

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции
10 марта 2015 г.**

**Уфа
АЭТЕРНА
2015**

УДК 00(082)
ББК 65.26
А 33

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

А 33 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ:
сборник статей Международной научно-практической конференции (10 марта
2015 г., г. Уфа). - Уфа: Аэтерна, 2015. – 158 с.
ISBN 978-5-906790-39-2

Настоящий сборник составлен по материалам Международной научно-практической конференции «**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**», состоявшейся 10 марта 2015 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 978-5-906790-39-2

© Коллектив авторов, 2015
© ООО «Аэтерна», 2015

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема здоровья детей дошкольного возраста всегда находилась в центре внимания педагогов, интерес к ней не ослабевает и сегодня, поскольку изменение социальных условий привело не только к пересмотру, но и существенному расхождению взглядов различных социальных институтов на цели и содержание физического и психического развития ребенка-дошкольника.

Специальные психолого-педагогические и социологические исследования (А.И. Захаров, Ю.П. Литвинене, А.Н. Демидова, В.Я. Титаренко, О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова) показали, что семья остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Очевидно, что семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка-дошкольника.

У ребенка старшего дошкольного возраста должны быть сформированы представления о здоровом образе жизни, то есть он должен знать об особенностях строения и функций организма человека, о важности соблюдения режима дня, о рациональном питании, о значении двигательной активности в жизни человека, о пользе и видах закаляющих процедур, о роли солнечного света, воздуха и воды в жизни человека и их влиянии на здоровье. Эти требования были учтены нами при организации взаимодействия с родителями.

Педагогическая технология взаимодействия образовательного учреждения и семьи в формировании основ здорового образа жизни - это элемент специальным образом организованного педагогического процесса, целенаправленно и гарантированно обеспечивающего становление, то есть сохранение, поддержание, укрепление и наращивание здоровья его субъектов в единстве всех его составляющих в ходе их взаимодействия в учебно-воспитательных ситуациях со стороны всех участников педагогического процесса: детей, родителей и педагогов.

Технология формирования основ здорового образа жизни у старших дошкольников в нашем образовательном учреждении представляла собой ряд последовательных этапов:

1 этап - подготовительный. Его цель – в формировании у детей интереса к собственному организму, закаляющим процедурам, рациональному питанию, двигательной активности, обогащение родителей теоретическими знаниями о здоровом образе жизни.

2 этап – репродуктивно- поисковый. На этом этапе уточняются, систематизируются, обобщаются и углубляются представления детей, сформированные на первом этапе, обеспечивается активное включение родителей в процесс формирования основ здорового образа жизни.

3 этап – репродуктивно-творческий. Его цели связаны с закреплением полученных представлений детей в повседневной деятельности, в применении их в самостоятельной деятельности, в умении адекватно оценивать поступки и действия других людей и самого себя, с педагогической рефлексией своей здоровьесберегающей деятельности и формированием прочного навыка здорового образа жизни у родителей.

Стержневой основой исследования являлась работа по воспитанию потребности к здоровому образу жизни у старших дошкольников, перерастающая в привычку, осознанное отношение к собственному здоровью, понимание взаимосвязи всего живого на Земле.

В контрольной группе работа по формированию основ здорового образа жизни осуществлялась только с детьми, педагогами и родителями в активное взаимодействие не включались, а в экспериментальной группе дети, педагоги и родители были включены в активное взаимодействие по формированию основ здорового образа жизни. Педагогов и родителей готовили к участию в предстоящей работе по формированию основ здорового образа жизни у детей. Использовались следующие формы: мини-лекторий, дискуссионный клуб, Семейная академия, Мамина школа, психолого-педагогические тренинги.

В процессе формирующего эксперимента со старшими дошкольниками проводилась серия валеологических занятий, позволяющая детям лучше изучить собственный организм, строение тела; игры – занятия, помогающие понять взаимосвязь здоровья от правильного питания, активного движения, осуществления закаливающих процедур и включения психогимнастики; дидактических игр, позволяющих ребенку самостоятельно диагностировать свое психо-эмоциональное состояние и самочувствие; организовывалась соответствующая предметно-развивающая среда; поощрялось активное позитивное отношение к собственному здоровью, то есть самостоятельное (без напоминания взрослых) соблюдение правил гигиены и профилактики.

Педагогами и родителями осознается необходимость формирования у детей представлений о здоровом образе жизни, однако знания взрослых нуждаются в определенной коррекции. Результаты анкетирования воспитателей и родителей показали, что для большинства из них здоровый образ жизни ассоциируется только с занятиями спортом и отсутствием вредных привычек, при этом большинство взрослых указали, что сами не ведут здоровый образ жизни. Основную причину взрослые видели в отсутствии времени. Родители, осознавая негативное влияние экологической среды на здоровье детей, не всегда понимают влияние социальной среды, упускают влияние личного примера на формирование у собственных детей представлений о здоровом образе жизни и недооценивают роль природных средств в оздоровлении детей.

Как выяснилось в ходе нашего исследования, у большинства практикующих воспитателей имеет место невысокий уровень готовности к организации и проведению работы по взаимодействию образовательного учреждения и семьи по формированию основ здорового образа жизни. В связи с ростом числа семей, неблагополучных по воспитательным возможностям, оказалось целесообразным в рамках вузовского обучения провести специальную работу, подготовку будущих воспитателей к формированию основ здорового образа жизни у дошкольников.

Предлагаемая нами модель взаимодействия образовательного учреждения и семьи по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников представляет собой планомерное, последовательное и целенаправленное взаимодействие, включающее три взаимосвязанных и взаимодополняющих блока: взаимодействие с педагогами, с родителями и с детьми.

Алгоритм взаимодействия:

1. Самосовершенствование педагогов предполагает перестройку мышления на здоровый образ жизни, пополнение собственного багажа теоретических знаний по анатомии, физиологии, психологии, теории и методике физического воспитания, гигиене и др., овладение оздоровительными системами и технологиями в области физической культуры, приобретение и закрепление практических навыков здорового образа жизни: зарядка, водные

закаливающие процедуры, регулярные пешие прогулки, выполнение дыхательных упражнений и т.п.

2. Работа с родителями включает проведение теоретико-практических семинаров по вопросам оздоровления (закаливание, двигательная активность, питание, релаксация, дыхательные системы и т.д.), практических занятий, семейных соревнований «Папа, мама, я — спортивная семья», дней открытых дверей и других мероприятий.

3. Работа со старшими дошкольниками по здоровьесбережению направлена на формирование адекватных представлений об организме человека (о строении собственного тела), осознание самооценности своей и ценности жизни другого человека, формирование потребности в физическом и нравственном самосовершенствовании, в здоровом образе жизни, на привитие навыков профилактики и гигиены, умение предвидеть возможные опасные для жизни последствия своих поступков, формирование оптимистического миро- и самоощущения, воспитание уважения к жизни другого человека, умение сочувствовать, сопереживать.

Важным связующим звеном между знаниями ребенка-дошкольника и его поведением становится поддержка родителями работы, проводимой в дошкольном учреждении. Именно в семье, благодаря особому эмоциональному характеру внутрисемейных отношений, интенсивно развивается эмоционально-волевая сторона психики ребенка. Совместная с родителями работа по формированию основ здорового образа жизни, помимо практического закрепления знаний, направлена, в первую очередь, на развитие у ребенка позитивного опыта здоровьесберегающих отношений с людьми и окружающим миром.

Результат проведения дифференцированной работы с родителями по формированию основ здорового образа жизни показал ее эффективность, что нашло выражение в значительном росте показателей готовности родителей к поддержке работы по формированию основ здорового образа жизни у детей, проводимой в дошкольном учреждении, в значительных позитивных изменениях социального самочувствия ребенка в семье.

Таким образом, взаимодействие с родителями по формированию основ здорового образа жизни с детьми разного уровня социализации привело к значительной положительной динамике качественных характеристик формирования основ здорового образа жизни у детей. Это свидетельствует об эффективности дифференцированной педагогической работы с детьми и родителями по формированию основ здорового образа жизни.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Н.А. Оптимизация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи: учебно-методическое пособие [Текст]/ Н.А. Андреева, Шадринск: Изд-во ОГУП Шадринский Дом Печати, 2008. – 106с.

©Н.А. Андреева, 2015

УДК 37.061

Н.С. Аникина, к.п.н., старший преподаватель
кафедры философии, культурологии и педагогики
Казанского государственного университета культуры и искусств
г.Казань, Российская Федерация

ИСХОДНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКА И СЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Происходящие в современном российском обществе процессы модернизации социально-экономической сферы не могли не затронуть сельский социум. 15 июля 2013

года Правительство Российской Федерации вынесло постановление об утверждении федеральной целевой программы «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014-2017 годы и на период до 2020 года» [4].

В задачи реализации данной программы входит создание комфортных условий жизнедеятельности в сельской местности, содействие созданию высокотехнологичных рабочих мест на селе, грантовая поддержка местных инициатив граждан, и т.д.

Однако важно помнить, что село - это не только сельская местность и проживающее на ее территории население. Село это, прежде всего, сельская община, с ее внутренней связью, специфическими взаимоотношениями, сходными с отношениями в коллективе, но, все же, имеющими уникальные, присущие только ему, особенности. Такие сложные и противоречивые исторические процессы и явления, как индустриализация и коллективизация, безусловно, повлияли на сельский социум, изменили его структуру, ослабили его функционал, но не смогли искоренить то, что создавалось веками – сельский «мир», сельскую общину.

Сельская община - это определенная форма адаптации сельского труженика к социальной и природной среде в условиях слабо урбанизированного общества. Сельская община является одним из самых древних социальных институтов русской аграрной экономики. Появление института сельской общины было детерминировано множеством факторов, в том числе и спецификой ведения сельского хозяйства. Специфика ведения крестьянского хозяйства заключалась в том, что сложные природно-климатические условия и экстенсивный тип ведения хозяйства, не предусматривающий облегчения сельскохозяйственных работ с помощью механизации или автоматизации труда, требовали огромных затрат коллективного труда и коллективного принятия решений сельской общиной.

Термином «община» обычно определяют общность, сообщество, иначе говоря, социальную ячейку. В этом смысле, термины «коллектив» и «община» можно считать тождественными. Община – это специально созданный коллектив лиц, объединившихся для совместной жизни на началах общности имущества и труда [3]. Как и коллектив, община обладает характерными признаками и воспроизводит специфичные для нее функции: организационную, ценностную, регулятивную.

Общиной называют сельское поселение, обладающее следующими характеристиками:

- определенные критерии принадлежности жителей к данной общности;
- собственные органы управления (сельский сход);
- ведение совместной экономической деятельности.

Историю возникновения и развития сельского коллектива следует начать рассматривать с сельской общины, поскольку именно сельская община является родоначальником современного сельского социума, сельского коллектива. Сельская община – это, прежде всего, крестьянский коллектив, так называемый «мир», выполняющий несколько функций: выживание, расселение, защита земельных владений и упорядочивания оборота земли [2]. Но кроме выполнения перечисленных социально-экономических функций, община конкретизировала три высших ценности. Первая из них - общество, нередко понимаемое как Родина или Отечество. Общинники считали, что человек как личность и социальное существо возможен лишь в обществе, в общине, в коллективе. Вторая ценность – сам общинник, как человек, и как труженик. Община формировала душевный склад и нормы поведения русского человека, значительно отличавшиеся от западноевропейских ценностей. И третья ценность – справедливость, которая понималась как социальное равенство, которое и стало основой для коллективных отношений в общине. Отдельный

крестьянин не мыслился как субъект хозяйственной деятельности – сельскохозяйственный труд выполнялся всем коллективом, всем «миром».

Взаимодействия между членами в сельской общине строились на основе ее функций: морально-оценочной, социально-педагогической, охранно-защитной, управленческой, торгово-экономической. Община не только «всем миром» вставала на защиту своих морально-нравственных устоев, обычаев и интересов коллектива, верша свой «мирской» суд; оказывала помощь и поддержку каждому общиннику, попавшему в трудную жизненную ситуацию (кормление с «мира»); управляла всей жизнедеятельностью села, назначая дни сельскохозяйственных работ, устраивая народные гуляния и ярмарки.

Сельский социум, «мир», состоял не только из крестьян и ремесленников. В его состав входили и те, кто мог быть моральным образцом - люди, отвечающие нравственным идеалам: богомольцы (паломники, путешественники по святым местам), келейники (ограничившие свое общение с миром), старцы (духовные подвижники, носители святости). Ценились их знания, мудрость и подвиг - «страдание за мир» [1].

Современный сельский социум представлен менее яркими группами, объединенными в один большой сельский коллектив. Сельский коллектив – это самоорганизующаяся ячейка сельского социума, интегрирующая в себе совокупность отдельных малых групп, так называемых первичных коллективов. Первичный коллектив - это неделимая часть коллектива, микроколлектив, в котором сходятся дружеские, личностные, деловые интересы; ограниченная совокупность непосредственно взаимодействующих людей. Помимо своей малочисленности, первичный коллектив имеет следующие признаки:

- члены коллектива относительно регулярно и продолжительно контактируют лицом к лицу, на минимальной дистанции, без посредников;
- члены коллектива обладают общими целями, реализация которых позволяет удовлетворить значимые потребности и интересы;
- члены коллектива участвуют в общей системе распределения функций и ролей в совместной жизнедеятельности, что предполагает кооперативную взаимозависимость участников, проявляющуюся как в конечном продукте совместной активности, так и в самом процессе его производства;
- члены коллектива разделяют общие нормы и правила внутри - и межгруппового поведения, что способствует консолидации внутригрупповой активности и координации действий по отношению к среде;
- члены коллектива расценивают преимущества от объединения как превосходящие издержки и большие, чем они могли бы получить, в других доступных коллективах, а потому испытывают чувство солидарности друг с другом и признательность коллективу;
- члены коллектива обладают ясным и дифференцированным представлением друг о друге;
- члены коллектива связаны достаточно определенными и стабильными эмоциональными отношениями;
- все члены коллектива представляют себя как членов данного коллектива и аналогично воспринимаются со стороны.

Первичными коллективами в сельском социуме являются семья, соседский коллектив, производственный коллектив и школьный коллектив, включающий в себя педагогический коллектив. Семей и соседский коллективы входят в ближайший круг взаимодействия, а производственный и школьный коллективы – в более дальний круг взаимодействия. Степень близости взаимодействия определяется, в первую очередь, по виду деятельности, типам, истории развития и особенностям межгруппового восприятия и развития

взаимопредставлений. Кроме того, первичные коллективы в сельском социуме делятся на два типа: формальные и неформальные, с преобладанием неформальных, что и является спецификой коллективов в сельском социуме. Неформальные коллективы образуются, чаще всего, на основе кровных или близкородственных отношений, а также базируются на позитивных межличностных отношениях, симпатиях и антипатиях, возникающих из достаточной, а иногда излишней осведомленности членов сельского коллектива друг о друге. Необходимо отметить, что излишняя осведомленность членов сельского коллектива друг о друге представляет собой опасность в виде возникновения стереотипов относительно поведения и отношений с теми или иными членами социума. В основе этой стереотипизации, и возможно, в худшем случае, стигматизации, лежит представление обо всех членах семьи, базирующееся на негативной оценке форм поведения одного из членов этой семьи.

Для подростка в силу его возрастной специфики крайне важна принадлежность к группе, коллективу. В группе подросток получает статус и оценку, на основе которой формируется его самооценка, которая является одним из важнейших новообразований подросткового возраста. В зависимости от оценки, которую подросток получает от коллектива, его собственная самооценка переживает трансформацию – испытывая взлеты и падения. Соответственно оценке коллектива подросток формирует свое самоощущение и строит свое поведение.

Взаимодействие подростка и сельских коллективов, как и любых других коллективов, детерминировано его социальной ролью и социометрическим статусом в коллективе. Сельский подросток еще в детстве приобщается к труду, работает наравне со взрослыми членами коллектива. Соответственно, по причине участия в коллективном труде его социальная роль приравнивается к роли взрослого, и вследствие этого меняется его социометрический статус – меняется восприятие его личности коллективом, появляется одобрение, похвала. В этот момент в борьбу вступает противоречие, касающееся биологического возраста подростка – выполняя роль взрослого человека в совместном коллективном труде, в глазах коллектива и в общественном мнении он остается ребенком, но, тем не менее, его поступки подлежат строгой оценке, наравне с поступками взрослых членов коллектива. Данное противоречие затрудняет процесс интеграции подростка в коллектив и становится причиной конфликтных ситуаций, нарушений в поведении, которые, как правило, караются коллективными санкциями. Следовательно, положение и статус подростка в сельском коллективе характеризуются нестабильностью, которая часто исходит из его поведенческих реакций, детерминированных спецификой подросткового возраста.

Природа межличностного взаимодействия подростка и сельских коллективов различного типа представляется одновременно и простой, и сложной. К примеру, взаимодействие подростка с любым типом сельского коллектива лежит в двух плоскостях. В первой плоскости отражаются межличностные отношения, которые основанные на давнем знакомстве и дружбе, непрерываемом для сельского подростка авторитете взрослого человека. Во второй плоскости отражаются отношения, основанные на семейных узах и кровном родстве, семейных традициях и др. Влияние этих двух плоскостей на взаимоотношения подростка и сельских коллективов неоднозначно и несколько противоречиво. С одной стороны, подросток постоянно чувствует над собой «власть коллектива», и это ощущение побуждает его строить свое поведение соответственно тем нормам, которые декларируются его ближайшим окружением, поскольку сельский коллектив, так же как и любой другой коллектив провозглашает свои нормы и ценности и старается контролировать их выполнение. Соблюдение подростком декларируемых сельскими коллективами норм поведения находится под жестким социальным контролем,

который осуществляется всеми субъектами сельского социума, и в случае отступления от принятых в сельском коллективе форм поведения к подростку могут быть применены санкции. Это обстоятельство создает некоторый дискомфорт во взаимодействии подростка и сельских коллективов. Данный дискомфорт нивелируется с помощью проявления отношений, лежащих во второй плоскости. С помощью внутрисемейных, родственных отношений, оступившемуся и подвергшемуся порицанию со стороны сельской общественности подростку всегда будет оказана помощь и поддержка, которые смогут помочь ему реабилитироваться в глазах сельского «мира».

Основные выводы:

1. Сельская община – это специально созданный коллектив лиц, объединившихся для совместной жизни на началах общности имущества и труда, и выполняющий следующие функции: морально-оценочную, социально-педагогическую, охранно-защитную, управленческую, торгово-экономическую.

2. Сельский коллектив – это самоорганизующаяся ячейка сельского социума, интегрирующая в себе совокупность отдельных малых групп, так называемых первичных коллективов. Сельский коллектив является преемником сельской общины и наследует ее традиции, обычаи и функционал.

3. Сельский коллектив состоит из первичных коллективов. Особенности первичного сельского коллектива являются: регулярный и продолжительный контакт без посредников; обладание общими целями, реализация которых позволяет удовлетворить значимые потребности и интересы; участие в общей системе распределения функций и ролей в совместной жизнедеятельности; разделение общих норм и правил внутри - и межгруппового поведения, что способствует консолидации внутригрупповой активности и координации действий по отношению к среде; чувство солидарности друг с другом и признательность коллективу; обладание ясным и дифференцированным представлением друг о друге; связанность стабильными эмоциональными отношениями; представление себя как членов данного коллектива и аналогичное восприятие со стороны.

4. Взаимодействие подростка и сельских коллективов детерминировано его социальной ролью и социометрическим статусом. Ненадлежащее поведение подростка может навлечь со стороны сельского социума негативные санкции на всю семью.

5. Исходные основы конструирования взаимодействия подростка и сельских коллективов различного типа лежат в двух плоскостях: в плоскости межличностных отношений, основанных на давнем знакомстве и дружбе, непререкаемом для сельского подростка авторитете взрослого человека и в плоскости отношений, основанных на семейных узах и кровном родстве, семейных традициях и обычаях.

Список использованной литературы:

1. Александров В.А. Крестьянская (сельская) община / Русские /В.А.Александров. – М.: Наука, 1997. – 326 с.
2. Смирнов, П.И. Русская сельская община: происхождение, основные функции и ценности [Электронный ресурс] / П.И. Смирнов // «Credo New». – 2014. - №3. Режим доступа: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/k3-2014/25371-russkaya-selskaya-obshchina-proishozhdenie-osnovnye-funkcii-i-cennosti.html
3. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
4. Устойчивое развитие сельских территорий на 2014-2017 годы и на период до 2020 года. Федеральная целевая программа (утв. постановлением Правительства РФ от 15 июля 2013 г. № 598).

© Н.С. Аникина, 2015

РОЛЬ ПСИХОЛОГОВ В КОМПАНИЯХ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Интернет сегодня – основной источник информации. Автор статьи попыталась проследить тему важности психолога в штате современных компаний и столкнулась с огромными противоречиями, а также с большим интересом к данному вопросу. Это свидетельствует о его актуальности в настоящее время. Автор статьи рассмотрит вопрос важности психолога в организациях на современном этапе развития рыночных отношений.

Следует заметить, что сегодня иметь штатного психолога – это современно и рационально для компании.

Итак, существует компания «Ромашка», которая разрабатывает дизайн-проекты для крупных заказчиков. И вот одному заказчику неоднократно не нравятся предлагаемые варианты проектов, но и четко выразить свои пожелания он не может. Вот в этой ситуации и был бы кстати психолог в компании «Ромашка».

Значение психолога в компании определяет также известный американский психолог М Армстронг, который пишет, что человеческие ресурсы – это самый ценный актив организации, так как именно персонал коллективно и индивидуально вносит большой вклад в решение поставленных перед компанией задач. [1]

Следует заметить, что сейчас в российских компаниях присутствие психолога в организации вызывает противоречивые чувства и настроения персонала. Это порой наталкивает на мысль, что в компании грядут перемены, и они могут затронуть нормальную рабочую атмосферу, могут быть связаны с кризисом или желанием сократить персонал. Причина такого отношения кроется в том, что сотрудники не понимают необходимость психолога в штате компании, его роль и круг ответственности и решаемых вопросов. Поэтому очень важно понимание роли психолога и донесение этого понимания до каждого сотрудника.

Итак, какова же роль психолога на предприятии? В его компетенцию могут и должны входить такие вопросы, как:

- контроль рабочей дисциплины и атмосферы в коллективе, проведение мониторингов среди персонала;
- сведение к минимуму межличностных конфликтов;
- проведение работы с новыми сотрудниками: ускорение адаптации, помощь в налаживании отношений с коллективом, помощь в избежании стрессов и пр.;
- оказание помощи руководству в налаживании контактов с подчиненными, выработке правильной мотивации труда каждого отдельного сотрудника, формирование преданности компании, лояльности и пр.);
- оказание помощи руководству в работе с клиентами (например, выстраивать контакты с ними, предполагать их поведение и пр.);
- участие в кризисных ситуациях и помощь эффективного решения выхода из кризиса.

Доктор психологических наук Конопкин О.А. определяет в качестве главной задачи психолога в компании оптимизацию деятельности персонала и его поведения, выявление причин отклонений от успешной деятельности. [2]

Проанализировав ряд организаций, которые имеют в своем штате психологов, можно подразделить их на следующие, наиболее популярные, варианты:

1) психолог, выполняющий в большей степени функции менеджера по подбору персонала, который работает с новыми сотрудниками, определяет потребность в новом персонале, помогает адаптироваться к коллективу и пр.;

2) тренинг-менеджер, или менеджер по обучению и развитию персонала направлен на повышение эффективности трудовой деятельности в организации, занимается обучением специфических навыков;

3) менеджер по оценке персонала занимается аттестацией персонала разного уровня: от рядовых сотрудников до руководителей компании.

4) психологи, которые занимаются консультациями и психотерапевтической деятельностью.

Важной тенденцией развития в настоящее время выступает растущая связь психолога в компании с топ-менеджментом организации, что помогает оптимизировать процесс управления персоналом и его ресурсами на предприятии.

Помимо топ-менеджмента работа психолога связана с другими людьми, которые заинтересованы в результате. Профессор кафедры социальной психологии Ю.М. Жуков определяет несколько важных ролей в деятельности практика-психолога, которые вовлекаются в процесс психологической деятельности и могут влиять на ее результаты и эффективность: Клиент, Заказчик, Спонсор, Посредник, Подрядчик и Исполнитель. Перечисленные роли представляют собой цепочку. Жуков пишет, что Клиент – это тот, у кого имеются проблемы. Заказчик – это тот, кто осознает наличие данной проблемы и берет на себя ответственность за ее решение. Спонсор выделяет деньги на расходы, которые будут возникать в процессе решения проблемы. Посредник выполняет роль информатора Заказчика относительно того, что и кто может помочь в решении проблемы. Подрядчик отвечает за выбор набора средств, направленных на решение проблемы. Исполнитель применяет эти средства на практике. [3]

То есть... психологи в компании НУЖЬ! При этом важно иметь штатного психолога, так как перед временным, который работает по системе аутсорсинга, штатный имеет большие преимущества: он знает компанию изнутри, он знаком с каждым сотрудником и имеет понимание их потенциала, он понимает специфику деятельности организации. Поэтому штатный психолог может более оперативно и продуктивно решить возникшую в процессе деятельности компании проблему.

Российский практикующий психолог Людмила Старостина сравнивает психолога в компании с медиатором, посредником сторон, который может эффективно применять инструменты медиации для решения конфликтов, споров и прочих сложных ситуаций, возникающих на предприятии. Еще она говорит о том, что важно сформировать доверие к психологу, и с этим мнением нельзя не согласиться. [4] Ведь при наличии доверия проблемы решить можно гораздо эффективнее, рациональнее и в самые кратчайшие сроки.

При рассмотрении компаний со штатными психологами, можно сказать, что чаще всего они входят в состав кадровой службы организации, так как большая часть работы связана именно с персоналом, как с существующими сотрудниками, так и с новичками. Опытный штатный психолог также может помогать персоналу справляться с личными проблемами, которые возникают у них в жизни.

Ответ однозначен – психолог нужен и его роль важна!

Список использованной литературы

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – М.: Инфра-М, 2004.

2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 2000.
3. Жуков Ю.М. Методы практической социальной психологии. – М.: Смысл, 1999.
4. Старостина Л. Про штатного психолога, который пришелся ко двору, <http://www.b17.ru/article/25603/>

© А.М. Йоана, М.М. Рейна, 2015

УДК 316.61

А.В. Богданов

к.п.н., ассистент кафедры политических наук
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
Г. Саратов, Российская Федерация

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ – СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволил выявить существование множества подходов к определению понятий «ценности» и «ценностные ориентации». Как справедливо отмечает А.Л. Вегнер - единственной точкой соприкосновения позиций различных авторов при рассмотрении понятий «ценности» и «ценностные ориентации» является попытка сформулировать четкие концептуальные основания существующей теоретико-методологической картины [6, с. 84].

В данной работе мы исследуем различные точки зрения относительно смыслового содержания концепта ценности, а также проанализируем основные теоретико-методологические подходы к изучению ценностей и ценностных ориентаций, их специфику и особенности.

Мыслители античного периода одними из первых попытались найти ответ на вопрос - что такое благо, добродетель и красота, тем самым задав вектор для исследований в этой области. Так Аристотель в своем трактате «Большой этикет» описывая отдельные виды благ, вводит понятие «ценимое» («тимиа»). Он выделяет блага ценимые (душа, ум) и хвалимые (имеющие цену), а также блага-возможности (власть, богатство) – они могут служить или для добра, или для зла. Таким образом, по Аристотелю с одной стороны достижение блага может являться целью человеческой деятельности, с другой стороны – может и не выступать целью [2, с. 300-307].

Аристотель считает, что благо может существовать либо в душе (добродетели, т.е. этические ценности), либо в теле (здоровье), либо вне того и другого (богатство, власть). При этом этические ценности распадаются у Аристотеля на мыслительные (мудрость, сообразительность) и нравственные (щедрость, благоразумие). По мнению Аристотеля, мыслительные ценности могут быть заложены с помощью обучения, нравственные – с помощью воспитания соответствующих принципов. Получается, что в этике Аристотеля нравственные ценности являются способом достижения мыслительных ценностей, которые в свою очередь представляются для человека целями.

Следующие древнегреческие мыслители стоики Гекатон, Хрисипп, Аполлодор считают, что все существующие ценности могут быть отнесены либо к благу, либо к злу, либо ни к тому, ни к другому, т.е. являются «безразличными». По их мнению, такие добродетели как справедливость, мужество можно отнести к благу, а их противоположности к злу.

Принципом отнесения данных ценностей к благу или злу является их способность приносить пользу или вред. К безразличным ценностям они относят такие как власть, богатство, здоровье, т.к. их можно использовать как во благо, так и во вред. При этом, по мнению стоиков «безразличное» может быть для человека с одной стороны желаемым (здоровье), с другой стороны избегаемым (болезнь). Именно для того чтобы разграничить желаемое и избегаемое, стоики одними из первых вводят понятие «ценность» («аксия» - достоинство).

Таким образом, стоики считают, что желаемое это имеющее ценность, а избегаемое – не имеющее таковой: «... ценность, по их словам, есть, во-первых, свойственное всякому благу содействие согласованной жизни; во-вторых, некоторое посредничество или польза содействующая жизни, согласной с природой, - такую пользу, содействующую жизни, согласной с природой, приносят и богатство, и здоровье; в-третьих, меновая цена товара, назначаемая опытным оценщиком, - так говорят, что за столько-то пшеницы дают столько же ячменя да вдобавок мула» [11, с. 278]. При таком понимании, ценности выступают, как инструмент (средство) для достижения блага (идеальной цели).

Следующий этап осмысления понятия ценности связано с восточной и прежде всего конфуцианской философией, которая в отличие от философии европейской античности, уделяет внимание вопросам сопоставления внутренних и внешних источников формирования этических ценностей и норм.

В китайской философии выделяется такая этическая категория, как «дэ», т.е. добродетель, представленная как наиболее правильный способ жизнедеятельности человека [14, с. 119-120]. По мнению Конфуция, индивидуальные добродетели представляют собой иерархизированную структуру, являющуюся основой высшей формы мирового социально-этического порядка («дао»). При этом «дао» и «дэ» проявляются на индивидуальном уровне, как «благопристойность» («ли») и «гуманность» («жэнь»), представляющие собой двуединую ось конфуцианства вокруг которой объединяются остальные этические ценности [14, с. 753].

По Конфуцию «ли» определяемая как благопристойность, этикет, ритуал это четко регламентированные нормативные принципы поведения человека, обязательные для исполнения. По справедливому замечанию И.И. Семененко Конфуций трансформирует традиционные нормы в личные глубоко интимные переживания [28, с. 175]. Другими словами происходит интериоризация нравственных ценностей и правил этикета, т.е. превращение их в неотъемлемую составную часть внутренней природы человека, его естественную и постоянную потребность. Таким образом, Конфуций сумел указать на диалектический характер процессов становления личности и формирования её ценностных ориентаций, который занимает важную часть в исследованиях современной психологии.

На смену философской традиции античного периода, которая оказала сильное воздействие на религиозно – схоластическое мироощущение периода средневековья с его предвзвешиванием об идеально – типичном характере ценностей, в новое время происходит формирование научной картины мира, в которой под сомнение ставится возможность использования ценностных категорий.

Одним из первых, кто ставит вопрос об относительности ценностей, является Т. Гоббс: «то, что один человек называет мудростью, другой называет страхом; один называет жестокостью, а другой - справедливостью...» [8, с. 65]. По мнению Т.Гоббса ценности и ценностные суждения относительны и во многом зависят от человеческих потребностей и интересов, поэтому они не могут быть познаны с помощью научных методов, т.к. не истинны, т.е. не объективны [23, с. 66].

Тем не менее, Т.Гоббс пытается дать своё понимание ценностным категориям, используя при этом социально – экономический подход: «... ценность человека, подобно всем другим вещам, есть его цена, т.е. она составляет столько, сколько можно дать за пользование его силой, и поэтому является вещью не абсолютной, а зависящей от нужды в нем и оценки другого» [8, с. 68].

Б. Спиноза, в свою очередь, относится к ценностям ещё более отрицательно и критически, считая, что они являются «предрассудками» и мешают человеку в достижении жизненных целей: «умный человек выберет своей целью свою пользу» [23, с. 90]. Этот довольно утилитарный подход получил своё дальнейшее теоретическое обоснование в трудах И. Бентама. На его взгляд истинные цели человеческой жизнедеятельности это стремление к получению удовольствия, которое выражается в приобретении какой-либо выгоды или пользы. Основная цель личного роста индивида заключается по его словам в достижении «наибольшего счастья» для «наибольшего числа людей» [30, с. 23].

Следующим мыслителем, который предпринял очередную попытку научно обосновать морально – этические ценности является И. Кант. Он считает в отличие от большинства его предшественников, что ценности морально – этического порядка автономны, т.е. не связаны с высшим религиозным источником. Кант полагает, что данные ценностные категории получают своё обоснование в разуме человека и не нуждаются в божественной цели. Свою позицию Кант объясняет тем, что человек «существует, как цель сама по себе, а не только как средство», т.е. индивид является абсолютной ценностью, в отличие от предметов, которые носят «относительную ценность как средства» [13, с. 269].

Очередной период развития представлений о ценностных категориях связан с работами Р.Г. Лотце, который ввел в научный оборот понятие «значимость», как критерий истинных познаний и понятие «ценность», как критерий этического в поведении.

Воззрения Лотце связаны с аксиологическим этапом научного познания, который характеризуется четким отделением понятия «реальности» от понятия «ценности», где ценности выступают в качестве объекта желаний и устремлений человека [32, с. 326]. На основе этого Р.Г. Лотце выделяет три сферы функционирования человека: действительность, истинность, ценность [15, с. 250].

По его примеру ряд ученых, таких как В. Виндельбанд, Г. Риккерт, Г. Коген разделяют мир, в котором осуществляет свою жизнедеятельность индивид, на реальное бытие (действительность) и идеальное бытие (ценности). По мнению Г.Риккерта сущность ценностей определяется их значимостью, а не их фактичностью [8, с. 92].

Свой вклад в развитие представления о ценностях внесли и представители русской религиозной философии в частности В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский. В их работах сфера ценности представляется как идеальная, носящая абсолютный характер, что обусловлено духовностью, т.е. божественным происхождением.

Так Н.О. Лосский дает следующее определение абсолютной ценности: « это – Бог как само Добро, абсолютная полнота бытия, сама в себе имеющая смысл, оправдывающий её, делающий её предметом одобрения, дающий безусловное право на осуществление и предпочтение чему бы то ни было другому» [18, с. 266].

По Лосскому все остальные ценности имеют производный характер от абсолютной ценности и делятся на положительные (добро) и отрицательные (зло). Отсюда следует, что производные ценности по Н.О. Лосскому полярно-направлены по отношению к достижению абсолютной ценности.

В свою очередь Ф. Ницше выступил с резкой критикой религиозного объяснения концепта «ценности». По мнению Ницше морально - нравственные ценности являются мнимыми и не нужными для человека, он призывал к разрушению этих этических норм, к

выходу человека за морально-нравственные границы, навязываемые ему обществом. Ницше считал, что необходимо «привести... утратившие свою природу моральные ценности назад к их природе, т.е. к их естественной имморальности» [22, с. 127].

По его мнению, все человеческие ценности можно свести к биологическим потребностям человека, т.е. сострадание это проявление полового влечения, справедливость – инстинкт мести.

При этом Ницше полагал, что сверхчеловек способен самостоятельно устанавливать, по своему усмотрению, необходимые ему ценности и связывал наивысшую ценность с властью: «ценность – это наивысшее количество власти, которое человек в состоянии себе усвоить» [22, с. 341].

Интересен тот факт, что теоретики социалистической и революционной идеологии, которые оппонировали Ницше, в некоторой степени довольно схоже понимали сущность ценностей. Так П.А. Кропоткин сравнивал особенности поведения животных с морально-этическими основаниями поведения человека: «общественный инстинкт, прирожденный человеку, как и всем общественным животным, - вот источник всех этических понятий и всего последующего развития нравственности» [16, с. 55]. Таким образом, Кропоткин в своих работах оперирует биологическими понятиями вместо ценностных категорий.

Схожую позицию в своих работах высказывает К. Маркс, заключающуюся в исключении нравственной оценки тех или иных явлений как не учитывающую объективность исторического процесса [30, с. 167]. Тем самым Маркс был против использования ценностных категорий в морально – нравственном смысле. Он сводит понятие ценности к меновой стоимости товара [1, с. 355].

Следует отметить, что в учении Маркса прослеживается очевидный этический пробел, который зачастую являлся причиной критики со стороны оппонентов с одной стороны, а с другой стороны единомышленники (М. Фрицханд, А. Хеллер, В. Брозжик) предпринимали попытки сформулировать за К. Маркса этическую концепцию с попыткой вписать её в социальную теорию марксизма [7, с. 148-149].

Идея об обусловленности ценностей общественно-историческим характером была продолжена в трудах классиков социологической мысли, таких как А. Тойнби и П.А. Сорокина. Они в своих трудах опирались на идеи В. Дильтея о существовании множества культурно – исторических систем с различными ценностями [10] и типологии культурных «организмов» О. Шпенглера [35].

Так П.А. Сорокин считал, что основным принципом социального развития является стремление общества к ценностям, т.е. ценностные ориентации выступают побудительной движущей силой в историческом процессе смены различных типов культурных систем [8, с. 95].

По мнению Э. Дюркгейма особый интерес представляет анализ взаимодействия нормативных и ценностных систем общества и индивида. С его точки зрения нормативно-ценностная система общества является объективной в силу того, что является отражением системы ценности индивида, поэтому объективна, т.к. поддерживается и воспроизводится коллективом: «шкала ценностей оказывается, таким образом, свободной от субъективных и изменчивых оценок индивидов. Последние находят вне себя уже устоявшуюся классификацию, к которой они вынуждены приспособляться» [12, с. 290].

Таким образом, по мнению Дюркгейма, поведение человека в обществе регулируется путем внутреннего принятия социальных ценностей с помощью внешнего принуждения: «мы явственно ощущаем, что не являемся хозяевами наших оценок, что мы связаны и принуждаемы. Нас связывает общественное сознание» [12, с. 290].

В работах, таких мыслителей как М. Вебер, У. Томас, И.Ф. Знанецкий, Т. Парсонс, процесс принятия ценностей личностью воспринимается как последовательный, естественный механизм взаимодействия с обществом. М. Вебер считал, что ценности представляют собой несколько обобщенные цели и средства их достижения, которые обеспечивают укрепление структуры общества и с их помощью индивиды могут выбирать свой тип поведения в зависимости от сложившихся обстоятельств. При этом такой тип поведения должен быть социально поддержан.

Немецкий социолог полагал, что интегрирующим основанием любой культуры является система ценностей, представляющая из себя идеальное соединение потребностей и интересов индивидов и социальных групп.

При этом такая система культурных ценностей в свою очередь подталкивает индивидов к активному социальному действию, т.е. интерес и потребности людей выступают в качестве важнейших «мотиваторов» их деятельности. Таким образом, по мнению Вебера культурно-историческая система ценностей имеет два взаимосвязанных между собой компонента: один компонент представляет собой индивид, как субъект этой системы, второй компонент это общество, как сама эта система, обусловленная определенной культурной традицией [5, с. 135].

Своё понимание категории ценность мы находим в работе американских социологов У. Томаса и Ф. Знанецкого. По их мнению ценности это предметы, которые представляют собой определенные эмоциональные психологические состояния и действия людей: «Под социальной ценностью мы понимаем любой предмет, обладающий эмпирическим содержанием, доступным членам социальной группы, а также значением, следствие которого он является или может быть объектом действия» [27, с. 109].

При таком понимании ценностями могут быть пища, книги, университеты. Каждая из этих ценностей может быть измерена эмпирическим путем, т.е. её можно увидеть, услышать или ощутить, при этом их значение становится вполне понятным, если связать эти ценностные категории с действиями людей.

Следует отметить, что ряд теорий, которые можно отнести либо к биологическим, либо к бихевиористским исключают ценности из сферы научного познания, считая ценностные категории не научными, т.к. их невозможно измерить эмпирическим путём. Так К. Левин осознанно вычеркивает ценности из арсенала системы психологических понятий: «психология выходит за пределы классификации только по ценностному основанию» [17, с. 49]. В свою очередь Б. Скиннер полагает, что «ценностное суждение лишь там выходит на верный след, где этот след оставила наука. А когда мы научимся планировать и измерять мелкие социальные взаимодействия и другие явления культуры с такой же точностью, какой мы располагаем в физической технологии, то вопрос о ценности отпадет сам собой» [29, с. 49].

Продолжая рассуждать о причинах обуславливающих поведение человека, З. Фрейд особенно подробно останавливается на внутренних биологических факторах развития личности. По его мнению, поведение человека определяется особенностями его физиологии и в основе этих особенностей лежат не осознаваемые инстинктивные влечения [31, с. 75].

Примечательно, что вопреки распространенному мнению в теории Фрейда содержится указание на существование ценностно-нормативной системы осуществляющей регулирование человеческого поведения. Набор таких ценностных этических категорий, по мнению Фрейда, содержится в «супер-эго». Данные ценностные категории служат своего рода судьёй или цензором сознательной и активной деятельности индивида, устанавливая границы его взаимоотношений с окружающей средой.

Последователи З. Фрейда – А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, Г. Салливан также обращаются к проблеме социальной обусловленности поведения человека. Так А. Адлер формулирует концепцию «социального интереса» который понимается как стремление к взаимодействию с общностью людей и проявляется в процессе идентификации [34, с. 764]. Э. Фромм в своей теории в отличие от З. Фрейда полагает, что основа формирования характера индивида зависит не от инстинктивного не осознаваемого влечения, а определяется особенностями взаимоотношения человека с окружающим миром. Так, по мнению Фромма, человек взаимодействует с окружающим миром посредством процессов ассимиляции (приобретая и потребляя вещи) и социализации (усваивая ценности и нормы при взаимодействии с другими людьми) [33, с. 24].

Таким образом, анализ представлений о личности в рассмотренных выше «биологизаторских» теориях позволяет утверждать, что мыслители постепенно соглашались с идеей о социальной обусловленности поведения человека и уделяют всё большее внимание проблеме ценностных ориентаций.

Последующие учёные, такие как К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт, В. Франкл в своих работах придают особое значение ценностным ориентациям личности. Так Роджерс считает, что «именно организм поставляет данные, на основе которых формируются ценностные суждения» [24, с. 72]. По его мнению ценности усваиваются человеком, если способствуют сохранению и укреплению его организма.

По мнению А. Маслоу ценности носят естественный характер и не обусловлены божественным происхождением. По его мнению человек сам «инстинктивно выбирает истину, а не ложь, добро, а не зло» [19, с. 209].

Следует отметить, что большинство отечественных авторов, исследуя особенности формирования ценностей вслед за зарубежными мыслителями, выделяют две её важнейших характеристики:

1. Значимость (С.В. Гаврилюк, Б.А. Барабанщиков, В.А. Никитина);
2. Направленность (Р.С. Немов, В.Я. Ядов, С.Л. Рубинштейн).

Следует отметить, что отечественными исследователями предпринимаются попытки классификации ценностей по различным основаниям, выделение структуры ценностей личности (И.К. Безменова, М. Рокич).

Отечественные исследователи оперируют такими понятиями как «личностные ценности» и «ценностные ориентации личности». Как правило, личностные ценности характеризуются высокой степенью осознанности. Они находят своё отражение в сознании индивида, в форме ценностных ориентаций и являются важным механизмом социального регулирования взаимодействия между людьми и оказывают влияние на поведение индивида [3, с. 28-38].

По мнению С.В. Гаврилюк ценностные ориентации: «это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого несущественного» [9, с. 96-105].

Таким образом, значимость как одна из важнейших характеристик ценностей рассматривается отечественными учеными как составной элемент данного понятия.

Так в работе по социальной психологии В.А. Никитина указывает на использование понятия «ценностные ориентации» в двух значениях:

1. «идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней;

2. Способ дифференциации объектов по их значимости. Формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности» [21, с. 120].

Отсюда вытекает, что ценностные предпочтения человека могут реализоваться, только если существует предмет, олицетворяющий их и имеющий определенную цену. Следует отметить, что цена и ценность связаны друг с другом, так как цена используется как средство реализации и укрепления ценностного отношения к предмету.

Таким образом, ценностные ориентации, их формирование невозможно представить без развития направленности личности. С.Л. Рубинштейн так понимал этот процесс: «в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно-полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого» [26, с. 182-192].

В свою очередь ценностные ориентации предполагают формирование системы ценностей, где ценности иерархическим образом упорядочены и взаимосвязаны. В этом смысле эти системы носят индивидуальный характер лишь постольку, поскольку в них содержатся элементы общественного сознания. Поэтому, по мнению М. Рокича при анализе ценностных ориентаций учащихся необходимо учитывать два основных параметра: уровень упорядоченности иерархической структуры ценностных ориентаций и направленность или содержание ценностных ориентаций, характеризующиеся отдельными ценностями, входящими в состав этой структуры [25, с. 121].

В.А. Ядов сформулировал так называемую диспозиционную концепцию регуляции социального поведения человека. Суть этой концепции состоит в том, что каждый человек обладает сложной и иерархически выстроенной системой диспозиционных образований, которые отвечают за регулирование его поведения и деятельности [36, с. 35-52]. Систему ценностных ориентаций индивида Ядов относит к высшей ступени развития личности. Эта система способствует регулированию поведения и деятельности человека в наиболее значимых жизненных ситуациях.

В свою очередь Р.С. Немов под ценностными ориентациями понимает то, что для индивида представляется особенно важным и ценным в жизни, чему он придает особый позитивный смысл [20, с. 89].

По мнению И.К. Безменова ценностные ориентации «выражают содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве, определяют мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребности и интересов, указывают на направленность её поведения» [4].

Таким образом, проведенный анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, затрагивающих проблемы интерпретации ценностей позволяет сделать вывод о существовании огромного количества дефиниций понятия «ценность», которые значительно отличаются друг от друга как в рамках различных подходов (философский, социологический, психологический), так и в рамках одной науки.

При этом ученые вводят в научный оборот такие тождественные понятия как «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые отличаются друг от друга по сути лишь пониманием ценности как мотива или как смысла деятельности.

Тем не менее, существует фактор, объединяющий усилия зарубежных и отечественных исследователей относительно проблемы интерпретации понятия «ценность». Он

заключается в том, что последнее время ученые уделяют большое внимание аксиологическим проблемам, используя при этом методологию различных подходов, тем самым происходит объединение представителей различных отраслей социогуманитарного знания. Этот процесс способствует формированию нового подхода к анализу ценности и ценностных ориентаций – это социально-психологический подход.

Исходя из выше сказанного, под ценностными ориентациями мы будем понимать сложный социально-психологический элемент, составляющий внутреннюю основу взаимоотношений индивида с окружающей действительностью. Отсюда следует, что ценностные ориентации определяют и характеризуют направленность личности, её поведение, позиции и поступки, а также способствуют установлению взаимоотношений личности с окружающим миром и собой.

Список использованной литературы:

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь: Пер. С англ. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1984. Т.4.
3. Барабанщиков Б.А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. 2003. №1.
4. Безменова, И. К. Ценностные ориентации [Электронный ресурс] Психология. / Центр инноваций технологий РФ. [сайт] М.: Росийское образование, 2011. [URL]: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/> (дата обращения: 12.02.2015).
5. Вебер М. Избранные произведения: Пер. С англ. М.: Прогресс, 1999.
6. Вегнер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А.Л. Вегнер. М.: Рига, 2000.
7. Войцеховский К. Развитие личности и ценности // Моральные ценности и личность / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. М.: Изд-во МГУ, 2000.
8. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. 1995.
9. Гаврилюк В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социол. исслед. 2002. №1.
10. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е—30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1992. 2-е изд.
11. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1986.
12. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: Пер. С франц. М.: Канон, 1999.
13. Кант И. Сочинения: в 6 т: Пер. с нем. М.: Мысль, 1999. Т.4. Ч.2.
14. Китайская философия: Энциклопедический словарь / под ред. М.Л. Титаренко. М.: Мысль, 2009.
15. Краткая философская энциклопедия. М.: Издат. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 2004.
16. Крпоткин П.А. Этика: Избранные труды. М.: Политиздат, 2000.
17. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // История психологии (10-е-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1992.
18. Лосский Н.О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 2006.
19. Маслоу А. Психология бытия: Пер. С англ. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2010.

20. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений/ Р.С. Немов. М.: Владос, 2004.
21. Никитина В.А. Социальная педагогика / В.А. Никитина. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2009.
22. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей: Пер. С нем. – М.: Дрофа, 1994.
23. Рассел Б. История западной философии: в 2 т. М.: Миф, 2005. Т.2.
24. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. С англ. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2010.
25. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. N.Y., Свободная пресса, 1990.
26. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 2004.
27. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. Изд.: Копус, 2001.
28. Семененко И.И. Афоризмы Конфуция. М.: МГУ, 2008.
29. Скиннер Б. Радикальный бихевиоризм. Изд.: «Прайм-Еврознак», 2009.
30. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. М.: Политиздат, 2002.
31. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: в 2 т.: Пер. С англ. М., 1996. Т.2.
32. Философский энциклопедический словарь/ под ред. Л.Ф. Ильичева и др. М.: Сов. энциклопедия. 1991.
33. Фромм Э. Психоанализ и этика: Пер. С англ. М.: Республика, 2003.
34. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер-Пресс, 2008.
35. Шпенглер О. Закат Европы / ВО «Наука». Новосибирск, 2008.
36. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социол. журн. 1994. № 1.

© А.В. Богданов, 2015

УДК 37

М.М. Борисова

к.п.н., доцент кафедры дошкольного образования
Института педагогики и психологии образования
Г.Москва, Российская Федерация

ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Происходящие в стране экономические и социально–политические преобразования определяют необходимость и важность качественного обновления всей системы образования всего подрастающего поколения. Достигнуть этого невозможно без повышения уровня практической подготовки педагогических кадров, которая является важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов. [4]

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013г.) [1] возрастает необходимость в специалистах, осознающих

значимость своей профессии. Современный профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией и выполняемыми профессиональными функциями, быть творческой личностью, обладающей духовно-нравственными и деловыми качествами, свободно и активно мыслящая, прогнозирующая результаты своей деятельности и соответственно моделирующая воспитательно–образовательный процесс.

Педагогическая практика является связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной работой в образовательных организациях всех типов и видов. Педагогическая практика в отличие от теоретического обучения с его высокой степенью научного обобщения характеризуется большой конкретностью. Она выступает как основа познания, дополняет и обобщает теоретические знания студентов, подводит вплотную к анализу, научному поиску и обобщению педагогического опыта, раскрывает общественную значимость профессии, формирует необходимые профессиональные умения, навыки, укрепляет положительные мотивы обучения в вузе (Е.Г. Саливан).

Педагогическая практика является одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов в университете. Это составная часть учебного процесса, имеющая целью научить студентов-бакалавров творчески применять в практической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно–исследовательской работе.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование» (квалификация (степень «бакалавр») и по направлению подготовки 050400 «Психолого – педагогическое образование» (квалификация (степень «бакалавр») выделяется учебная и производственная практики, являющиеся обязательными и представляют собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально – педагогическую подготовку обучающихся. В рамках учебной или производственной (педагогическая) предусматривается летняя психолого-педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях. [2,3].

Практика в летний период прививает вкус педагогической деятельности, становится для студентов – практикантов своеобразным трамплином и подтверждением правильности сделанного выбора. Целью педагогической практики является обеспечение формирования педагогической компетентности обучающихся в работе с временным детским коллективом.

Летняя педагогическая практика призвана решать следующие задачи:

- изучение системы организации и планирования работы с детьми разных возрастов в условиях временного детского коллектива;
- применение на практике усвоенных теоретических знаний, и практическое использование элементов педагогических техник и технологий в процессе решения педагогических задач в условиях временного детского коллектива;
- овладение основными видами и формами как педагогической, так и управленческой деятельности, профессиональными умениями и навыками, формирование профессионально-личностных качеств педагога, работающего во временном детском коллективе;
- формирование профессионально-педагогических навыков и специальных компетенций, необходимых для организации работы и жизнедеятельности детей в условиях временного детского коллектива с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- освоение методики и приемов анализа и самоанализа деятельности педагога;

- формирование ответственного и творческого отношения к проведению педагогической работы с детьми и подростками.

Работа с временным детским коллективом в период летней практики важный этап в профессиональном становлении студента. Под временным детским коллективом понимается малая группа подростков, объединенных в целях организации их жизнедеятельности в условиях детского лагеря. Временный детский коллектив это складывающийся, вновь формирующийся коллектив, находящийся все время в динамике, в движении (А.Н. Лутошкин).

Для подготовки практиканта к этому виду деятельности в Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВО МГПУ Лабораторией комплексных программ социализации детей и молодежи разработана программа подготовки «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом».

Программа «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом» организуется раз в неделю, в течение 72 часов, в учебных аудиториях института, на базе образовательных организаций г. Москвы, располагающих достаточной материально-технической оснащенностью и высококвалифицированными педагогическими кадрами.

Содержание курса построено с учетом требований ФГОС ВПО по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель).

Необходимость преподавания данного курса обусловлена его особой функциональностью: он выступает завершающим звеном в системе профессиональной подготовки педагогов. Курс является практико-ориентированным. Он призван подготовить студентов-бакалавров к прохождению летней практики в лагерях любого типа (детский оздоровительный центр, загородные и городские учреждения отдыха и развития детей, спортивно-оздоровительные, трудовые и другие учреждения для детей).

Задачами курса являются:

- приобретение умений и навыков самостоятельной работы с детским и юношеским коллективом в условиях летних каникул;
- применение в процессе развития и воспитания детей разных возрастов усвоенных в университете знаний и педагогических технологий;
- обеспечение условий для творческой и профессиональной самореализации студента как будущего учителя – воспитателя;
- выработка у студентов собственного стиля профессиональной деятельности;
- развитие профессионального мышления студентов и устойчивого интереса к педагогической деятельности;
- развитие умений аналитического восприятия педагогической деятельности в образовательном процессе детского оздоровительного лагеря (ДОЛ).

Важно сделать так, чтобы подвести студента-бакалавра к осознанию особой значимости сложности работы педагога с временным детским коллективом. Он должен приобрести профессиональную компетентность в объеме следующих знаний:

- нормативно-правовых основ деятельности вожатого;
- целей и задач оздоровительной и воспитательной работы с детьми и подростками;
- логики, форм и содержания лагерной смены;
- специфики педагогического воздействия на ребёнка в различные периоды его развития;
- технологии организации индивидуальной и совместной деятельности детей и подростков;

- о высокой социальной значимости педагогической профессии.

Студент должен уметь:

- использовать полученные знания на практике при работе с временным детским коллективом в условиях летнего отдыха;
- составлять план оздоровительной и воспитательной работы на лагерную смену и на каждый день с учетом интересов и индивидуальных особенностей детей;
- организовывать самоуправление в коллективе и направлять его деятельность; создавать условия для самостоятельности детей и подростков;
- использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- применять педагогические технологии в различных ситуациях с детьми и подростками;
- организовать совместную и индивидуальную деятельность детей и подростков в соответствии с возрастными нормами их развития;
- организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;
- реализовывать творческий потенциал каждого ребенка;
- ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;
- устанавливать педагогически правильные отношения с детьми и подростками, с коллегами;
- организовать взаимодействие с родителями по вопросам развития детей и подростков;
- педагогически осмысливать и анализировать опыт своей педагогической деятельности.

Студент должен владеть:

- практическими умениями и навыками по организации разнообразной деятельности детей и подростков в летний период;
- технологиями педагогической деятельности;
- способностью к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий;
- способностью осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей и подростков;
- способностью эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей и подростков.

Содержание программы «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом» состоит из следующих модулей:

- «Методическая подготовка к работе в ДОЛ»,
- «Организационный период жизни временного детского коллектива»,
- «Основной период жизни временного детского коллектива»,
- «Заключительный период жизни лагерной смены».

В теоретической части первого модуля «Методическая подготовка к работе в ДОЛ» студентам-бакалаврам раскрываются следующие темы: история и традиции лагерного движения, виды лагерей, детский оздоровительный лагерь как воспитательная система. Студентов знакомят с нормативно – законодательной базой, регламентирующей содержание и организацию режима работы стационарных учреждений отдыха и оздоровления детей. На занятиях студенты познакомятся с вожатским составом лагеря, нормативно-правовыми основами деятельности вожатого, кодексом поведения вожатого. Им раскрывается характеристика личностных качеств вожатого, техника безопасности при работе с детскими коллективами, оказание первой медицинской помощи. На лекционных занятиях внимание студентов-бакалавров обращается на возрастные психологические и физиологические особенности детей и подростков, основы конфликтологии, становления и

этапы развития коллектива, методику организации досуговой деятельности детей и подростков, логику и содержание лагерной смены.

Во втором модуле «Организационный период жизни временного детского коллектива» на лекционных занятиях студентам раскрываются условия работы в детском оздоровительном лагере, дается характеристика временной детской группы, рассматриваются инструктивные производственные совещания педагогического коллектива, составление плана работы группы детей.

Третий модуль «Основной период жизни временного детского коллектива» в рамках теоретического обучения раскрывает студентам-бакалаврам специфику основного периода смены лагеря, логику и алгоритм построения тематического дня, методику конструирования и организации коллективного творческого дела, игровую деятельность в лагере, методику организации и проведения игр и отрядных огоньков.

Теоретическая часть четвертого модуля «Заклочительный период жизни лагерной смены» знакомит студентов с организацией заключительного периода лагерной смены, подведения итогов смены, закрытия смены, анализом смены.

В рамках практических занятий первого модуля у студентов-бакалавров формируются первичные навыки оказания первой медицинской помощи, предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций. Во втором модуле с ними отрабатываются навыки организации и проведения игровых событий жизни лагеря, упражнений на знакомство, сплочение, командоформирование и выявление лидерских качеств, проигрывание конфликтных ситуаций в различных ролях. Практическая часть третьего модуля включает в себя: оформительский и песенный практикум, разработку и проведения коллективной творческой деятельности (КТД), вариантов тематических дней в лагере, проведение со студентами вариантов огонька, ролевых и подвижных игр, квестов, личноно – ориентированных тренингов, разработку и планирование социальных проектов. На практических занятиях четвертого модуля студенты проигрывают прощальные ритуалы, демонстрируют приобретенные знания и навыки.

Для реализации программы курса наиболее оптимальными организационными формами обучения следует считать лекции-презентации, практические занятия, мастер-классы, тренинги, творческие мастерские.

Формой итоговой аттестации служит тестирование уровня знаний и проведение студентами зачетных мероприятий в выездном инструктивном лагере.

Таким образом, летняя педагогическая практика обеспечивает эффективную профессионально-педагогическую подготовку студентов-бакалавров при выполнении следующего комплекса организационно-педагогических условий:

- формирование положительной мотивации студентов на воспитательную работу с детьми и подростками в условиях летнего отдыха;
- совершенствование специальной подготовки студентов в прохождении летней практики;
- обеспечение оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов в период летней практики.

Список использованной литературы:

1. Профессиональный стандарт. Педагог. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 24с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт] URL: минобрнауки.рф

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 0500400 Психолого – педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт] URL: минобрнауки.рф

4. Харитонова Е.В. Организация подготовки студентов к летней педагогической практики //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. - № 6. – С. 29-31.

©М.М.Борисова, 2015

УДК 37.04

И.А. Герасимов

ассистент, кафедра "Физика лазерного термоядерного синтеза"
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

г. Москва, РФ

М.А. Пахарь

студент, первый курс,

Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина. Московский филиал

г. Москва, РФ

Г.С. Богданов

методист,

ГБОУ лицей № 1547,

г. Москва, РФ

СИСТЕМА ПООЩРЕНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из основных средств педагогического влияния на детей является оценка [1, с. 151]. Считается, что педагогическая оценка многолика. Следует различать школьную отметку, которая является формой государственной отчётности; при подведении итогов работы ученика за определённый период она находит место в классном журнале, дневнике и аттестате. Также существует педагогическая оценка в её повседневном будничном виде, которая выступает в разнообразных формах эмоционального отношения, оценочных суждениях учителя и играет наибольшую роль в построении и регулировании воспитательных отношений.

Если говорить об оценке на обычном уроке, которая идет в журнал и дневник, то она является очень важным мотивирующим фактором для учащегося. Более того, сегодня появились так называемые электронные дневники, благодаря которым в режиме реального времени родители могут узнавать об оценках учащегося, такие оценки влияют на аттестат. А вот как быть с дополнительными занятиями, результаты которых не отображаются в дневниках и журналах.

Ранее [2, с. 208] нами была описана система довузовской подготовки, реализованная в ГБОУ лицей № 1547 и призванная поэтапно, начиная с пятого класса, готовить учащихся к обучению в ВУЗе.

Суть системы заключается в том, что начиная с пятого класса, учащиеся занимаются в различных профориентационных кружках, призванных выявить склонность к

гуманитарному или физико-математическому направлению. Распределение по направлениям обучения происходит в конце седьмого класса. Одним из таких кружков является программа дополнительного образования «Домашний эксперимент по физике» (далее - Программа). Описание программы дано в [3, с. 203]. Ее основная задача – раскрытие потенциала подростка к обучению по физико-математическому профилю, развитие в нем математических и инженерных компетенций. Программа рассчитана на два года. Как показывает практика, учащиеся, посещавшие занятия по программе дополнительного образования "Домашний эксперимент по физике", легче усваивают материал по физике в случае дальнейшего обучения по физико-математическому профилю. Данный профиль выбирает около 80% учащихся, занимавшихся по Программе. В случае, если школьник по мере занятий по Программе понимает, что физико-математический профиль не отвечает его интересам, или это становится очевидно педагогу, то учащемуся предлагаются занятия по другим программам дополнительного образования, которые нацелены на раскрытие иных способностей.

Однако, и на таких занятиях требуется система поощрений, поскольку для успешного обучения необходимо наличие внутренних и внешних мотивов у учащегося по отношению к данному обучению. Внешние мотивы формируются школой, родителями, социумом, ближайшим окружением. Внутренние мотивы таковы - интерес к процессу деятельности, интерес к результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей [4, с. 132]. Оценка относится как ко внутренним, так и к внешним мотивам, поскольку с одной стороны она влияет на собственную самооценку учащегося, с другой стороны она влияет на отношения к нему родителей и других учеников.

В связи с этим, для занятий по Программе была разработана специальная система поощрительных баллов, которая направлена на мотивацию учащихся, а также воспитание в них навыков внимания, прилежного отношения к занятиям по программе, аккуратности при соблюдении техники безопасности. В основе своей система баллов выглядит так:

Ответ на легкий вопрос - от 1 до 5 баллов в зависимости от качества аргументации и правильности ответа

Ответ на вопрос среднего уровня - от 1 до 10 баллов в зависимости от качества аргументации и правильности ответа

Ответ на сложный вопрос - от 1 до 15 баллов в зависимости от качества аргументации и правильности ответа.

Наличие тетради на занятии - 3 балла.

Нарушение дисциплины - до минус 5 баллов

Легкое нарушение техники безопасности - до минус 20 баллов.

Безусловно, сама по себе система баллов не сильно влияет на мотивацию учащихся. Поэтому в лицее было принято решение ежегодно выявлять учащегося, набравшего наибольшее количество баллов и дарить ему подарок. Как правило, это научно-популярная книга или небольшой набор для домашних экспериментов.

Это в значительной степени повысило интенсивность занятий, а также добавило в них легкий дух соревнования. Однако, опыт двух лет использования такой системы поощрений выявил следующий недостаток - поскольку материальный подарок получает в итоге один человек, у тех учащихся, которые осознают невозможность получения данного подарка заметно снижается заинтересованность в занятии. В связи с этим были использованы и другие методы поощрений.

Одним из очень важных факторов в развитии подростка является его самооценка. Поэтому другие методы поощрения были направлены именно на повышение

личностной самооценки учащегося. Одним из таких методов стало привлечение ребят к работе на дне открытых дверей и других мероприятиях, где подросткам предоставляется возможность самим проводить небольшие демонстрационные "занятия" перед аудиторией. В процессе таких занятий ребята самостоятельно проводили эксперименты, объясняли их суть и общались с аудиторией. Если же подросток в силу личностных качеств старается избегать общения с большим количеством человек, то их привлекали к подготовке экспериментов для занятий и мероприятий, то есть самостоятельной инженерной работе.

Также, одним из существенных элементов повышения самооценки стало самостоятельное проведение части занятия кем-то из учащихся - если кто-то из школьников самостоятельно придумывал какой-либо опыт, ему предоставлялась возможность самостоятельно провести часть занятия, посвященную этому опыту, то есть не только продемонстрировать эксперимент, но и выслушать версии аудитории, объясняющие суть увиденного и самостоятельно распределить баллы.

Кроме этого, важное значение имело суммарное количество баллов всего коллектива. Лицей располагает мультимедийным комплексом "Класс атомной энергии", который посвящен интерактивному изучению многих вопросов, связанных с ядерной физикой. Как только учащиеся в сумме набирают определенное количество баллов, им организуется экскурсия в атомный класс.

Немаловажным фактором повышения личностной самооценки является и общение учителя с родителем. Поэтому обязательным моментом является не только посещение учителем родительских собраний, но и постоянное информирование родителей о пусть даже небольших успехах.

В результате такого подхода:

1. Увеличивается количество желающих заниматься по Программе.
2. Наблюдается возрастающая вовлеченность учащихся в ход занятий.

В дальнейшем планируется модернизация системы материальных поощрений таким образом, чтобы по итогам занятий все старающиеся ученики хотя бы один раз за все время работы по Программе получили бы материальное вознаграждение за свою работу.

Список использованной литературы:

1. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000 г.
2. И.А. Герасимов. К вопросу о профильном образовании в старших классах физико-математического лицея при работе с одаренными детьми. Сборник материалов окружного форума "Одаренные дети Юго-Востока", ГБОУ ЦРТДиЮ "Технорама на Юго-Востоке". Москва. 2012 г. - С. 207-210
3. И.А. Герасимов. К вопросу о предпрофильном образовании в sixth и seventh классах при работе с одаренными детьми. Сборник материалов окружного форума "Одаренные дети Юго-Востока", ГБОУ ЦРТДиЮ "Технорама на Юго-Востоке". Москва. 2012 г. - С. 200-207
4. И.А. Герасимов, М.А. Пахарь, Г.С. Богданов. К вопросу о психологических проблемах предпрофильной подготовки в 5-7 классах. Сборник статей международной научно-практической конференции "Наука и современность". Уфа: РИО МЦИИ "ОМЕГА САЙНС", 2014 г. - С. 130-133.

© И.А. Герасимов, М.А. Пахарь, Г.С. Богданов, 2015

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ

Для развития и совершенствования гибкости методически важно определить оптимальные пропорции в использовании упражнений на растягивание, а также правильную дозировку нагрузок. Упражнения на гибкость основаны на выполнении разнообразных движений: сгибания-разгибания, наклонов и поворотов, вращений и махов. Такие упражнения могут выполняться самостоятельно или с партнёром, с различными отягощениями или простейшими тренировочными приспособлениями: с манжетами, утяжелителями, накладками, у гимнастической стенки, а также с гимнастическими палками, веревками, скакалками. Комплексы таких упражнений могут быть направлены на развитие подвижности во всех суставах для улучшения общей гибкости вашей двигательной деятельности.

При совершенствовании специальной гибкости применяют комплексы специально-подготовительных упражнений, логически подобранные для целенаправленного воздействия на суставы, подвижность в которых в наибольшей мере определяет успешность профессиональной или спортивной деятельности. Например, для ускоренного передвижения бегом и на лыжах, важна гибкость позвоночника и подвижность в тазобедренных и голеностопных суставах. Для плавания и метания снарядов, кроме того, необходима высокая подвижность в плечевых и лучезапястных суставах. Освоение эффективной техники единоборств и рукопашного боя требует высокой подвижности во всех суставах, но прежде всего в плечевых и тазобедренных.

Выполняемые упражнения могут носить активный, пассивный и смешанный характер, а также выполняться в динамическом, статическом или смешанном статодинамическом режиме.

Развитию активной гибкости способствуют самостоятельно выполняемые упражнения с собственным весом тела и с внешним отягощением. К таким упражнениям относятся прежде всего разнообразные маховые движения, повторные пружинистые движения в тренируемых суставах.

Выполнение упражнений на растягивание с относительно большими весами увеличивает пассивную гибкость. Наиболее эффективными для улучшения пассивной гибкости являются плавно выполняемые принудительные движения с постепенным увеличением их рабочей амплитуды при уступающей работе мышц. Пассивная гибкость развивается в 1,5-2,0 раза быстрее, чем активная.

Если перед Вами стоит задача увеличения гибкости, то упражнения на растягивание необходимо выполнять ежедневно. Для поддержания гибкости на уже достигнутом уровне можно сократить количество занятий до 2-3 в неделю. При этом возможно и сокращение объемов выполнения упражнений на растягивание в каждом тренировочном занятии.

В основной части такие упражнения следует выполнять сериями, чередуя с работой основной направленности, или одновременно с выполнением силовых упражнений.

В заключительной части упражнения на растягивание сочетаются с упражнениями на расслабление и самомассажем.

Перед скоростно-силовой работой в разминку целесообразно включать активные динамические упражнения на растягивание, самомассаж и встряхивание работающих звеньев тела, а также выполнять серии из 1-2 специально-подготовительных упражнений на растягивание в процессе выполнения самой работы.

Особое внимание к растягиванию мышц и связок необходимо обращать при выполнении силовых упражнений, учитывая возможный их отрицательный эффект на гибкость.

При сильном утомлении после выполнения больших объемов нагрузок технической, силовой, скоростно-силовой направленности рекомендуется использовать «пассивные» динамические упражнения на растягивание. Это вызвано тем, что в условиях сильного мышечного утомления такие упражнения не только более эффективны, но и менее травматичны. После большого объема тренировочной нагрузки на выносливость, например, после длительного или темпового кросса, большого объема повторной или интервальной работы на отрезках, лучше всего выполнить 5-6 легких активных динамических упражнений на растягивание.

Предлагаемые методы развития гибкости и разработанные на их основе комплексы упражнений можно выполнять везде: в спортивном зале, на школьной спортивной площадке, на лесной полянке, в парке, дома на коврике. Необходимо только всегда помнить, что растягиваться можно лишь после хорошей разминки, и у Вас при этом не должно быть никаких сильных болевых ощущений, а лишь чувство слегка «растягиваемых» мышц и связок.

Список использованной литературы:

1. Лях В.И. Гибкость и методика ее развития - Физкультура в школе № 1 1999 - с.25
2. Захаров Е.Е., Карасев А.В., Сафонов А.А. Энциклопедия физической подготовки: Методические основы развития физических качеств. - М.: Лептос, 1994. - 368.
3. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.; Издательский центр «Академия», 2002. - 288 с.

© С. М. Гиниятуллина, 2015

УДК 37

М.Л. Долженко

методист

ГОУ «Кузбасский региональный институт
развития профессионального образования»

Г. Кемерово, Российская Федерация

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ БЕЛОВСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА

Актуальность и необходимость профориентационной работы определяет Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 г. №1897. В стандарте отмечается, что школьники должны ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы [1].

Процесс профориентационной работы с обучающимися регламентирует ФЗ от 29.12.12 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2].

Мы разделяем мнение Е.Ю. Пряжниковой, что «сегодня, в первую очередь, необходимо выстроить цельную, единую программу организационно-педагогического сопровождения профессионального и личного самоопределения молодых людей. Где ведущее место должно быть отведено блоку информационно-просветительской работы. Нужно привлекать к сотрудничеству различные государственные ведомства, конкретные организации и предприятия, чтобы получать актуальные сведения о тенденциях на рынке труда и давать эту информацию школьникам, при этом не только просвещать, но и предоставлять возможность попробовать себя в различных видах будущей профессиональной деятельности» [3].

В ходе профориентационных мероприятий обучающиеся общеобразовательных организаций Беловского городского округа получают информацию о содержании, условиях, обучения конкретной профессии, оплате труда, требованиях к организму и личности человека, возможностях профессионально-квалификационного и должностного роста, планирование карьеры, о текущем и перспективном кадровом спросе. При проведении таких мероприятий основное внимание следует уделять профессиям и специальностям, востребованным в регионе, муниципалитете, городском округе. В целях повышения эффективности профориентационной работы повышается роль участия в развитии профессионального самоопределения обучающихся педагогических коллективов, родительской общественности, специалистов соответствующих организаций, предприятий и служб.

Важной задачей становится взаимодействие работодателей, представителей промышленных предприятий, педагогов, психологов, социальных педагогов, специалистов, ответственных за профориентационную работу в муниципалитете, руководителей профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования.

Профориентационная работа также строится на взаимодействии с организациями, занимающимися профессиональной ориентацией: ГКУ «Центр занятости населения города Белово», МКУ «Управление по делам молодежи

г. Белово», печатными и электронными СМИ. Традиционными формами профориентационной работы в общеобразовательных организациях Беловского городского округа в соответствии с Региональным планом мероприятий по профориентации обучающихся на 2013 – 2015 г.г. являются:

- Неделя профориентации «Профессиональный компас»;
- производственные экскурсии на промышленные предприятия:

ООО «Шахта-Чертинская-Южная», Компания ОАО разрез «Шестаки», Беловская ГРЭС ОАО «Кузбассэнерго», ОАО Прокопьевская Кондитерская фабрика, ООО «Беловское рыбное хозяйство», ООО Автобаза «Инская»,

ОАО «Белон», ООО «Исток», ООО «Анюта», ООО «Монолит»;

- единый областной День профориентации на тему: «Я служу России», «Я и моя профессия», «Профессиональная карьера и здоровье», «Профессия, которую я выбираю», «Будущий профессионал»;
- форум «Рабочий XXI века»;

- профессиональные пробы с применением компьютерных технологий «Проверь себя на кухне», «Попробуй сам пошить». Для популяризации шахтёрских специальностей и привлечения внимания обучающихся общеобразовательных организаций к выбору рабочих профессий в Беловском городском округе ежегодно проводится Фестиваль

рабочих профессий, встречи с представителями шахтёрских династий «Я в крае шахтёрском живу», тематические встречи «Быть шахтёром почётно». Такие мероприятия помогают личностному и профессиональному самоопределению старшеклассников. Презентация эффективного опыта, использование современных методов и технологий профориентационной работы способствуют расширению информационного поля участников образовательного процесса. Таким образом, в общеобразовательных организациях Беловского городского округа сложилась определённая система профориентационной работы с обучающимися, включающая взаимодействие с профессиональными образовательными организациями, предприятиями и организациями, занимающимися профессиональной ориентацией как одного из путей реализации профориентации.

Список использованной литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http:// Минобрнауки.рф/документы](http://минобрнауки.рф/документы).
2. Федеральный закон от 29.12.12 г. № 273-ФЗ об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http:// Минобрнауки.рф/документы/2974](http://минобрнауки.рф/документы/2974).
3. Инновационные методы и подходы в профориентации подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http:// www.moeobrazovanie.ru](http://www.moeobrazovanie.ru)

© М.Л. Долженко, 2015

УДК 372.881.1

Т.И. Евдокименко

студентка факультета начальных классов
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева
г. Красноярск, Российская Федерация

ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из важнейших показателей культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании.

Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая всеми богатствами языка. Каждый возрастной период становления человека вносит что-то новое в его речевое развитие.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для усвоения ребенком определенных культурных ценностей. Совершенствование лексического запаса ребенка как одного из показателей общего развития личности, наряду с развитием нравственным, духовным, интеллектуальным, — это способ введения в культуру, условие саморазвития, способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Речевая способность, являющаяся первоосновой любой деятельности человека, в значительной мере определяется богатством словарного запаса.

В детском возрасте границы между пассивной и активной частями личного словарного запаса школьника довольно подвижны: активный словарь увеличивается как за счет новых

слов, так и за счет перехода слов из пассивной в активную часть личного словарного запаса. Задача учителя – помочь учащимся овладеть сочетаемостью и сферой применения «пассивных» слов, чтобы перевести их в активный словарный запас учащегося.

Актуальность проблемы активизации словарного запаса младших школьников была подтверждена данными нашего исследования, которое было проведено на базе МБОУ ОУ «Гимназия №16» Центрального района города Красноярска, испытуемыми были учащиеся 3 В и 3 Г классов, в возрасте 9-10 лет.

Основным методом исследования на этапе констатирующего эксперимента был праксиметрический метод.

Анализ теоретических источников показал, что в качестве параметров уровня развития словарного запаса младших школьников могут выступать:

- 1) объём синонимического ряда;
- 2) объём словообразовательного гнезда;
- 3) состояние пассивного словарного запаса;
- 4) состояние активного словарного запаса;

Объём синонимического ряда оценивался с помощью коэффициента, выражающего отношение количества подобранных испытуемыми синонимов к заданному слову к количеству слов, представленному в школьном словаре синонимов[5].

Аналогично рассчитывался объём словообразовательного гнезда. В этом случае коэффициент представлял собой отношение количества подобранных испытуемыми родственных слов к количеству слов, представленному в школьном словообразовательном словаре [8].

Для выявления состояния пассивного и активного словарного запаса учащихся мы воспользовались методиками оценки уровня развития речи у младших школьников, предложенные Р.С. Немовым [6, с. 216].

Анализ результатов констатирующего среза выявил, что преобладает низкий и средний уровень развития словарного запаса младших школьников. Причём уровень развития пассивного словаря выше уровня активного.

Отличие активной части личного словарного запаса школьника от пассивной его части заключается в уровне владения словом. Владеть словом – это значит соотносить его с реалией или понятием, знать его семантику, сочетаемость и сферу употребления. Если в сознании ученика слово обладает всеми указанными признаками, то оно входит в активную часть его личного словарного запаса. Если слово в его сознании соотносится с реалией или понятием и он понимает его хотя бы в самом общем виде (знает родовую характеристику реалии или понятия), то такое слово входит в пассивную часть его личного словарного запаса. Вероятность употребления его в речи школьника невелика. Функция этих слов в личном словарном запасе – обеспечение понимания читаемого или слышимого.

В методике преподавания русского языка определяются причины, в силу которых личный словарный запас учащегося не переходит из пассивного в активный. В частности М.Т. Баранов выделяет социальные, психологические и методические причины [1, с. 232].

Социальными являются табу, запрет на употребление отдельных слов. Он касается вульгаризмов, жаргонных слов, хотя в ситуациях общения друг с другом школьники довольно активно ими пользуются.

К психологическим причинам относятся стеснительность детей употреблять те или иные хорошо знакомые слова (особенно слова с качественно-оценочным значением) и подсознательное стремление к экономии языковых усилий.

Методическими причинами являются необученность школьников сочетаемости слов, выбору слов в зависимости от сферы коммуникации. Все эти причины в той или иной мере либо увеличивают, либо снижают вероятность употребления слов в речи учащихся.

Чтобы слово стало активной единицей речи, мало знать его значение (или значения). Кроме общих грамматических закономерностей необходимо знать, как употребляется то или иное слово, в какие сочетания и с какими словами оно вступает, каковы границы сочетаемости слов, условия и особенности их использования, что является наиболее употребительным для данного случая и т.д.

Отсутствие необходимой и достаточно полной информации о связях слова приводит к тому, что в школе, особенно начальной, работа над лексической сочетаемостью на уроках вообще отсутствует, а в речи учащихся часто встречаются сочетания, которые с точки зрения норм русского языка недопустимы.

Начальная школа должна работать не только над грамматической, но и над лексической сочетаемостью как одной из важнейших проблем обучения школьников языку.

Учитывая всё вышесказанное, мы подобрали комплекс упражнений, ориентированных на овладение учащимися лексической и грамматической валентностью.

В группу упражнений, направленных на освоение лексической сочетаемости, были включены два вида заданий: первый вид предполагал использование языкового фона со свободной сочетаемостью слов, второй вид – с ограниченной сочетаемостью.

В свою очередь первый вид заданий строился сначала на материале словосочетаний, а затем предложений и текстов. Приведём примеры упражнений этого вида.

I. Составить словосочетания из данных слов, объединяя их по смыслу

A. Писать, идти, читать, грести – бегло, быстро, сильно, красиво

B. День, солнце, ночь, река, поле, птицы – певчие, колхозное, тёплая, лунная, яркое, летний.

2. Вместо пробелов вставь слова из скобок, которые наиболее точно выражают мысль.

Человек _____ (изобрел, нашел, отыскал, придумал, создал) слова для всего, что обнаружено им _____ (в мире, во вселенной, на земле). Но этого мало. Он _____ (назвал, объяснил, определил, указал на) всякое действие и состояние. Он _____ (назвал, обозначил, объяснил, окрестил, определил) словами свойства и качества всего, что его окружает. Словарь _____ (воспроизводит, определяет, отображает, отражает, фиксирует) все изменения, _____ (происходящие, совершающиеся, существующие) в мире. Он _____ (запечатлел, отразил, сохранил) опыт и мудрость веков и, не отставая, сопутствует жизни, _____ (движению, прогрессу, развитию) техники, науки, искусства. Он может _____ (выделить, назвать, обозначить, определить, указать на) любую вещь и располагает средствами для _____ (выражения, обозначения, объяснения, передачи, сообщения) самых ответственных и обобщенных идей и понятий.

В соответствии с известным принципом «от простого к сложному» далее мы использовали упражнения на материале слов с ограниченной сочетаемостью. Приведём пример упражнения этого типа.

I. Составить словосочетания: к данным словам подобрать главное слово

A. Горный ... , гористый ...

B. Ветренный ... , ветровой ... , ветряной ...

C. Дружный ... , дружеский ... , дружественный ...

D. Почтенный ... , почтительный ...

Упражнения этого типа отличались формулировками заданий, но, с позиций содержания, преимущественно строились на материале однокорневых паронимов.

2. С какими из приведённых ниже существительных можно сочетать слова «жестокий» и «жёсткий»?

Человек, слова, расправа, ветер, мороз, почва, матрац, волосы, рука, поступок, сроки.

3. В каком предложении уместно использовать глагол ОДЕТЬ?

A. Было ветрено, все экскурсанты ... плащи и куртки.

B. Малышей ... потеплее.

C. Дедушка взял газету и ... очки.

D. В этот раз Игорь ... на себя маску раскayшегося.

В этой же группе упражнений были представлены задания на установление соответствия и редакционные упражнения.

1. Во втором столбике найди пару к словам первого столбика и запиши словосочетания:

Вязанка орехов

Букет дров

Пучок соли

Горсть цветов

Щепотка редиски

2. Найди и исправь ошибки в сочетаемости слов в предложениях:

A. Ученики пристально слушали рассказ учителя. (Внимательно)

B. В этих соревнованиях спортсмен одержал поражение. (Потерпел)

C. У нее были огромные каштановые глаза. (Карие)

D. Скрутившись клубком в своем гнезде, спит белка. (Свернувшись)

E. Солнце греет ярче. (Светит)

F. Девушка купила карие туфли. (Коричневые)

G. Он был мне подлинным другом. (Настоящим)

Фрагментарно нами использовались упражнения, обучающие школьников учёту фразеологически связанной сочетаемости слов.

1. Найди третье лишнее:

A. Потупить глаза

Потупить голову

Потупить руку

B. Разинуть глаза

Разинуть рот

Разинуть пасть

C. Заклятый враг

Закадычный друг

Закадычный враг

Упражнения, направленные на освоение школьниками грамматической сочетаемости слов, были представлены таким языковым фоном, который в речевой практике младших школьников провоцирует значительное количество грамматических ошибок.

1. Составить словосочетания: к данному главному слову подобрать подходящее по смыслу зависимое:

Радоваться... (приезд брата), верить... (победа), удивляться... (успех товарища), помогать... (одноклассник)

2. Заменить глагольные словосочетания именными.

Образец: читать книгу – чтение книги.

Проводить друзей, посетить выставку, осветить коридор, оформить документы, уважать товарищей, ремонтировать телевизор, любить Родину.

3. Состав словосочетания из данных слов, поставив слово в скобках в нужный падеж и добавляя предлог, если это необходимо:

- A. Вера (победа), уверенность (победа)
- B. Заслужить (награду), заслуживать (награды)
- C. Обрадоваться (известие), обрадован (известие)
- D. Плата (проезд), оплата (проезд)

Для активного усвоения лексики довольно плодотворно применяются упражнения, которые помогают правильно употреблять слова лексического минимума. Это упражнения подстановочного характера, которые получили большое распространение в настоящее время. Все эти упражнения можно разделить на две группы: а) упражнения, в которых полностью дан языковой материал и б) упражнения с языковым материалом с пропусками для подстановок, производимых согласно смыслу контекста.

Упражнения для формирования навыков грамматической сочетаемости слов должны способствовать интенсивному овладению нужным словом и грамматически правильному сочетанию его с другими словами. Выполняя эти упражнения, учащиеся должны научиться свободно употреблять слова при общении.

Таким образом обеспечивается переход слов из пассивного в активный лексический запас.

Список использованной литературы:

1. Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Баранова М.Т. - М.: Изд. центр «Академия», 2000.
2. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 47-51.
3. Бобровская, Г.В. Обогащение словаря младших школьников // Начальная школа. – 2002. – №6. – С. 76-79.
4. Валгина, Н.С. Современный русский язык: учебник для вузов / Н.С. Валгина, Д.Э., Розенталь, М.И. Фомина; под ред. Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 528 с.
5. Михайлова О. А. Словарь синонимов и антонимов для школьников. – М.: Издательство АСТ, 2007.
6. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
7. Рождественский Н.С., Фомичёва Г.А. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под. Ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичёвой. М.: Педагогика, 1977.
8. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: пособие для учащихся. – 3-е изд. – М.: Культура и традиции, 1996.
9. Хачатурова Т.В. Обогащение лексического запаса младших школьников на основе использования лингвистических словарей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Майкоп, 2007.
10. <http://lib.convdocs.org/docs/index-222959.html?page=3> (дата обращения: 14.10.2014)

ПРОБЛЕМА МОЛОДЕЖНОГО СУИЦИДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКА ХАКАСИЯ)

Молодежь – это особая социальная группа, переживающая период становления социальной зрелости, положение которой определено социально-экономическим состоянием общества. Являясь источником будущего благополучия общества, молодежь нуждается в решении многих социальных проблем, в том числе профилактики девиантного поведения и социальной дезадаптации.

В возрастной психологии рассматривают молодость как время создания семьи и устройства семейной жизни, время освоения выбранной профессии, определения отношения и общественной жизни и своей роли в ней. Молодость охватывает период жизни от окончания юности (20-23 примерно до 30 лет), когда человек «более-менее прочно утверждается во взрослой жизни». Некоторые авторы продлевают ее до 35 лет [1; с.362].

Проблемы, с которыми сталкивается молодежь, связаны с положением молодежи в социальной структуре, характеризуемым прежде всего переходностью и нестабильностью. Социальные процессы, которые происходят в современности, только усугубляют эти проблемы.

Изменения идеологических и мировоззренческих основ населения России конца XX – начала XXI вв. привели к непоправимым последствиям в социуме, проявление которых наблюдаются сегодня – все расширяющийся список форм асоциального поведения: алкоголизм, наркомания, преступность, бездомность, суицид и т.д. [4; с.4].

По данным Федеральной службы государственной статистики Хакасия занимает одну из лидирующих позиций по количеству самоубийств в стране. В Министерстве внутренних дел по Республике Хакасия проведен анализ суицидальной активности населения в Республике Хакасия за 12 месяцев 2014 г. В ходе проведенного анализа установлено, что в анализируемом периоде совершено 368 суицидов: 213 человек покончили жизнь самоубийством, 155 пытались покончить с жизнью.

В 80,2% случаев оконченные суициды совершены гражданами мужского пола. Попыток суицида также больше совершено мужчинами – 50,9%.

Основная масса попыток суицидов совершается в возрасте до 30 лет, что составляет 45,8%.

Одним из наиболее распространенных способов ухода из жизни является повешение (177,83%). К более редким способам покончить жизнь самоубийством можно отнести: самострел (11,5%), падение с высоты (9, 4,2%), причинение телесных повреждений (6, 2,8%), медикаментозное отравление (5, 2,3%), отравление угарным газом (3, 1,4%), самосожжение (1, 0,6%), утопление (1, 0,6%).

Наиболее проблемными территориями с повышенными коэффициентами суицидального проявления являются места компактного проживания коренного

населения республики – г. Абакан (48 оконченных суицидов), Аскизский район (35 оконченных суицидов), а также Таштыпский район (16 оконченных суицидов).

В связи с тем, что на протяжении продолжительного времени по суицидальному поведению коренного этноса слабо изменилась, возникает необходимость изучения факторов, влияющих на это явление в регионе. В связи с этим, проведено исследование, где выражено преобладание коренного населения – хакасы. Так в Аскизском районе (66%) и в Таштыпском районе (21,2%) [4; с.7].

В 2014 году проведено практическое исследование суицидальных наклонностей. Целью нашего исследования являлось изучение и профилактика суицидального поведения в молодежной среде Республики Хакасия, на примере Аскизского и Таштыпского районов. Проведено практическое исследование суицидальных наклонностей учащихся 3-х школ Аскизского района и 2-х школ Таштыпского района. Проблема суицида среди несовершеннолетних вызывает серьезные опасения, так как в последние годы случаи участились.

По результатам исследования выявлено, что у 23% опрошенных респондентов наблюдается высокий уровень тревожности, 74,3 % умеренная тревожность, 2,6% низкий уровень тревожности.

Подростки с высокой тревожностью попадают в первую очередь в группу риска. Высокотревожные подростки отличаются такими индивидуальными психологическими особенностями: ранимость, острота переживаний, склонность к самоанализу, застенчивость, робость, повышенная чувствительность, недостаток самоконтроля, импульсивность, склонность к сомнениям, неустойчивость эмоциональной сферы, неуверенность в себе, неадекватная самооценка [3; с.64].

Причины и формы добровольного ухода из жизни не зависят от этнической принадлежности и социальных условий. Тем не менее, количество самоубийств, среди лиц хакаской национальности выше, чем в других этносах, так как подростки – хакасы наиболее обидчивы, замкнуты, медлительны, стеснительны, скупы в проявлениях эмоций.

Таким образом, в связи с кризисом нашего общества интерес к проблеме девиантного поведения значительно возрос. Поэтому необходимо более тщательно исследовать причины, формы, динамику девиантного поведения, разработать более эффективные меры социального контроля - профилактические, коррекционные, реабилитационные.

Список использованной литературы:

1. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / сост. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. – М., 2008. – 463 с.
2. Карпенюк К.В. Подростковый суицид. Общая характеристика работы в образовательных учреждениях после завершеного суицида / К.В. Карпенюк// Психологические аспекты детского суицида: технологии профилактики: Сборник материалов международной научно-практической конференции / М., 2013. – С. 64-66.
3. Психология учебник 2-е изд. / сост. Крылов А.А. – М., 2005. – 127 с.
4. Суицидальные проявления в молодежной среде титульного этноса Республики Хакасия: состояние, организация работы по ее профилактике (по материалам исследований) / В.Н. Тугужекова [и др.]; Отв. ред. В.Н. Тугужекова. – Абакан, 2014. – 4 с.

© Н.Г. Канзычакова, 2015

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ

Интегрированная клиническая практика, проводимая в рамках университетского проекта «Клинические базы практики», входит в систему практик учебного плана по направлению «Педагогическое образование» по профилю подготовки «Математика и информатика». В 2014-15 учебном году в проекте участвуют бакалавры 3-го курса и образовательные учреждения г. Нижнего Новгорода (базы практики). Форма организации практики активная, распределенная по времени (на протяжении всего учебного года). Прохождение практики подразумевает обязательные присутственные дни в школе и предварительную самостоятельную работу студента (по заданию учителя-наставника), результаты которой реализуются в непосредственной работе с учащимися.

Основная цель практики - психолого-педагогическая адаптация студентов к профессиональной деятельности. Но так как практика включена в учебный процесс, то с одной стороны, ее промежуточные результаты способствуют лучшему усвоению таких дисциплин как методика обучения математике и технологии обучения математике. С другой же стороны, интегрированная клиническая практика является подготовительной для педагогической практики на 4 курсе и базой для продолжения изучения профессиональных дисциплин следующего года обучения: методики обучения математике, технологии обучения математике, элементарной математики и организации внеклассной работы по предмету. В каждой школе (базе практики) студенты работают над конкретным проектом. Темы проектов разные: внеклассная работа по математике и информатике; документация школы: электронная версия; классный час в школе как особая форма обучения; проблемы организации и проведения подготовки учащихся к ГИА; модуль «Робототехника».

Представим подробнее работу студентов над проектом «Проблемы организации и проведения подготовки учащихся к ГИА», который реализуется в МБОУ «СОШ № 47» г. Нижний Новгород под руководством учителя математики высшей категории Андреяновой Елены Александровны.

В данном проекте участвуют 10 студентов и учащиеся двух 9-х классов. На начальном этапе работы был намечен общий план действий.

- 1) Разработка графика индивидуальных занятий, распределение учащихся по группам (1-3 человека в группе), назначение куратора группы (студент).
- 2) Подбор и изучение литературы для проведения занятий.
- 3) Разработка конкретного занятия.
- 4) Проведение занятий по подготовке к ГИА.

Студенты распределились на подгруппы (1-2 человека), и каждая подгруппа получила тему для разработки. Темы получились такие: теоретические сведения из геометрии; задачи на арифметическую и геометрическую прогрессии; задания, связанные с графиками функций; действия с рациональными числами; действия с алгебраическими дробями.

Первый этап работы заключался в следующем. Студентам подгруппы необходимо было по своей теме подобрать задания из материалов экзаменов пяти последних лет, решить эти задания, попытаться систематизировать их так, чтобы выстроенная последовательность упражнений отвечала требованиям, предъявляемым к конструированию цикла упражнений. Далее учитель проводил консультацию, с целью проверить выполненную студентами описанную выше подготовительную работу. Второй этап работы проходил в непосредственном взаимодействии студентов и учащихся. Школьники были также распределены на пять подгрупп (по количеству тем), и каждая подгруппа выполнила работу, составленную студентами по одной теме. Третий этап работы состоял в анализе студентами работ учащихся, цель – выявить пробелы в знаниях учеников по данной теме. Затем студенты подбирали дидактические материалы, которые должны помочь учащимся ликвидировать пробелы. Анализ работ учеников и упражнения для актуализации, предложенные студентами, обсуждались с учителем. Четвертый этап – консультация-диалог студента и учеников подгруппы в процессе выполнения дидактических упражнений. Выполнение учащимися срезовой работы по теме. Далее подгруппа учащихся переходит к подготовке по следующей теме и к другим студентам-консультантам, этапы повторяются. Если ученик хочет упрочить свои знания по теме, которую уже отработал или чувствует неуверенность в выполнении заданий темы, то он имеет возможность остаться в этой теме с другой подгруппой учеников, но может и в любой момент из нее выйти и присоединиться к своей группе. Таким образом, учащиеся по кругу проходят подготовку по все темам, представленным в ГИА. Состав подгрупп, как студентов, так и учащихся не является неизменным, по ходу работы подгруппы по необходимости меняют состав.

Представленный вариант организации интегрированной клинической практики в школе, на наш взгляд, имеет следующие преимущества.

Для студентов – это возможность приобрести к внеурочной деятельности учителя-предметника. В процессе описанной выше работы студенты приобретают опыт общения с учащимися в диалоге «учитель-ученик», развивают свою математическую речь (объясняя учащимся решение упражнений, формулируя необходимые правила и теоремы, конструируя вопросы по теме). Подбирая упражнения для актуализации, классифицируя задания из ГИА последних лет, студенты применяют знания на практике, полученные в ходе изучения методики математики. Отрабатывая с учащимися применение правил и теорем, студенты используют соответственные технологии работы с дидактическими единицами, т.е. применяют знания, полученные по дисциплине технологии обучения математике. Решая задачи и примеры из материалов ГИА и дополнительной литературы по теме, укрепляют и систематизируют свои знания по элементарной математике.

Для учащихся - это возможность многоуровневой (если необходимо, то неоднократной) практики индивидуальной подготовки к экзамену по математике.

Для школы – практическая и компетентная помощь в организации дополнительных занятий по математике для подготовки к ГИА.

Работа студентов в школе организована так, что они должны выполнить задания по определенному проекту, в данном случае «Проблемы организации и проведения подготовки учащихся к ГИА». Но кроме этого будущие учителя участвуют и в других видах внеурочной деятельности учителя: помогают подготавливать презентации к урокам математики, работают с электронным журналом, проверяют тетради, помогают в подготовке внеклассных мероприятий и классных часов и т.п. С этими сторонами работы учителя в школе также необходимо начать знакомство студентам в этом учебном году. На следующий год, когда начнется педагогическая практика (где студенты много времени и

сил тратят на подготовку уроков по предмету), будущим учителям будет легче адаптироваться к объёму работы, выполняемому учителем-предметником.

© С.В. Кириллова, Е.А. Андреенова, 2015

УДК 37

М.И. Ковель

к.п.н., доцент кафедры общей и
специальной педагогики и психологии
Красноярский краевой институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки работников образования
г. Красноярск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ОБЪЕКТИВНОЙ САМООЦЕНКИ

Формирование объективной самооценки в условиях перехода на ФГОС в высшей школе является важным компонентом образования. Преподаватель должен формировать и развивать у студентов умение объективно оценивать свои учебные достижения. Для того, чтобы оценка была объективной, необходимы критерии, по которым и преподаватель и студенты смогут объективно оценить знания, умения.

В нашей статье мы остановимся на формировании у слушателей (преподавателей) курсов повышения квалификации объективной самооценки. Лабораторные занятия проводились для слушателей «Педагогика высшей школы» ЦППКП СибГТУ по курсу «Спецпрактикум по педагогике и психологии». Основой курса является теория и технология Способа диалектического обучения (авторы — В.Л. Зорина, А.И. Гончарук, М.И. Ботов).

Приведём пример одного из занятий курса. Первое практическое занятие посвящено понятийному аппарату курса: педагогика, психология, теория, практика, практикум. Вначале занятия преподаватель объявляет заявку на оценку. Заявка на оценку — компонент урока, отражающий суммарно все операции учебного труда (содержание урока) с учётом форм организации работы обучающихся (индивидуальный труд — коллективный труд) и указывающий соответствие каждой оценки определённому количеству отметок (баллов) [2, с. 77]. Преподаватель выбирает арбитра из числа слушателей, который будет в течение всего занятия фиксировать баллы.

Заявка на оценку:

«5» — 19 баллов и более

«4» — 14 – 18 баллов

«3» — 9 – 13 баллов (см. примечание)

Первый этап работы — индивидуальный труд. Слушатели работают в течение 50 минут самостоятельно и выполняют два задания. Каждому слушателю выдается таблица, в которую записывают варианты ответов.

Задание 1. Дать определения понятиям: педагогика, психология, теория, практика, практикум, — и записать в графу «Первоначальный вариант таблицы № 1» (5 баллов).

Первое задание выполняют в течение 30 минут, далее преподаватель раздает дополнительный материал, и слушатели работают с ним 10 минут.

Задание 2. Используя раздаточный материал, выписать наиболее точное определение этих понятий в графу «Второй вариант таблицы № 1».

Таблица №1. Содержание понятий

Понятие	Содержание		
	Первый вариант	Второй вариант	Окончательный вариант
Педагогика			
Психология			
Теория			
Практика			
Практикум			

После индивидуального труда наступает этап коллективного труда — простая кооперация. Слушатели объединяются в пять групп (по понятию, выделенному жирным шрифтом в таблице) и выполняют следующее задание.

Задание № 3. Обсудить содержание понятия, подготовить выступление к защите на третьем этапе, сформулировать вопросы – суждения по всем понятиям и занести их в таблицу № 2 (за каждое вопрос-суждение — 2 балла, итого 10 баллов, 10 минут).

Таблица №2. Вопросы-суждения

Понятие	Вопросы–суждения
Педагогика	
Психология	
Теория	
Практика	
Практикум	

Ответы (вопросы-суждения):

Педагогика

1. Чем объяснить, что педагогика является областью научного исследования? 2. Как доказать, что педагогика есть наука? Или как доказать, что педагогика считается наукой о воспитании? 3. Как доказать, что педагогика является частью общественной культуры? 4. Каким образом педагогика решает вопросы развития личности? 5. Каким образом педагогика познает свой объект? 6. Почему К.Д. Ушинский педагогике назвал искусством? 7. Вследствие чего педагогика является самым сложным видом искусства? 8. Вследствие чего педагогика представляет собой многогранный термин?

Психология

1. Чем объяснить, что психология является наукой? 2. Когда психология стала считаться наукой? 3. Каким образом психология прослеживает путь развития человека? 4. Каким образом психология связана с биологией?

5. Почему психология изучает поведение животных? 6. Вследствие чего психология изучает социальные факторы?

Теория

1. Чем объяснить, что теория есть система научных принципов? 2. В каком случае «старая» теория заменяется «новой» теорией? 3. Каким образом теория связана с практикой? 4. Каким образом теория преобразует объективную действительность и самого

человека? 5. Почему критерием истинности является практика? 6. Вследствие чего сила теории заключается в практике?

Практика

1. Чем объяснить, что практика есть реализованная теория? 2. Как доказать, что практика есть основа существования человеческого общества? 3. Как доказать, что практика представляет собой одну из форм обучения? 4. Каким образом практика изменяет объекты? 5. Вследствие чего практика является движущей силой познания? 6. Почему практика считается критерием истинности познания?

Практикум

1. Чем объяснить, что практикум представляет собой исследование? 2. Как доказать, что практикум является ведущей формой организации обучения?

3. В каком случае в учебном процессе проводят практикум? 4. Каким образом практикум отличается от практики? 5. Вследствие чего практикум содействует выработке навыков профессиональной деятельности? 6. Почему практикум целесообразно проводить в конце учебного курса?

Через 10 минут переходим к третьему этапу — коллективного труда – сложной кооперации. Представители группы (докладчик) при защите своего задания руководствуется требованиями, предъявленными к анализу выступления. Остальные участники внимательно слушают выступление и сравнивают свои знания со знаниями докладчика: представители других групп намечают вопросы-суждения, которые они зададут докладчику после его выступления, а представители выступающей группы готовят дополнения. Если докладчик не сможет сформулировать ответ в форме суждения или умозаключения, вопрос возвращается к той группе, которая задавала вопрос. Время на выступление каждой группы — 5 минут. После каждого выступления группы, слушатели проводят самооценку. В ходе занятия арбитр учитывает активность каждого участника (регистрирует каждый ответ, выступление, дополнение, вопросы и т.д.).

После определения понятий, слушателям предлагается текст, в котором основными (ключевыми) понятиями являются педагогика и психология.

Система педагогических наук. Отрасли и функции педагогической науки.

Ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремиться творить то, чего еще нет, и перед ним в будущее несётся цель — идеал его творчества

«Положения науки, — говорит английский мыслитель Джон Стюарт Милль, — утверждают только существующие факты: существование, сосуществование, последовательность, сходство (явлений). Положения искусства утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть». Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукою воспитания ... [2, С. 229 – 300].

Во всяком искусстве есть элемент техники, который-то и надо предварительно усвоить, причем личные свойства воспитателя и талант его лишь выигрывают от этого усвоения техники педагогического дела. Но встает вопрос, что понимать под усвоением техники? Ясно, что это не должно быть механическим подражанием чужим шаблонам: «Передаётся мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт» (К. Д. Ушинский). Самый опыт всегда

остается личным достоянием того, кто этот опыт пережил, передается же лишь логический вывод из опыта, т.е. известная, основанная на опыте теория. Таким образом, педагогика — не простая техника воспитания, но она и не чисто индивидуальное творчество; она — система логически обоснованных идей о воспитании. Иными словами, педагогика есть теоретическая наука [1, С. 109 – 110].

Задание 4. Прочитать тексты и заполнить таблицу № 3.

Таблица 3. Педагогика — наука и искусство

	Я согласен с мнением ...	Я не согласен с мнением ...	Общее в мнениях ...	Особенное в мнениях
Ушинский К.Д.				
Блонский П.П.				

Далее все слушатели делятся на две группы. Одна отстаивает мнение К.Д. Ушинского, другая — мнение П.П. Блонского.

После обсуждения всех выступлений арбитр оглашает суммарное количество баллов, заработанное каждым участником занятия, выявляет самых активных участников, которые поощряются дополнительными баллами. Слушатели подсчитывают свои баллы и соотносят с баллами арбитра и с заявкой на оценку.

Примечание:

- выступление – 1–5 баллов;
- вопрос-суждение – 2 балла;
- ответ на вопрос-суждение – 1–2 балла;
- умозаключение – 3 балла;
- дополнение – 1–2 балла;
- возражение – 1–3 балла;
- анализ ответа – 1–3 балла.

Таким образом, слушатели повышения квалификации, прожив на практических занятиях применение Способа диалектического обучения в учебном процессе, смогут применять на занятиях со студентами такие же формы труда: индивидуальный труд — коллективный труд, а также формировать у студентов логические универсальные учебные действия. Применение на занятиях критериального подхода к оценке знаний студентов поможет преподавателям более объективно оценивать учебные достижения студентов.

Список использованной литературы:

1. Блонский П.П. Педагогика как искусство и как теория // Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 228 с.
2. Ковель М.И. Подготовка учителя к формированию объективной самооценки у учащихся: монография. /М.И. Ковель, Г.В. Глинкина. — Deutschland, Saarbrücken: LAPLAMBERT Academic Publishing, 2014. — 254 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — Т.1: Теоретические проблемы педагогики / под ред. А.И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1974. — 584 с.

© М.И. Ковель, 2015

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ - ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебно - исследовательская работа студентов - одна из форм проблемного обучения, ее отличительной чертой является постановка перед обучающимися вопроса (проблемы), на который они самостоятельно ищут ответ.

Исследовательская работа стимулирует творческий поиск, учит анализу собственного опыта и накопленных знаний, способствует формированию умений обобщать частные выводы и решения. Применение исследовательского принципа пробуждает к практической и мысленной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями, способствует формированию умений применять теоретические знания при решении поставленных вопросов.

В системе среднего профессионального образования исследовательская деятельность студентов является важным фактором совершенствования подготовки специалистов, который помогает решать задачи соединения науки и практики. Организация научно-исследовательской деятельности студентов колледжа является продолжением и углублением учебного процесса и ее возможно организовать непосредственно в научно-практических и творческих лабораториях, проблемных и исследовательских группах. В связи с этим весьма актуальной является научно-исследовательская деятельность в формировании личности студента, так как она привлекает уже в рамках образовательного процесса обучающихся к исследованиям и решению производственных, экономических и социальных задач; активно содействует овладению его участниками современных методов и технологий в области науки, техники, производства, методологией и практикой планирования, выбора оптимальных решений в современных условиях; развивает у студентов способности к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам; развивает способность использовать научные знания в быстро изменяющихся ситуациях, соответствовать требованиям профессиональной деятельности, научно обосновывать результаты собственного труда. Основной целью организации и развития научно-исследовательской деятельности студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов.

Учебный процесс по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» организован таким образом, что элементы исследовательской деятельности студентов вводятся постепенно, усложняясь от курса к курсу;

1. Знакомство с методами научного исследования в ходе изучения *МДК 01.01 Устройство автомобилей* на лекциях и дополнительных занятиях.

2. Элементы исследований в работе студентов в рамках учебного занятия. Это может быть изучение дополнительной литературы, составление планов докладов, рефератов с последующим выступлением перед аудиторией. На этом этапе у студентов формируется навыки работы с учебной, научной литературой, умение анализировать и делать выводы.

3. Самостоятельная работа студентов по отдельным разделам учебного материала.

4. Введение элементов творческого поиска при выполнении практических работ. На этом этапе студенты усваивают некоторые теоретические методы исследования, приобретают навыки научной работы.

5. Защита тематических проектов. Студентам предлагаются темы по определенной проблеме. В ходе разработки проекта студенты формируют основной проблемный вопрос, выдвигают гипотезу, определяют источники информации, собирают материал, анализируют и отбирают наиболее важную информацию, делают заключение и вывод - подтвердилась ли гипотеза. Завершается работа над проектом процедурой защиты с представлением мультимедийной презентации.

6. Выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ с элементами научных исследований; студенты самостоятельно разрабатывают и исследуют темы, которые наработаны при прохождении производственной и преддипломной практик.

7. Организация исследовательской деятельности студентов в период прохождения производственной практики.

Одним из важных этапов научно-исследовательской деятельности студентов является презентация, т.к. преподаватель получает информацию о том, как были использованы полученные знания, опыт, какая новая информация и откуда поступила. Студенты учатся аргументировано излагать свои мысли, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии.

Замечательным итогом научно-исследовательской деятельности студентов специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» в период курсового и дипломного проектирования под руководством преподавателя, итогом освоения студентами общих и профессиональных компетенций являются выполненные на высоком техническом уровне модели, макеты, стенды по специальности.



Список литературы:

1. Абдулова, Л.Ш. Особенности формирования исследовательской компетентности студентов / Л.Ш. Абдулова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.- 2009.-№ 1.- С.157-162.

2. Анищенко, В.А. Комплексная система научно-исследовательской работы студентов – основа подготовки конкурентоспособного специалиста, научно-практическая конференция (2006; Оренбург). Научно-практическая конференция «Инновационные процессы в системе научно-исследовательской работы студентов», 21-23 февраля 2006 г. / В. А. Анищенко. - Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, -2006. - С. 30-33.

3. Залобовская И. А. Учебно-исследовательские работы как средство повышения качества профессиональных компетенций. В сб. материалов научно-практического семинара: Управление качеством подготовки специалистов в учреждениях СПО». МОСК, Г. Серпухов, 28 февраля 2005 г.

4. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся: Сб. статей/ Под. ред. А. С. Обухова.- М., 2006.

5. Горшкова О. О. Формы и методы учебной деятельности в системе подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности // Высшее образование ВГПУ. - 2011. Т.3. - №6. - С. 38-42.

© Г. В. Коренев, 2015

УДК 37

Т.Н. Костюхина
магистрант
2 курса МГПУ

СОЦИАЛИЗАТОРСКАЯ ФУНКЦИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В современном мире раскрытие в детях творческого потенциала является одним из основополагающих принципов организации процесса дошкольного образования. Немаловажную роль здесь играет развитие артистичности. При этом, рассуждая о благотворном воздействии театрализованной деятельности на воспитанников детских садов, исследователи отмечают, как правило, три основных развивающих аспекта[1,2]:

- развитие речи;
- воспитание чувств;
- нравственное воспитание.

Иногда выделяют еще один аспект: двигательную активность, поскольку «театрализованная деятельность также способствует снятию мышечного напряжения и совершенствованию пластики, формированию выразительности жеста и речи»[3, с. 23]. Конечно, нельзя отрицать эти влияния, однако здесь не учитывается ключевой аспект театральной деятельности: это аспект игровой. Игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Театрализованная деятельность в системе игровых мероприятий либо не имеет смысла как самостоятельная категория, либо же имеет собственные специфические задачи, которые не могут быть решены иными средствами.

Развитие речи, воспитание чувств, нравственное воспитание и физическая активность для театрализованной деятельности являются влияниями опосредованными. Это те основные задачи, на решение которых направлена вся педагогическая система дошкольного образования. В чем исключительность театрализованной деятельности? В том, что это – игра вдвойне, игра в игру. Именно этим театрализованная деятельность отличается от других форм игровой деятельности, принятых среди дошкольников.

В процессе театрализованного занятия воспитанник не просто представляет себя персонажем разыгрываемой сказки, он пытается представить его другим людям. Не стать другим персонажем для самого себя, но выполнить те действия, который сюжет предписал разыгрываемому герою. Именно по этой причине «театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-

либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость»[1, с. 8-9]. Однако можно сказать, что нечто подобное мы видим в сюжетно-ролевой игре.

В чем отличие театрализованной деятельности от сюжетно-ролевой игры? Прежде всего отличие в самом характере игровой деятельности, театральная постановка предполагает фиксированное содержание[4]. И именно в этом заключается важнейшее социализаторское значение театральной деятельности. Фиксированное содержание предполагает не только подчинение индивидуальной личности правилам игры, но и замещение индивидуальных реакций архетипическими, замена индивидуальных решений теми решениями, которые принял герой повествования и подчинение обстоятельствам.

В данном контексте театрализованная постановка приобретает обрядовое значение. Воспитанники детского сада не просто сопереживают известному герою и не просто изображают его – происходит процесс самоотождествления. На этом основании происходит решение других задач дошкольного образования: развитие речи, воспитание чувств, т.е. развитие эмпатии, нравственное воспитание. В процессе театрализованного действия происходит формирование представления о взаимосвязи декораций и социальной роли. Рассмотрим на конкретном примере.

Играя в больницу в условиях соответствующей предметно-развивающей среды дети в рамках сюжетно-ролевой игры могут взять за основу сюжет сказки про доктора Айболита. Однако развитие сюжета ничем не обусловлено. Даже зная, что доктор Айболит должен лечить зверушек, дети могут произвольно изменить сюжет в соответствии с реалиями окружающего времени. Например, потребовать с больных зверушек непомерную плату, объявить нескончаемый перерыв на обед или потребовать найти карту в регистратуре. В случае неоднократного воспроизведения сюжета подобное поведение закрепляется у ребенка в качестве социальной нормы.

В случае театрализованного представления ситуация коренным образом изменяется. Участники воплощения известного сюжета не могут отступить от поведенческой модели персонажа. Доктор Айболит в театрализованном представлении остается благородным и бескорыстным спасителем больных зверей. Он не может отказать пациенту в приеме потому, что тот забыл карту или не может заплатить врачу. В театрализованном представлении, таким образом, ребенок проживает архетипическое воплощение образа, а также реакцию других персонажей на это воплощение. В сознании закрепляется не только то, что врач – профессия самоотверженная, но и благодарность пациентов. Запоминается также и то, что врачей не нужно бояться, что лечение бывает не только полезным, но и приятным.

Таким образом, в процессе театрализованной деятельности у детей закрепляется нормативная поведенческая модель, что в дальнейшем существенно облегчает их социализацию. Люди одной культуры читают одни книги, смотрят одни мультфильмы, играют в похожие игры. Во всех детских сюжетах есть проблема различия добра и зла. Выбор добра определяется не только пониманием того, где именно проходит граница между ними, но и четким осознанием того, почему выбор должен быть сделан в пользу добра. Возможно, вопреки сиюминутной выгоде или личному удовольствию. Театрализованные представления дают детям эту основу, которая может быть в дальнейшем закреплена в рамках сюжетно-ролевой игры.

Литература

1. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. М., 2004.

2. Ахмадулина Л.И. Театрализованная деятельность как средство всестороннего развития личности ребенка-дошкольника// Фен-наука. 2012. №11 (14). С.39-40.
3. Каракулова Е.В. Теоретический анализ основных подходов в работе по формированию эмоционально-волевой сферы у дошкольников// Специальное образование. 2010. №3. С.21-28.
4. Трусова Е.Л. Сюжетно-ролевая игра Мастерская Волшебная ниточка. Севастополь, 2000.

© Т.Н. Костюхина, 2015

УДК 372.881.161.1

Е. В. Кузнецова

магистрант кафедры журналистики и речевой коммуникации
МГТУ им. Носова
г. Магнитогорск, Российская федерация

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Как известно, аксиология - это «философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам» [1].

Косвенное благотворное влияние на процесс самовоспитания и самообразование школьников на уроках русской литературы можно производить посредством использования предлагаемого подхода к анализу произведений. В рамках занятий школьникам будет полезно соотнести свою аксиологическую позицию с комплексом ориентиров персонажей Ф.М. Достоевского и возможно скорректировать некоторые из своих норм или ценностей.

Для каждого персонажа из романов Достоевского (за исключением, быть может, эпизодических) можно определить его так называемую "аксиологическую позицию". Она прежде всего должна пониматься как комплекс свойственных ему аксиологических ориентиров. «Одними ориентирами человек руководствуется непосредственно; они – постоянные регуляторы его поведения, даже на уровне инстинктов. Их мы считаем аксиологическими *нормами*. Другие человек лишь имеет в виду, сознательно или подсознательно. Он к ним стремится и надеется их достичь. Это собственно *ценности*, причем любого рода. И наконец, ориентиры высшего порядка, далеко не каждому доступные, – это *идеалы*. Лишь немногие люди оказываются способны жить в свете идеала, то есть руководствоваться тем, что вообще недоступно – «пока что» или даже «в принципе» [2].

Сложность психологии и поведения героев Достоевского находит себе соответствие в аксиологической сложности. И дело не только в том, что по своему составу сложны у героев сами упомянутые комплексы ориентиров. Под влиянием сюжетных событий идут процессы переоценки ценностей в сознании и "в сердцах" персонажей (то есть на сознательном и подсознательном уровнях). Наиболее яркое выражение это находит в том, что, например, нормы, ценности и идеалы могут как бы подменять друг друга. А.П.Власкин, одним из первых изучивший это явление, прокомментировал его следующим

образом: "В соотношении трех этих категорий (нормы–ценности–идеалы) есть своя динамика, и здесь начинаются сложности. Во-первых, возможны взаимопереходы и взаимоподмены. То, что вчера было труднодостижимым идеалом, – сегодня оборачивается вполне реальной ценностью, а завтра, пожалуй, может стать уже реальной нормой жизни. В этих взаимопереходах прочитываются прогрессивные перемены. Что касается взаимоподмен, то их порой трудно интерпретировать однозначно – всё зависит от точек зрения. Нормы, например, сами по себе могут оборачиваться ценностями. Войти в норму, быть нормальным – это при определенных условиях само по себе составляет ориентир и желанную цель для многих. С другой стороны, возможна обратная подмена: выработка новых ценностей, их достижение и отстаивание – часто составляет именно норму жизнедеятельности для энергичных натур. Чтобы разобраться в этих соотношениях норм и ценностей, приходится иметь в виду разные их уровни и различать ценности истинные и мнимые, постоянные и преходящие, и т.д." [1].

Однако можно продолжить изучение этого вопроса и предположить, что сложность и динамичность аксиологической позиции героев бывает обусловлена у Достоевского подвижными, меняющимися приоритетами. Как ложные, так и истинные идеалы, ценности или нормы могут по-разному сочетаться, вступать в конфликт друг с другом, а также меняться в своём собственном значении.

Список использованной литературы:

1. Власкин А.П. Поле аксиологической напряженности в романе "Преступление и наказание" / Достоевский и современность: Материалы XXIII Международных Старорусских чтений 2008 года. – Великий Новгород, 2009. – С. 32-41.
2. Достоевский Ф.М. Полн.собр.соч. В 30 т. – Т.8. – Л.: Наука, 1974 – 509 с.
3. Кузнецова Е.В. Аксиологическое «поле битвы» в сердцах героев романа «Идиот»/ Е.В. Кузнецова // Проблемы истории, филологии, культуры. Магнитогорск, 2009. - № 23. - С. 315-323.
4. Кузнецова Е.В. Деяния «Бога жестокости» в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»/ Е.В. Кузнецова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества". – 2014 г. - № 14. - с. 154-158.
5. Кузнецова Е.В. Мотив неблагополучной семьи в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»/ Е.В. Кузнецова // Сборник научных трудов Sworld. – Одесса. - Т. 31. - № 2. - С. 31-36.
6. Кузнецова Е. В. Идеальный образ отца семейства в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» / Е.В. Кузнецова // Современная наука: теоретический и практический взгляд / сб. ст. Международной научно-практической конференции (25 февраля 2015 г). Часть 1. - Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", - 2015. - С. 176-178.
7. Кузнецова Е.В. Неоднозначность образа Настасьи Филипповны в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» / Е.В. Кузнецова // Наука и современность – 2015: сборник материалов XXXV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС. - 2015. –С. 149-153.
8. Кузнецова Е. В. Об актуальности проблемы изучения публицистического стиля в методике развития речи учеников 7-го класса / Е.В. Кузнецова // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики / сб. ст. Международной научно-практической конференции (28 февраля 2015 г.). - Уфа: «Аэтерна», - 2015. - С. 86-88.
9. Кузнецова Е.В. Семейное зеркало в романе Ф.М. Достоевского "Идиот"/ Е.В. Кузнецова // Современная наука: теоретический и практический взгляд / Сборник статей

Международной научно-практической конференции. - г. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», - 2014. - С. 145-147.

10. Кузнецова Е.В. Сложность аксиологической позиции героев романа Ф.М. Достоевского «Идиот» / Е.В. Кузнецова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2009. - № 1. - С. 115-117.

11. Кузнецова Е.В. Философские грани художественного смысла в мире героев Ф.М. Достоевского / Е.В. Кузнецова // Современная наука: теоретический и практический взгляд/ сборник статей Международной научно-практической конференции. - г. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", - 2014. - С. 147-148.

12. Кузнецова Е.В. Художественная аксиология в романе Ф.М. Достоевского "Идиот"[текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд.филол. наук (10.01.01) / Евгения Викторовна Кузнецова; Магнитогорский государственный университет. - Магнитогорск, 2009. – 23с.

13. Кузнецова Л.И., Кузнецова Е.В. Перекрестные связи несчастливых семейств в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» / Л.И. Кузнецова, Е.В. Кузнецова // Инновации в науке/ Сб. ст. по материалам XLII междунар. науч.-практ. конф. № 2 (39). Новосибирск: «СибАК», - 2015. - С. 110-114.

14. Элементы теории поля: учебное пособие / В.А. Кузнецов, Л.И. Кузнецова. - Магнитогорск, 1997. – 36 с.

© Е.В. Кузнецова, 2015

УДК 37

В.Г. Кушнер

к.и.н., доцент кафедры истории
Московский государственный
университет приборостроения и информатики
г. Москва, Российская Федерация

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В XVII ВЕКЕ

По мере преодоления драматических последствий Смуты, в российской педагогике назревает определённое противостояние, вызванное, с одной стороны, всё более расширяющимся сближением страны с Западом, а с другой, различным отношением к "латинской" культуре и системе образования.

Несомненным остаётся факт, что в обществе нарастало понимание того, что массовое невежество "низов" и слабая образованность "верхов" тянут Россию назад.

В отличие от предшествующего периода в Новом веке отечественная педагогическая мысль начинает проявлять интерес к внутренней жизни отдельного человека, пытаясь привести в единую систему цели просвещения.

Наши самодельные педагоги активно познают дидактический опыт ближних соседей (Украины, Белоруссии, Польши), а также штудируют и практически применяют бесценное наследие Я.А. Коменского. Например, Карион Истомин изготовил для царевича Петра Алексеевича учебное пособие на основе педагогических наработок великого чеха.

Во 2-ой половине века сформировались четыре основных подхода к педагогике: 1) "латинофильский" - Симеон Полоцкий (1629-80 гг.), Сильвестр Медведев (1641-91гг.); 2) византийско-русский - Епифаний Славинецкий (1600-75 гг.), Фёдор Ртищев (1625-73 гг.),

Карион Истомина (1650-1717 гг.); 3) славяно-греко-латинский - Иоанникий (1639-1717 гг.) и Софроний (1652-1730 гг.) Лихуды; 4) старообрядчески-начётнический - протопоп Аввакум (1621-82 гг.).

По своему содержанию данные подходы трансформировались в XIX в. в две непримиримые концепции - "западников" и "славянофилов".

Со второй половины века западное влияние на педагогику становится более всеобъемлющим. [Джурин., 2010, с. 141-142.]

В своих более чем 200 проповедях и поучениях Симеон Полоцкий изложил свои основные педагогические воззрения: окружающий мир он воспринимал как написанную Всевышним книгу, а главную задачу учителя усматривал в необходимости научить детей читать это Писание. Большое внимание он уделял также домашнему, семейному воспитанию. В вопросе физических наказаний он следовал сложившейся тогда практике: считал их одним из необходимых средств воспитания.

Весьма интересна и полезна педагогическая деятельность Епифания Славинецкого, которому вменяют перевод на русский язык сочинения Эразма Роттердамского «Гражданство обычаев детских»: он изложил данный труд в форме вопросов и ответов, которые учат нормам бытового поведения, светскому образу жизни, манерам, гигиене тела, умению одеваться, играм, отдыху и т. п. Поскольку книга была адресована в первую очередь детской аудитории, то дидактические правила сопровождалась доступными для восприятия детскими конкретными примерами. Позитивная практическая сторона перевода Епифания состояла в том, что освещение им различных типов внешнего поведения оказалось весьма востребованным и взрослыми в условиях сближения России с Западной Европой. [4, с. 140.]

Что касается практического воспитания и обучения, то на начальной его стадии в XVII в. каких-либо перемен не наблюдалось: грамоту, по-старинке, изучали в семье, у домашнего учителя, в училище или индивидуально у «мастера грамоты» (при монастырях и церквях).

Однако феодальная элита с середины века стремилась давать своим детям повышенное образование (это прежде всего касалось иностранных языков): в боярских семьях появились учителя-иностранцы, приобщавшие богатых отроков к западной образованности. Не отставала от них и царская семья: так, Симеон Полоцкий обучал двух сыновей Алексея Михайловича иностранным языкам, пиитике, риторике и богословию.

Сие позитивное изменение в педагогическом сознании привело к появлению по-новому образованных людей, чем закладывалась кадровая база для последующих петровских преобразований в области просвещения.

Зарождавшееся в XVII в. отечественное государственное школьное образование опиралось на богатый опыт западных православных братств (Львовского, Виленского, Могилевского, Луцкого и прочих), которые, как и прежде, видели основную функцию просвещения в укреплении православной веры и церкви. Вместе с тем под грузом времени они осознали, что без четкой школьной организации уже не обойтись. Посему в братствах приступили к созданию сначала элементарных школ, затем - средних и даже высших (например, Кисво-Могиланской академии). Средние школы носили ярко выраженный богословский характер (они предвещали духовные семинарии). Все школы братств являлись общественными, а не частными или семейными. В братских школах протекала размеренная религиозно-церковная жизнь: обязательно соблюдались все посты и праздники, целый день звучали молитвы и духовные песнопения. Помимо этого в школах основательно изучали церковный устав, церковное чтение, пение, Священное писание, греческий и латинский языки, «семь свободных искусств» (в православном понимании).

Забываясь о повышении образованности своих членов, братства приобретали книги. Так, к середине XVII в. Львовское братство уже имело большую библиотеку из книг на греческом, латинском и славянских языках.

Характерной чертой данных учебных заведений являлось то, что они уже имели устав, в котором разграничивались обязанности ректора, его помощников, учителей, учащихся и родителей. В частности, при поступлении ребенка в школу родитель должен был заключить письменный договор о том, что сын будет находиться в школе до конца обучения. Четко оговаривались начало и конец учебного года. Много внимания уделялось организации учебных занятий: господствовала классно-урочная форма обучения. [5, с. 103.]

Самой известной и развитой являлась школа Львовского братства, которая в пору своего расцвета была "кузницей" учительских кадров для других братских школ. Её выпускник Пётр Могила основал в 1615г. аналогичную школу в Киеве, впоследствии преобразованную по примеру иезуитских коллегий в Киево-Могилянский коллегиум, а затем в академию. Это было первое высшее учебное заведение на Руси, в котором училось 1200 человек и было 3 отделения: младшее, среднее и старшее. Много внимания уделялось философии, богословию, юридическим наукам. Выпускники академии получали образование на уровне западноевропейских схоластических стандартов.

В 1681г. иеромонах Тимофей основал Типографскую школу (располагалась в палатах при Печатном дворе), в первый год работы которой в младшем классе обучались азбуке 50 школяров, а в старшем - Псалтыри 10 человек. Со временем, по мере роста числа учеников, расширялась и программа обучения: наряду со славянским стали изучать и греческий язык. По сути данное учебное заведение, с одной стороны, выступало как начальная школа, а с другой, как профессиональное училище по подготовке переводчиков для Печатного двора.

Крупным событием стало открытие школы в столичном Богоявленском монастыре (1685 г.) греческими монахами братьями Иоанникийем и Софронием Лихудами, докторами Падуанского университета (Италия). Их "детище" повышенного уровня уже приближалась по типу к западноевропейским университетам. Первыми посещать ее начали старшие ученики Типографской школы и школы Чудова монастыря. Братьям Лихудам было разрешено преподавать все свободные науки на греческом и латинском языках.

Самокритично следует заметить, что границы между средними и высшими школами в России в XVII в. были размыты и весьма условны.

Настоящее высшее учебное заведение (Славяно-греко-латинская академия) впервые было открыто в Москве в 1687г. по инициативе Симеона Полоцкого: её явление миру как бы заканчивало первый (церковно-религиозный) период отечественного образования, так как в ней помимо богословия серьёзно преподавались и светские науки.

В Московской академии, как и в Киевской, имелось восемь классов. Обучение начиналось с подготовительного класса (славяно-русской школы), где учили азбуке, Часослову, Псалтыри и письму. После этого ученики переходили в «школу греческого книжного учения», затем приступали к изучению грамматики. Риторике, логике, физике, пиитике изучали и на греческом, и на латинском языках. Первая академия довольно продолжительное время являлась единственным отечественным вузом: только к концу XVIII в. она постепенно трансформируется в исключительно духовное учреждение - церковную семинарию. [5, с. 106.]

Таким образом, в России в XVII в. появились образовательные учреждения нового типа, при организации которых учитывался опыт западноевропейских средневековых школ. В результате следующим этапом в развитии школьного образования стало создание в петровскую эпоху чисто светских, преимущественно профессиональных по своему

характеру, учебных заведений. Можно сказать, что в целом образовательные реформы начала XVIII в. были подготовлены развитием школы в XVII в. в монастырях и у частных учителей пришла организация школьного дела по западноевропейским образцам.

Список использованной литературы.

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. - М., 1985.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования. - М., 2010.
3. История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. - М., 2008.
4. Румянцев В.С. Школьное образование на Руси в XV1-XV11 вв. // Советская педагогика. 1983. №1.
5. Тихомиров М.Н. Русская культура X-XV11 вв. - М., 2007.

©В.Г. Кушнер, 2015

УДК 37

В.Г. Кушнер

к.и.н., доцент кафедры истории

Московский государственный университет приборостроения и информатики
Г. Москва, Российская Федерация

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН

Парадоксально, но факт: и сегодня встречаются люди, серьёзно уверяющие в том, что в допетровскую эпоху на Руси вообще отсутствовала рациональная отечественная система обучения и воспитания: и никакие исторические свидетельства им не указ.

А ведь обширный пласт разноплановых источников свидетельствует о наличии самобытной педагогической культуры в Древней Руси, истоки которой восходят к восточным славянам. Содержание и формы учебно-воспитательного процесса постепенно трансформировались у славян по мере их продвижения на восток и север: тесно общаясь с другими народами, они творчески впитывали их педагогические идеи и практику.

Хорошо известно, что термин «педагогика» греческого происхождения и дословно переводится как «деторождение», «детовожделение» или искусство воспитания. [2, с. 10-11]

На Руси данное понятие возникло в ходе знакомства с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации (прежде всего Византии). Активно пользоваться сим богатством восточные славяне смогли одновременно с их приобщением к христианскому миру.

Древнерусские книжники (знатоки греческого языка) читали в оригинале труды античных мыслителей, из которых извлекли такие новые слова как «педагог» и «педагогика», постепенно внедрив их в свой обиход. В историческом итоге в Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» стали аналогами «педагогу» и «педагогике».

Потребность передавать опыт от поколения к поколению появилась, наряду с другими нуждами человека, на самом раннем этапе возникновения общества. Поэтому практика воспитания первоначально определялась как передача жизненного опыта человека от старшего поколения к младшему. Воспитание было таким же общественным явлением, как и любая деятельность человека: охота, собирательство, изготовление орудий труда. Человек

рос как личность, усложнялся его социальный опыт и, вместе с ним, трансформировались цели и методы воспитания.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний - своеобразных педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми. До зарождения письменности эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений.

Посему истоки народной педагогики, как первого этапа "детовождения", мы находим в сказках, былинах, песнях, частушках, детских прибаутках, пословицах, поговорках, заговорах, колыбельных песнях и песнях-хороводах, загадках, скороговорках, считалках, оглядках, исторических преданиях, народных приметах. И только с появлением письменности они обрели более «сухую» (не иносказательную) форму и стали носить характер советов, неписаных правил и рекомендаций.

Воспитание детей у восточных славян при первобытно-общинном строе (VI - IX века н.э.) развивалось в той же логике и с теми же характерными особенностями, что и у других первобытных народов. Первоначально процесс воспитания был неотделим от жизнедеятельности племени и осуществлялся через включение подрастающего поколения в трудовую, хозяйственную, бытовую, ритуально-обрядовую деятельность взрослых.

В рассматриваемый период формировались основные идеи, ценности, правила народной педагогики, которая не только определила специфику воспитания древних славян, но и на долгое время стала базой всей педагогической культуры русского народа. Среди ритуалов и обрядов отпечаток особого педагогического смысла несли обычаи, связанные с почитанием земли, воды, неба, ориентированные на выработку бережного отношения к хлебу, природе в целом, результатам труда, направленные на почитание старших и родителей. [6, с. 386-396]

В период матриархата, когда воспитание детей было обязанностью всех членов родовой общины, оно выстраивалось в определенной последовательности: в раннем возрасте (до 4–5 лет, а иногда до 7–8 лет) все дети находились под наблюдением женщин; затем мальчики переходили в дом мужчин и усваивали там навыки охоты, собирательства, трудовые умения и т.д.; девочки же оставались с женщинами обучаться домоводству и рукоделию.

У восточных славян детская пора четко делилась на определенные возрастные этапы, которым соответствовало содержание воспитания:

- а) ребенок до 6 лет назывался «молодым»;
- б) от 7 до 12 лет - «чадом»;
- в) от 12 до 15 лет - «отроком».

Как и в других древних культурах, в восточнославянской существовал обряд «инициации», знаменовавший переход из одной возрастной группы в другую.

С периода позднего матриархата у славян организовывались дома молодежи. В их деятельности важное место занимала подготовка к инициациям, в процессе которой подростки учились охоте и изготовлению орудий труда, постигали тайные мифологические ритуалы, наставники стремились формировать у молодых людей волевые качества, дисциплину и выносливость.

Специфика содержания и форм воспитания зависела также и от того, к какой социальной группе относился ребенок: традиционно у восточных славян выделялись земледельцы, ремесленники, дружинники и языческие жрецы.

Воспитание у земледельцев осуществлялось в основном в семье. Целью воспитания у мальчиков было приобщение к труду, овладение умениями и навыками земледелия,

животноводства и сельского хозяйства в целом; девочки учились ведению домашнего хозяйства, ткачеству и рукоделию.

Идеал воспитания детей ремесленников был близок к ценностям земледельческого воспитания, но реализовывался в рамках ученичества. Ученик жил в семье ремесленника, помогая в мастерской, осваивал трудные тайны ремесла, мастер стремился привить подростку нравственные и религиозные нормы поведения, сформировать мировоззрение ученика.

Жрецы ориентировались на интеллектуальный компонент воспитания, знание мифологии и обрядов.

Дружинники жили обособленно от общины в специальных укрепленных лагерях, их дети обучались военному делу. В 12 лет они продолжали постигать это искусство в гридницах - домах, устроенных по типу своеобразных военизированных интернатов.

Как видим, воспитание у восточных славян в VI - IX вв. носило семейно-сословный характер.

Переход к моногамной семье, состоявшей из супругов и детей, завершился у них в VIII-IX вв. В связи с этим произошло качественное изменение характера воспитания детей: коллективный его аспект вынужден был уступить место семейному.

Особое место при этом отводилось матери: она опекала детей до 3-4 лет. Не случайно древняя поговорка утверждала: "Какова matka, таковы и детки". Посему становившегося взрослым человека называли "матерым", т.е. воспитанным матерью. Подобное отношение к женщине идёт со времён матриархата. [4, с. 62]

Затем, в период патриархата, основными воспитателями выступают мужчины. В связи с этим появляется определение "возмужалый": юноша, получивший воспитание и готовый к самостоятельной жизни.

Организация нового по сути воспитания у древних славян имела определённую специфику: в среде простых и незажиточных соплеменников в VII в. существовал обычай приглашать в семью для руководства воспитанием малолеток наставника (как правило, брата матери) - дядьку. Весьма остроумно суть этой традиции раскрывает русская поговорка: «Каковы дядьки - таковы и детяшки». При отсутствии родного дядьки воспитание детей поручалось благочестивым и порядочным соседям: обычай отдавать детей на воспитание в чужую семью получил название «кумовство». Среди знатных и зажиточных соплеменников данный обычай имел иную интерпретацию и назывался «кормильством»: воспитатель единолично отвечал за нравственное, духовное и физическое воспитание доверенного ему отпрыска, обучал его управлению, хозяйственным и военным навыкам. Как социально-педагогическое явление «кормильство» сохранилось у русских князей вплоть до XII в. [6, с. 396-405]

В период с VIII по IX века, в связи с социально - экономическими изменениями жизни, в древнеславянской семье произошли существенные изменения: во-первых, она стала многодетной, а во-вторых, необходимость привлекать посторонних людей к воспитанию собственных чад постепенно вовсе отпала. Непосредственными воспитателями становятся родители, прежде всего мать. По мере необходимости к воспитанию младших детишек подключали старших. Закономерно и то, что в процессе семейного воспитания отроки наследовали профессию или ремесло своих родителей.

Незаменимыми средствами воспитания, помимо языческих ритуалов, являлись произведения устного народного творчества, сохранившие свое педагогическое значение и в последующие эпохи. Так, в сказках и былинах бесконечно тиражировался идеал древнерусского воспитания - трудолюбивый патриот, верный семьянин и ратник, способный защитить родную землю и соотечественников от любых врагов. Кодекс

нравственного поведения содержался в пословицах, загадки предназначались для умственного воспитания, песни - для эстетического развития.

По данным историко-педагогических исследований, в VIII в. у славян появилась письменность, они пользовались «чертами и резами», т.е. своеобразным вариантом пиктографического письма. При языческих святилищах некоторые дети могли обучаться грамоте и письму. Однако восточнославянская образовательная традиция в изучаемый период не знала ещё школьных форм обучения: она оставалась преимущественно домашней.

Список использованной литературы:

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства. XIV–XVII вв.- М., 1985.
2. Бордовская Н.В. Педагогика. - СПб., 2006.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики.- М., 2000.
4. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования.- М., 2010.
5. Лихачёв Б.Т. Педагогика.- М., 2010.
6. Мазалова Марина, Уракова Тамара. История педагогики и образования. - М., 2006.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Пол ред. Б.М. Бим-Бада. - М., 2003.
8. Пискунов А.И. История педагогики и образования. - М, 2004.
9. Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси.- М., 1983.
10. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. и автор ввдных очерков С.Ф Егоров.- М., 1986.

© В.Г. Кушнер, 2015

УДК 377

Е.В. Леут

преподаватель

Краснодарский краевой базовый медицинский колледж

Г. Краснодар, Российская Федерация

Е.В.Тихачева

преподаватель

Краснодарский краевой базовый медицинский колледж

Г. Краснодар, Российская Федерация

И.В.Хатеева

преподаватель

Краснодарский краевой базовый медицинский колледж

Г. Краснодар, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АКТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Одним из методов активации учебной деятельности студентов является самостоятельная работа.

В Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения значительно увеличены нормативы времени на самостоятельную работу студентов, что

предполагает индивидуализацию учебного процесса при активной позиции личности студента в процессе обучения. Каждый студент должен иметь возможность овладеть учебным материалом по отдельным темам на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. Данный подход способствует формированию профессиональных компетенций, которые заключаются в готовности владеть системой знаний и умений и творчески их использовать в профессиональной деятельности, ориентироваться в многообразии учебных пособий, литературы и выбирать наиболее эффективные в конкретной ситуации, стремиться к дальнейшему профессиональному, творческому росту. Предоставление свободы выбора важно, так как способствует развитию активности личности в учебном процессе, формированию познавательных интересов, креативных способностей, проявлению инициативы и самостоятельности.

К основным видам внеаудиторной самостоятельной работе, используемым при обучении, относятся: подготовка и написание рефератов и докладов на заданные темы, оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, самостоятельное решение ситуационных задач, составление задач с представлением эталонов ответов, подбор и изучение литературных источников, работа с периодической печатью, подготовка тематических обзоров по периодике, выполнение курсовых работ. Активация самостоятельной работы обеспечивается серьезной мотивацией. Если результаты работы обучающихся используются в методических пособиях, при подготовке публикаций, это существенно меняет отношение и повышает их качество. Другим вариантом повышения мотивации студентов к самостоятельной работе является подготовка к участию в конкурсах, которые позволяют оценить не только общий уровень подготовки студентов, но и развить у них познавательный интерес к углубленному изучению предмета, сформировать у студентов здоровый дух конкуренции.

Одним из современных методов обучения, может являться метод портфолио, который позволяет развивать у студентов способности к самостоятельному активному поиску теоретической и практической информации при подготовке к занятию, определять проблемы и пути их рационального решения, развивать способности критического анализа полученных знаний. Портфолио представляет собой набор работ, публикаций и различных материалов студента, который связывается при изучении профессионального модуля в целостную картину. Данный вид работы требует от студентов большего времени на самоподготовку, но в конечном итоге экономит время при подготовке к экзаменам. Использование метода портфолио позволяет развивать исследовательские умения в процессе работы с информацией.

Изучение любого профессионального модуля, представляет собой единство трех взаимосвязанных форм: аудиторная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, внеаудиторная самостоятельная работа, творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Значение аудиторной работы сложно переоценить. Для активного овладения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо понимание учебного материала и его творческое восприятие. Но реально сильна тенденция к механическому запоминанию изучаемого материала. В связи с этим преподаватели уделяют внимание проблеме восприятия лекции студентами, стремятся высвечивать внутри- и междисциплинарные связи, преемственность модулей. Знания студентов, не закрепленные связями, плохо сохраняются. Активное использование мультимедийных технологий также повышает интерес и логическое восприятие.

Организация учебного процесса в форме междисциплинарных курсов позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращает интервалы между занятиями, требует постоянного внимания к содержанию, увеличивает степень выживаемости знаний, способствует погружению в изучаемый материал.

Одним из методов активации учебной деятельности, является кейс-метод. Метод кейсов — техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Суть структурированного кейса-анализа реальной ситуации (каких-то вводных данных), описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при раз решении данной проблемы. Кейс-метод с одной стороны противопоставлен таким видам работы, как повторение за преподавателем, ответы на вопросы преподавателя, пересказ заданного материала, а с другой — совмещает в себе такие прекрасно зарекомендовавшие себя методы как ролевая игра, ситуативный анализ и многое другое. В их состав в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов могут входить: учебная литература, мультимедийный курс, иллюстрации, видеофрагменты, схемы, ситуационные задачи, ролевые игры, диагностические алгоритмы. Данная технология позволяет, в случае необходимости, ознакомить обучающегося с различной патологией в конкретной клинической дисциплине, а также может служить дополнительным образовательным источником для студентов, желающих приобрести более глубокие знания по предмету. На практических и семинарских занятиях можно использовать ролевые игры. Тематика игры может быть связана с конкретными клиническими ситуациями или способствовать отработке практических навыков в игровой форме. Цель ролевой игры — в имитационных условиях дать студенту возможность разрабатывать и принимать решения. Преподаватель ставит проблемные задачи перед студентом, определяет конкретные клинические ситуации, контролирует и направляет самостоятельное решение.

Одной из форм активации учебной деятельности студентов являются клинические ситуационные задачи. При составлении ситуационных задач моделируется клиническая ситуация, сознательно опускаются в условии существенный признак или, напротив, включаются избыточные признаки, следуя известному принципу составления задач: с полным условием, с избыточным условием, с неполным условием, с избытком одних условий при недостатке других. В качестве канвы часто используются реальные истории болезни, переработанные в соответствии с требованиями дидактики, выделяют две основные взаимосвязанные части: условие и проблема, подлежащая решению. Условие задачи в идеальной ситуации содержит всестороннее описание исходных фактических данных, которые может получить медицинская сестра или акушерка, обследуя пациента, т. е. включает детальный анамнез, результаты объективного осмотра, краткое изложение итогов лабораторных и инструментальных исследований, иллюстративный материал (рисунки, схемы, фотографии). Такое, «идеальное», условие оказывается громоздким, первостепенные и второстепенные признаки в нем смешаны. Студенту, решающему такую задачу, приходится проводить направленный выбор симптомов. Чтобы охватить все многообразие клиники по заболеванию к решению предлагается несколько ситуационных задач. Умение добиваться положительного результата в решении ситуационных задач позволяет оценить уровень знаний и умений студента на данном этапе обучения.

Особое значение в подготовке средних медицинских работников имеет овладение практическим опытом, которое занимает большую часть практических занятий, на них под

руководством преподавателя студенты самостоятельно их отрабатывают. Для отработки практических навыков в кабинетах доклинической практики есть фантомы и симуляторы, которые являются идеальным рабочим местом для моделирования клинической ситуации в обучении. Внедрение в процесс обучения современной техники позволяет сформировать и повысить уровень умений обучаемых, увеличить их заинтересованность в практической деятельности, снизить страх перед приемом пациентов и значительно поднять уровень профессиональной подготовки специалистов среднего медицинского звена.

Список использованной литературы

1. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов [и др.]. — СПб.: П-2, 2006. - 190 с.
2. Смышляева Л. Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе: учебное пособие / Л. Г. Смышляева, Л. А. Сивицкая. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010.- 191с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности «Акушерское дело».

© Е.В. Леут, Е.В. Тихачева, И.В. Хатеева 2015

УДК 1

Ю.А. Малютина

студентка факультета психологии
Башкирский государственный университет
Г. Уфа, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К ДЕПРЕССИВНЫМ СОСТОЯНИЯМ

Обращение к данной теме обусловлено тем, что в современном мире депрессивные состояния являются одной из важнейших проблем, которые часто воспринимаются как нормативное снижение настроения, познавательных процессов и двигательной активности, без придания им характера устойчивости и фактора снижения качества жизни человека. Большинство таковых состояний не предъявляются как психотерапевтические мишени и остаются латентными для врачей и клинических психологов.

Вышеуказанные факторы влияют на то, что число депрессивных заболеваний растет. По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1990-х годах депрессия уже находилась на 4 месте выявляемых у человека заболеваний. Также нужно сказать, тяжелой депрессией страдает 1 из 14 человек (данные экспертов ВОЗ за 2009 год). [1, С. Ф7] Особенную важность к этой проблеме привлекает нестабильное экономическое и политическое положение не только в нашей стране, но и на современном этапе развития мировых процессов в целом. Неуверенность в завтрашнем дне, а также увеличение стрессовых ситуаций порождает рост этого заболевания. Но картину всего этого в нашей стране еще омрачает то, что лечение депрессии затруднено в свете культурно-исторических особенностей, а именно невысокого уровня психологической культуры, слабое разделение специальностей психиатр, психотерапевт и медицинский психолог, исторический опыт карательного характера психиатрии в советский период. И это все дает нам большой стимул к изучению данной проблемы.

Депрессия с медицинской точки зрения это психологическое расстройство, характеризующиеся патологически сниженным настроением (гипотимией), торможением интеллектуальной и моторной деятельности, соматоневрологическими расстройствами, а также снижением витальных побуждений. При всем этом наблюдается пессимистически негативная оценка самого себя и своего положения в окружающей действительности с продолжительностью состояния не менее двух недель. Депрессия – это стойкое снижение, угнетение настроения, сопровождающееся снижением общего уровня активности.

На наш взгляд, значимым является изучение причинной обусловленности личностных особенностей и депрессивных состояний, а также изучение взаимодействия указанных факторов.

Целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей пациентов с депрессивными состояниями.

В исследовании принимали участие студенты (от 18 и старше) и пациенты Республиканского клинического психотерапевтического центра Минздрава Республики Башкортостан в возрасте от 35 до 65 лет (n=40).

Для исследования профиля личности использовался Опросник Мини-Мульт, для выявления уровня депрессии и депрессивных состояний использовались следующие психодиагностические методики: Опросник депрессивных состояний (СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева), Шкала самооценки депрессии (Зунга).

Полученные экспериментальные данные были подвергнуты математической обработке, использовались методы корреляционного анализа (критерий г-Спирмена) и факторного анализа данных. Был применен пакет компьютерных программ “STATISTICA 6.0”.

В результате экспериментальных исследований взаимовлияния личностных особенностей и проявления депрессивного состояния были выявлены следующие взаимосвязи: корреляция между шкалой Д-N (ОДС) (шкала дифференцирует здоровых лиц от страдающих депрессией) и ипохондрией (проявляется в постоянном беспокойстве по поводу возможности заболеть одной или несколькими болезнями, жалобах или озабоченности своим физическим здоровьем, восприятию своих обычных ощущений как ненормальных). Это может быть связано с тем, что человек постоянно находится в состоянии тревоги о своем здоровье, данная категория в иерархии ценностей для такого индивида становится свершенной и привлекает пристальное его внимание даже тогда, когда явных клинических проявлений какой-либо болезни нет. Также была выявлена корреляция между шкалой Д-N (ОДС) и истерией (демонстративность, эгоцентризм, ненасытная жажда внимания, потребность в почитании, в одобрении и признании действий и личных способностей).

Шкала самооценки депрессии Зунга дала большее количество корреляций. Она коррелирует с шизоидностью (замкнутость, скрытность, отстраненность от происходящего вокруг, неспособность устанавливать глубокие контакты с окружающими, необщительность), психастенией (чрезмерная мнительность, впечатлительность, ранимость, застенчивость), психопатией, а также с истерией и ипохондрией.

Далее, был проведен факторный анализ зависимости показателей проявления личностных особенностей и депрессивных состояний. Факторный анализ выделил три фактора.

Фактор 1, выявил возможную взаимосвязь между шкалами Мини-Мульт: ипохондрией (0,824), истерией (0,878), психастенией (0,656), шизоидностью (0,517), депрессией (D) (0,867) и Шкалой самооценки депрессии Зунга (0,755), а также шкалой Д-N (ОДС) (0,631). Это говорит о том, что у всех тех людей, у которых была выявлена депрессия или депрессивные состояния по всем трем методикам, имеют определенную связь с выше перечисленными шкалами Мини-Мульт. Из этого мы можем предположить, что люди с депрессивными состояниями склонны к тревоге за состояние своего физического состояния, что постепенно может привести к снижению общего самочувствия, к появлению нарушений соматических функций. Они могут свои симптомы соматического заболевания

как средство избегания ответственности и решение своих проблем. Истерические черты могут говорить нам о том, что даже возможно и вытеснение факторов тревоги. Также снижение тревоги может происходить путем формирования у себя ограниченного поведения. У них будет стремление казаться больше, значительнее, чем есть на самом деле, стремление обратить на себя внимание. Но при этом у них низкий порог фрустраций, они самокритичны и сензитивны. Они могут испытывать трудности в социальном приспособлении. Возможно стремление к избеганию неудач. Шизоидная черта может свидетельствовать о сочетании повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях.

Фактор 2, выявил возможную взаимосвязь между паранойяльностью (настороженность, недоверчивость, готовность к построению бредовой концепции в сфере межличностных отношений) (0,779) и гипоманий (приподнятое настроение независимо от обстоятельств, активность, жизнерадостность) (0,827).

Фактор 3, выявил возможную взаимосвязь между психопатией (0,543), шизоидностью (0,602) и шкалой МДП – Д, неврозы (ОДС) (0,788). Это может говорить о том, что лица с высокими показателями по шкале МДП – Д, склонны к проявлению шизоидного типа и психопатии. Такие люди могут быть агрессивны, конфликтны, могут пренебрегать социальным нормам и ценностям. Они могут сочетать в себе повышенную чувствительность, эмоциональную холодность.

Таким образом, факторный анализ выявил 1 фактор наиболее важный для нашего исследования. Он демонстрирует, на наш взгляд, те самые особенности, которые указывают на взаимосвязь индивидуального личностного набора качеств и уникальную уязвимость (предрасположенность) при определенных обстоятельствах демонстрировать дефицитарность эмоциональных состояний. Можно сказать, они являются предикатом при влиянии определенных внешних факторов, таких как стресс, кризисные ситуации и другое. Мы видим потенциальный портрет человека, склонного к депрессивным состояниям. С помощью него, вовремя заметив проявления, мы можем предупредить развитие более тяжелых форм депрессии.

Список использованной литературы:

1. Депрессия. Диагностика и методы лечения. Авторы: Л.Л. Третьяк, Д.В. Ковпак И. Наука и техника. С. 320.
2. Гранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога// Московский психотерапевтический журнал. №4, 2001, - С. 18-49.

© Ю.А. Малютина, 2015

УДК 1

Д.И. Махалова, студентка 3-го курса факультета иностранных языков
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
Г. Елабуга, Российская Федерация

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ЗАКЛЮЧЕНИЯ РАННИХ БРАКОВ

Понятие «Ранний брак» появилось не так давно, можно сказать, что это плод прогресса и научно-технической революции. В результате повышения уровня качества жизни, ее продолжительность стала больше. Россия еще в первые десятилетия 20 в. пережила сексуальную революцию. Достаточно серьезные изменения сексуальной культуре России происходили и ранее – в 19 в. Они в значительной мере трансформировали патриархальную традицию, превратив сексуальные отношения во вполне «современные»

по понятиям той эпохи. Наконец, последняя по времени сексуальная революция в России совпала с периодом горбачевской перестройки и продолжается до сих пор, а вместе с эмансипацией (освобождение от какой-либо зависимости, опеки, угнетения, уравнение в правах), они внесли коррективы и в стереотипы общества, и в сознание каждого его члена[4, с. 163].

Но что же чаще всего вкладывают в понятие «ранние браки»? Формально – это чаще всего браки, которые были заключены сразу, как только человек достиг совершеннолетия, в 18-20 лет. Также, сюда можно отнести браки, которые были заключены до наступления брачного возраста, но разрешенные по тем или иным причинам административными органами.

В простонародье – ранним браком чаще называют союз между людьми, не имеющими «крепкой почвы» под ногами, не способными обеспечить себя и свою семью и не имеющими представления о семейной жизни в целом. Но, если при этом в стольком раннем возрасте оба имеют стабильную работу, помимо этого учатся и развиваются в духовном плане, имеют достаточную материальную основу - почему нет? Если есть возможность не сидеть на шее у родителей, и молодые люди стараются обеспечить своей семье достойную жизнь, если они ценят и любят друг друга, то этот брак имеет достаточно большие перспективы для дальнейшего счастливого существования.

Но что же является истинной причиной вступления в брак в столь раннем возрасте? Именно это и стало целью моего исследования - выявление причин, обозначенных обществом и последующее определение последствий поставленной проблемы. Мной был проведен опрос, анкета которого была составлена таким образом, чтобы было наглядно видно, что конкретно волнует наше общество в плане такого явления, как несовершеннолетние браки. Выборку составили 100 человек самого различного возраста. Самому младшему респонденту было 13 лет, же старшему 64 года. Я проводила опрос в таких организациях, как лицей, ОАО КАМАЗ АВЗ, информационный центр, частная фирма и среди неработающих пенсионеров. В процентном соотношении получилось 52% опрошиваемых моложе 25 лет и 25% состоят в браке. На вопрос об отношении к такому явлению, как ранние браки, 69% ответили отрицательно, но при этом только 33% опрошенных считает это реальной проблемой современной России. В прочность и долговечность ранних браков верят лишь 10%. И на самый главный вопрос данного опроса 88% опрошенных ответило, что ранние браки не приносят никакой пользы обществу, называя ряд определенных причин которые будут приведены ниже.

Таким образом, хотелось бы сделать небольшой вывод по проведенному исследованию и анкетированию. Среди основных причин вступления в несовершеннолетние браки были названы следующие:

- Незапланированная беременность, которая в большинстве случаев в подобной ситуации является еще и нежелательной. Эта причина отмечалась, как одна из наиболее частых.

- Желание уйти от родительской опеки. Авторитарность и давление со стороны родителей достаточно часто способствуют тому, что подросток стремится вырваться из этих условий.

- Ошибочные убеждения современной молодежи. Девушки полагают, что будущий муж - это тот единственный «принц на белом коне», который превратит ее жизнь в сказку. Да и какая девушку в свои 16-19 не хочет надеть красивое белое свадебное платье!

- Настоящая любовь. Немало примеров и крепких семей, созданных в раннем возрасте; очень часто соседи по школьной парте сочетаются законным браком и проживают долгую счастливую совместную жизнь[1].

• Вопрос одиночества, который актуален не только для более взрослого, но и для юного поколения. В случае, когда человеку не хватает душевного тепла, любви и ласки, он пытается компенсировать недостаток, создавая собственную семью.

• Частой причиной брака в раннем возрасте отмечаются так же определенные сомнения молодых людей: неуверенность в себе, в своей внешности, привлекательности. Этот комплекс развивается еще в детстве взрослыми, которые предъявляют к ребенку завышенные требования[2].

В основе всех причин лежит комплекс неполноценности подростка, свойственный данному периоду физического развития человека, неуверенности в себе, любви своих родных и близких, в своей притягательности для противоположного пола. Дети отражают в себе прежде всего, те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок принимает эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием самонеприятия[3; с. 638].

Если говорить о последствиях ранних браков, то здесь имеются как негативные явления, так и положительные моменты.

Среди негативных явлений выделяются следующие:

• Супружеское предательство. Брак, созданный из-за беременности или в попытках убежать от родителей, часто может привести к скорому разочарованию в своем избраннике, что нередко становится причиной измены.

• Отсутствие образования и карьерного роста. Для того, чтобы обеспечить семью, юноше приходится идти на работу и забыть про высшее образование. Девушке также не редко приходится забыть об учебе и растить детей. Это может привести к более глобальным проблемам как общества определенной страны, так и в планетарном масштабе.

• Неврозы и постоянное психо-эмоциональное напряжение. Подростковая психика еще не подготовлена к такому потрясению в жизни, а суровые серые семейные будни несут в себе много поводов для стресса, что сильнее сказывается на неподготовленной нервной системе.

• Разочарование. Ранние браки чреваты разочарованием в лицах противоположного пола на долгие годы, а возможно, к сожалению. И на всю жизнь.

• "Квартирный вопрос" - один из самых актуальных. Чаще всего, молодым приходится жить с родителями, что совсем не способствует нормальной обстановке в семье. А приобрести собственное жилье не позволяет финансовое положение молодой ячейки общества.

Но существуют и положительные моменты, позволяющие смотреть на ранние браки с более позитивной стороны:

• Если вы решились в молодом возрасте взять на себя ответственность за семью и справились с задачей, значит вы добились той цели, которую вы осознанно или нет, но поставили перед собой. Вы стали взрослее, серьезнее и теперь Вы с той же целеустремленностью можете двигаться дальше.

• Теперь у вас есть семья, в которой вас любят и понимают, в отличие от большинства ваших сверстников, которые мечтают о взаимной любви. У вас есть тыл.

• У вас больше шансов, чем у людей средних лет, завести здоровое потомство, причем не ограничиться появлением на свет одного малыша. Лучшим возрастом для материнства врачи считают 22-26 лет. Таким образом, молодой человек и/или девушка, имеющие семью уже в столь раннем возрасте, имеют большие шансы на большую, многодетную счастливую семью.

• Вместе вы познали многое, значит ваш союз окреп, он строится уже не на эмоциях, а на взаимоуважении, понимании и поддержке. Вы прошли огромный путь и приобрели опыт,

который не купишь ни за какие деньги. Представьте себе, что многие обеспеченные, успешные в социальном плане, но одинокие люди были бы счастливы оказаться на вашем месте[5].

У браков несовершеннолетних есть как положительные, так и отрицательные стороны. Таким образом, нельзя категорично утверждать, что браки несовершеннолетних - это плохо. Но они несут множество негативных моментов для молодых людей, которые могут помешать их дальнейшей жизни и нанести вред не только психологическому, но и физическому здоровью. А те немногие, которые сумели преодолеть проблемы, приобрели большой жизненный опыт, стали взрослее, ответственнее, что в будущем поможет им в семейной жизни, карьере и в отношениях с людьми в целом.

Список использованной литературы:

1. Марина Курочкина <http://www.luxemag.ru/marriage/3156.html>
2. Овкусе.ру <http://ovkuse.ru/psychology/korotkaya-zhizn-rannix-brakov/>
3. Стоялренко Л.Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001.-672 с.
4. Щаповалов В.Ф. // Общественные найки и современность. – 2007. -№ 2.- С. 163-172.
5. Энциклопедия женской жизни – EliteNsk.ru [http:// www.elitensk.ru/ news/family/marriage/ 10253-dostoinstva-i-nedostatki-rannix-brakov.html](http://www.elitensk.ru/news/family/marriage/10253-dostoinstva-i-nedostatki-rannix-brakov.html)

© Д.И. Махалова, 2015

УДК 378.02

О. П. Медведева

кандидат пед. наук, профессор, Академия архитектуры и искусств
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ ФАКТОР ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ И АРХИТЕКТОРОВ

Насыщение образования различными видами деятельности обусловлено естественной потребностью активной и гибкой природы развивающейся личности. Оно соответствует, как потребностям учащихся в поиске личностно-значимого смысла, так и личностно-ориентированным направлениям и приоритетам педагогики. Л. Ю. Саяпина отмечает: «образование на современном этапе его развития характеризуется: изучением существующего исторического образовательного опыта; умелым применением исторического опыта или отдельных его версий в современных меняющихся условиях; соответствием применяемого педагогического опыта особенностям субъекта обучения (возрасту, контингенту); междисциплинарностью, открытостью новому педагогическому опыту и преобразованиям» [4, с.129].

В результате организации образовательного процесса на личностно-смысловой основе освоение учащимися различных видов деятельности превращается в сотворчество, активизирует творческий потенциал индивида и создаёт условия для его образования и развития. Поиск личностного смысла в исследовательской деятельности юных дизайнеров

и архитекторов может осуществляться в процессе освоения ими дизайнерского проектирования и художественного моделирования. Эти виды деятельности предполагают эксперимент. Дизайнерское проектирование – это, прежде всего, интеллектуальное наблюдение и специально организованный опыт над каким-либо явлением или объектом реального мира, требующим изменения или усовершенствования. В ходе такого эксперимента не только востребуется ассоциативно-образное мышления, но оно начинает развиваться под воздействием конкретной предметной задачи и создания наилучшей, более эффективной, эргономичной и т. п. формы.

Во Дворце творчества детей и молодёжи г. Ростова-на-Дону более двадцати лет работают «Дизайн-студия» и секция «Архитектура и дизайн» Донской Академии наук юных исследователей (ДАНЮИ), которыми руководит Ольга Павловна Медведева. Главным педагогическим стремлением этих объединений является создание условий жизнедеятельности, благоприятных для воспитания человека культуры, стремящегося к творческому развитию и самореализации. В современной ситуации занятия школьников в дизайн-студии и секции выполняют гуманитарные функции: развивающую, проф. ориентационную, просветительскую, креативную.

Деятельность учащихся предполагает проектно-исследовательскую работу. Личностный смысл проектно-исследовательской активности воспитанника состоит не только в расширении его кругозора, в усвоении различных знаковых систем, но и в формировании через их посредство целостной структуры собственной поисково-преобразовательной и интеллектуальной деятельности. Степень активности определяется желанием, возможностями обучающихся и диапазоном тех условий, которые предоставляет секция и дизайн-студия для личной научной инициативы будущих абитуриентов.

С учётом проектно-исследовательского характера деятельности учащихся в дизайн-студии и секции ДАНЮИ, направленной на их творческое развитие, необходимо рассмотреть и выделить некоторые способы организации этой деятельности. В педагогической теории обращено внимание на проектный метод как средство «всестороннего развития ума и развития мышления» (П. Ф. Каптерев), способа формирования творческих способностей (П. П. Блонский) и развития самостоятельности и подготовки учащихся к самостоятельной профессиональной деятельности (С. Т. Шацкий). По мнению ряда ученых (Е. Г. Каганов, М. В. Крупенина, В. В. Игнатъев, В. Н. Шульгин), проектный метод способствует слиянию теории и практики в обучении [1, с.38].

Метод проектов (метод проблем), разработанный американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником В. Х. Килпатриком, возник в мировой педагогике еще в 1920-е годы в США. Дьюи и Килпатрик связывали метод проектов с выполнением учебного задания в реальной жизненной обстановке. В настоящее время метод проектов стал уже интегрированным компонентом разработанной и структурированной системы образования. Сама идея свободного воспитания по-прежнему нацелена на стимулирование интереса личности к овладению определенной суммой знаний и проектных умений, которые применяют в практике решения ряда проблем.

С нашей точки зрения, дизайнерское проектирование обуславливает создание гибких процессов творческого саморазвития учащихся путём вовлечения их в профессиональную деятельность по созданию новых предметов, малых форм, средовых решений. В условиях дизайн-студии и секции ДАНЮИ проектирование – это поэтапная исследовательская, экспериментально-креативная деятельность, осуществляемая посредством сотрудничества учащихся друг с другом и с преподавателем. При этом учащийся может выступить инициатором или автором какого-либо проекта. Тем самым, он учится самостоятельно принимать решения и отвечать за результат, выдвигать гипотезу, выбирать тему и способ

деятельности. Для дизайнерского проектирования характерны: проблемность, интегративность («приспособление» практики и теории), контекстность (соотнесение смысла и значения проектируемого предмета), концептуальность.

Пронизанное экспериментом и творчеством проектирование у дизайнеров не может осуществляться по строго определяемым правилам. Однако специалисты дизайнерского проектирования (Дж. Нельсон, П. Лернер, В. Сидоренко, А. Устинов, В. Симоненко, М. Ретивых, Н. Матяш и др.) выделили его основную структуры и этапы. В исследовательской секции и дизайн-студии также необходимо учитывать и реализовывать специфическую структуру и последовательность дизайнерского проектирования. Так, подготовительный этап дизайнерского проектирования предполагает постановку цели и выработку задач ее осуществления с обязательной опорой на принцип «расширения видения» проблемы (цели).

Структура дизайнерского проектирования включает этапы: ассоциативно-образного моделирования, формулирования дизайн-концепта, сценарное планирование, само проектирование (как практическую реализацию проектной идеи), рефлексию (критическую оценку), коррективную и защиту. Эти структурные компоненты и их последовательность вырабатывалась в ходе исторической практики дизайнерского проектирования.

Дизайн-концепт как своеобразный креативный «выброс», проектная идея, которую юные исследователи подтверждают не только докладом, но и наглядно в виде эскиза, макета, модели или планов.

Человек воспринимает среду через образы, а образы воспринимаются как ассоциации, как соединение отдельных психических актов (ощущений, представлений, чувств и т.п.) с чем-либо известным, вызываемым из памяти или из источников знания. Для выражения связей между явлениями, предметами и людьми, нужен не только формально-логический, но и образный строй мышления. Ассоциативный процесс воображения, комбинирование отдельных образов, приведение их в систему, сложную картину, воплощение воображения во внешних образах – важнейшие составные части творческой деятельности [2, с.20-24]. Развитию ассоциативно-образного восприятия и мышления индивида способствует совместная с педагогом разработка способов поиска ассоциаций и знакового оформления дизайнерской идеи. Ассоциативно-образное моделирование может выполняться: как часть дизайнерского проекта на начальной стадии, (тем самым, становясь индикатором процесса проектирования), или как самостоятельное задание, развивающее креативность.

Эффективность процесса творческого развития личности реализуется благодаря интеграции обучения и воспитания, различных видов познавательной и практической деятельности, преодолению предметной разобщенности и изолированности знаний. Проектный метод всегда предлагает решение выбранной проблемы с использованием разнообразных методов и средств обучения, а также интегрирование знаний и умений из различных областей творчества, науки, техники, технологии. Проектирование предполагает результат теоретической проблемы в виде конкретного варианта её решения, а практической проблемы - в конкретном проекте, готовом к внедрению.

Преобладание исследовательской направленности проектов требует: хорошо продуманной структуры; обозначенных целей; актуальности предмета исследования для всех участников; социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных, опытных работ; методов обработки результатов. По структуре и логике исследования такие проекты почти полностью совпадают с научным исследованием. Проектно-исследовательские работы учащихся А. Бондаренко «Ландшафтный дизайн территории школьного двора» в Сальске, В. Тютюнниковой «Реконструкция двора музея «Градостроительство и быт» города Таганрога» и Л. Лазарян «Реконструкция уникального участка городского парка в Таганроге» содержат как определение актуальности, проблемы и темы исследования, так и собственные конкретные проекты решения выбранной проблемы.

В силу лично-ориентированного характера образования, межсубъектных отношений, творческих контактов, секция и студия становятся моделью пространства для творческого саморазвития личности, со своими специфичными межличностными отношениями (творчество без возраста). В таких условиях субъект создает и пересоздает среду обитания, общения, исследований и труда; тем самым он меняет свои интересы и потребности и корректирует их к культурной среде, создателем и участником которой является сам [3, с.269]. Поликультурное образование предполагает изучение материальных и духовных условий жизни, предметов быта, ценностей культуры, искусства, событий. Участники секции «Архитектура и дизайн» ДАНЮИ изучают подлинные документы, работают в хранилищах музеев, ведут научно-исследовательский поиск, выявляют причинно-следственную связь преемственности или отказа от традиций. Результатом работы юных исследователей из городов и населённых пунктов ЮФО являются рефераты, доклады и выполненные собственноручно макеты, картины, костюмы, игрушки, иллюстрации к рассказам и русским народным сказкам.

Так, в докладах «Свадебный костюм конца 19 века» Т. Ериной, «Отображение пространственной среды в русской народной вышивке» Л. Ковпак был предложен исторический обзор мифов, ритуалов, пантеон языческих богов. Живой отклик у слушателей вызвали исследовательские доклады «Мифологические элементы в архитектуре и скульптуре Ростова-на-Дону» К. Корниенко, «Дома купца Парамонова» А. Головковой, «Проект реконструкции некоторых объектов крепости Дмитрия Ростовского и области Войска Донского» Э. Волковой и Р. Лабеева.

Проектно-исследовательский метод, являясь значимым элементом целостной системы обучения и профориентации, активно способствует применению полученных на занятиях теоретических знаний не только в проектной деятельности, но и в реализации разработанных задумок в контексте конкретных проблем и жизненных условий.

Список использованной литературы

1. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования.// Педагогика. 2000. № 4. С. 38
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. –3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. – С. 20-24
3. Медведева О. П. Педагогические условия творческого саморазвития личности в дизайн-студии. Известия Южного отделения РАО. Вып. IV. Историко-культурные и н-пед. проблемы реформирования и модернизации образования в России. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. -280с., С. 269
4. Саяпина Л. Ю. Анализ форм организации и проведения технологической практики для студентов-специалистов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. № 6. с. 129-134.

© О. П. Медведева, 2015

УДК 378

Ф.Р. Мифтахутдинова

к.п.н., доцент кафедры стандартизации, сертификации и технологического менеджмента
Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н.Туполева – КАИ, г. Казань, Российская Федерация

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Управление качеством в образовательных учреждениях становится актуальным по многим причинам. Образовательные учреждения, особенно, работающие на коммерческой

основе, практически ни чем не отличаются от любых других предприятий и организаций, работающих в условиях повышенной конкуренции. Стремление ведущих ВУЗов России лидировать в международных рейтингах только подтверждает необходимость внедрения мировых стандартов в области качества. Для внедрения системы менеджмента качества необходимы специалисты, знающие методологию анализа и умеющие применять ее на практике. Основными способами анализа деятельности организаций в области качества являются статистические методы. Современные требования к использованию методов статистического анализа в образовании – это возможность системного и результативного поиска и анализа полезной информации из большого объема данных.

Существует множество методов, чтобы усовершенствовать рабочий процесс. Некоторые из них количественные, другие - качественные и могут быть полезны при анализе сложных ситуаций. Общеизвестными методами являются 7 простых инструментов контроля качества: контрольные листки; стратификации; причинно-следственная диаграмма; диаграмма разброса; гистограмма; диаграмма Парето; контрольные карты. Эти методы можно рассматривать и как отдельные инструменты и как систему методов. Комбинация методов позволяет исследовать проблему с самых разных точек зрения, что имеет большое значение для оценки реально существующей ситуации в ВУЗе и нахождения способов решения проблемы.

Методы были разработаны для промышленных предприятий, но сейчас их успешно применяют и во многих других сферах, в том числе и в системе образования. Система профессионального образования в современных условиях рассматривается как производственная система, с той разницей, что в ней продуктом является специалист, личность профессионала. А сам процесс также связан с воздействием на человека, а не на производственное сырье. Эта особенность образовательной системы дает возможность эффективно применять некоторые из вышеперечисленных инструментов.

Одним их принципов СМК является постоянное улучшение, т.е. разработка определенных стандартов и анализ на несоответствие работы организации данным стандартам. Простейший график в виде гистограммы с количеством выявленных и обработанных несоответствий может сгруппировать данные для проведения анализа по работе с несоответствиями. Гистограмма позволяет зрительно оценить закон распределения статистических данных, полученных за определенный период времени и удобна для визуальной оценки расположения статистических данных в пределах допуска [1, с. 32].

Полученные данные анализируют, применяя другие методы: причины несоответствий определяют с помощью причинно-следственной диаграммы; долю несоответствий исследуют с помощью диаграммы Парето; изменение характеристик во времени определяют по контрольным картам.

Причинно-следственная диаграмма – инструмент, позволяющий выявить наиболее существенные факторы, влияющие на конечный результат [1, с. 61]. Диаграмма позволяет выявить причины нежелательного конечного результата и сосредоточиться на устранении этих причин. При анализе факторов выявляются вторичные, а может быть и третичные причины, приводящие к несоответствиям и подлежащие устранению, так как цель схемы – отыскать наиболее правильный и эффективный способ решения поставленной проблемы.

После построения причинно-следственной диаграммы необходимо выявить первопричины, которые создают наибольшие трудности. Для этого используют диаграмму Парето, которая позволяет осуществить распределение усилий по устранению несоответствий и объективно представить фактическое положение дел в понятной и наглядной форме [1, с.69].

Особое место в анализе процессного подхода занимает применение контрольных карт Шухарта для оценки процесса подготовки специалистов на предмет статистически

управляемого состояния. Он основан на использовании фактических данных для построения карты средних и размахов. Карта средних показывает отклонения фактических данных от среднего значения и их расположение по отношению к допустимым отклонениям, ограничивающим управляемость процесса. Карта размахов демонстрирует текущее положение процесса как отношение разницы максимальных и минимальных фактических данных. Целью метода является удерживание процесса в управляемом состоянии. Если процесс находится в управляемом состоянии, то можно с большой долей вероятности прогнозировать его способность быть в управляемом состоянии и в будущем, при условии отслеживания и нивелирования побочных эффектов, пытающихся вывести процесс из управляемого состояния.

Перечисленные статистические методы можно эффективно использовать в управлении учебным процессом. Но возникает еще одна проблема – большое количество обрабатываемой информации. Данная проблема может быть решена автоматизацией обработки информации с помощью информационных систем.

Список использованной литературы:

1. Адлер Ю.П., Полховская Т.М., Нестеренко П.А., Шпер В.Л. Управление качеством. Ч. 1: Семь простых инструментов: Учеб. пособие для вузов. – М.: МИСИС, 2001. – 138с.

© Ф.Р. Мифтахутдинова, 2015

УДК 378.14

С.А. Мишин

к.т.н., доцент кафедры автоматизированных информационных систем ОВД
Воронежского института МВД России
Г. Воронеж, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ GOOGLE FORMS ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Модернизация системы высшего образования в нашей стране ознаменовала переход от знаниевой парадигмы, которая сводилась к усвоению более или менее стандартного набора знаний и умений, к компетентностной, где компетентность рассматривается как готовность и способность чётко планировать, эффективно осуществлять, оптимально и ответственно в заданных условиях самостоятельно корректировать деятельность [1]. Очевидно, организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в высшей школе – это одно из направлений, позволяющих осуществить такую смену парадигм образования. Об этом свидетельствует и увеличение доли самостоятельной работы в рамках реализации образовательных стандартов третьего поколения.

Больший объём информации, выдаваемый обучающимся для самостоятельного изучения, требует от преподавателя и большего времени на проверку результатов его освоения. На наш взгляд, одним из перспективных направлений совершенствования контроля самостоятельной работы обучающихся является внедрение в учебный процесс педагогических технологий обучения, в том числе за счёт активного использования современных инфокоммуникационных технологий.

В настоящей работе в качестве подобного рода технологий предлагается использовать бесплатные сервисы Google, в частности, сервис Google Forms.

С одной стороны он позволяет преподавателям за короткий срок при минимальном уровне технической и компьютерной грамотности разработать инструментальные средства (тестовые задания) контроля результатов самостоятельной работы обучающихся, а с другой стороны активизировать познавательный интерес обучающихся, способствовать воспитанию их творческой активности и инициативы.

Сервис Google Forms за счёт наличия визуального конструктора позволяет легко и быстро составлять опросы и анкеты, а также собирать данные. Далее разработанную форму можно разместить в виде фрейма или отдельной ссылки на странице сайта образовательной организации (HTML-код для добавления на сайт генерируется автоматически). При составлении web-формы для контроля результатов самостоятельной работы обучающихся имеется возможность использовать следующие типы вопросов [2]:

- Текст. Обучающемуся предлагается вписать короткий ответ. В качестве ответа может быть введено слово (словосочетание) или число (целое или вещественное).

- Текст (абзац). Обучающийся вписывает развернутый ответ. Следует отметить, что такой тип вопроса не предполагает автоматизированную обработку ответа обучающегося и проверка его правильности становится задачей преподавателя.

- Один из списка. Обучающийся должен выбрать один вариант ответа из нескольких.

- Несколько из списка. Обучающийся может выбрать несколько вариантов ответа.

- Выпадающий список. Обучающийся выбирает один вариант из раскрывающегося меню. Данный тип вопроса предпочтительно использовать при оформлении анкетной части формы, например, выбор фамилии обучающегося, номера учебной группы и т.д.

- Шкала. Обучающийся должен поставить оценку, используя цифровую шкалу (например, от 1 до 10).

- Сетка. Обучающийся выбирает определенные точки в сетке, состоящей из столбцов (например, варианты ответов) и строк (например, вопросы). При заполнении формы обучающийся отмечает свои варианты в пересечении строк и столбцов.

- Дата. Обучающийся выбирает дату, используя календарь.

- Время. Обучающийся выбирает точное время или временной промежуток.

При предъявлении опросной формы обучающимся имеется возможность назначать вопрос обязательным для ответа, перемешивать вопросы, то есть размещать их на форме в случайном порядке, а также перемешивать варианты ответов. По каждой опросной форме ведётся сводка ответов, учитывающая количество обучающихся заполнивших форму и их ответы. На экране будут представлены соответствующие круговые диаграммы (для вопросов «одни из многих») и гистограммы (для вопросов «многие из многих»). Использование этой функции позволяет наглядно представить результаты решения заданий обучающимся, проанализировать качество освоения ими учебного материала, и при необходимости скорректировать процесс обучения, разобрать на практических и семинарских занятиях наиболее сложные вопросы домашнего задания. Для дальнейшей аналитической обработки средствами языков программирования полученные ответы обучаемых могут быть сохранены в виде CSV-файла или файла формата электронной таблицы Excel - XLSX.

Список использованной литературы:

1. Косогова А.С. Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентностного подхода / А.С. Косогова, М.Б. Дьякова // Современные

проблемы науки и образования. – 2012. – № 5; url: www.science-education.ru/105-7142 (дата обращения: 28.02.2015).

2. Добавление и редактирование вопросов, разделов, изображений, видео и страниц; url: <https://support.google.com/docs/answer/2839737?hl=ru> (дата обращения: 28.02.2015).

© С.А. Мишин, 2015

УКД 37

К.А.Моляничева

студент филологического факультета
Сургутский государственный педагогический университет
Г.Сургут, Российская Федерация

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА

Проблема мотивации познавательной деятельности учащихся на уроках литературы с каждым годом становится все более актуальной. Как заинтересовать подростка, обладающего острым умом и восприятием, стихотворениями давно ушедших поэтов? Как доказать им, что поэзия Фета, Тютчева, Некрасова – непреходящая классика?

Отличительной особенностью нового образовательного стандарта является требование деятельности подхода к обучению, главная цель которого – развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков: формулировки стандарта называют реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть. При этом существуют различные подходы к целям обучения литературе.

Так, В.Г. Маранцман считает, что цель современного литературного образования – это *«воспитание грамотного компетентного человека, способного интерпретировать заложенный в литературное произведение контекст как с эмоциональной, так и с интеллектуальной стороны, имеющего стойкую привычку к чтению и потребность в нем как в средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и мышления»* [4, с.16]. А ФГОС определяет цель обучения литературе как *«формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма»*. Далее ФГОС упоминает о том, что современное литературное образование также должно способствовать развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся, постижению учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтению и анализу. Подразумевается, что по итогам обучения современный молодой человек должен обладать поэтапно, последовательно сформированным умением читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст. Также дети в процессе обучения овладевают возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте (или любом другом речевом высказывании), и возможностями создания собственного текста и представления своих оценок и суждений по поводу прочитанного.

Таким образом, мы видим, что ФГОС относится к воспитанию с позиции понимания ценности литературы для учащихся и планирует развитие личности в результате поэтапного обучения, в то время как у В.Г. Маранцмана требования сложнее – воспитание

средствами художественной литературы мыслящей духовной личности. ФГОС достаточно конкретно определяет, что же в итоге должен уметь и какими качествами обладать ребенок после постижения всего курса литературной науки. Таким образом, ФГОС более сбалансирован, конкретен и обширен по сведениям о том, чего нужно добиваться на уроках литературы.

Другой вопрос – как это сделать, ведь формирование требуемых стандартом компетенций невозможно без самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, высокой степени мотивации к учебной деятельности. Одним из способов "разбудить" познавательный интерес детей к учебе является проблемное обучение.

С точки зрения отечественных ученых, разрабатывавших концепцию проблемного обучения, таких как И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, В. Оконь и др., проблемно-поисковое обучение как методическая система по сравнению с другими имеет явные преимущества, которые заключаются в следующем:

- развитие творческого потенциала и поисково-познавательной активности детей, базирующейся на собственном эмпирическом опыте ребенка. Эта активность будет являться фундаментом для последующего изучения учебного предмета, а также следующим этапом в познании закономерностей учебного предмета и применении их на практике, осознании понятийного аппарата учебного предмета, применении специфических учебных действий и способов деятельности;

- формирование продуктивного мышления детей как качественно нового стиля интеллектуальной деятельности;

- развитие познавательного интереса у детей, а также формировании научно-исследовательского практического и теоретического интереса в процессе поисковой активности. Проблемное обучение способствует формированию у детей способностей к поиску, формирует умение и способность к научным изысканиям;

- содействие формированию у учащихся самостоятельности и тенденции к пониманию необходимости саморазвития и самообразования;

- проблемно-поисковый метод дает возможность для организации полноценного творческого взаимодействия учителя и ученика в процессе занятий;

- способствует наиболее полному, прочному и глубокому освоению учебного теоретического материала и эмпирических способов действия, так как базируется на самостоятельном получении опыта и знаний.

Итак, можно сказать, что проблемно-поисковый метод обучения в полной мере способствует развитию полноценной, творчески мыслящей личности, так как в природу человека заложено стремление к практически-преобразовательной деятельности.

Использование метода проблемного обучения кардинально меняет структуру урока, привнося интерес к новому материалу, способствуя формированию познавательной мотивации, активизации понимания предложенного материала, условий для творческой активности учеников.

Технология проблемного обучения включает в себя такую деятельность учителя и учащегося, как:

- организация проблемной ситуации;
- формирование проблемной ситуации и выделение ее центральной проблемы;
- организация процесса нахождения решения выделенной проблемы в индивидуальном или групповом порядке;
- организация проверки полученной в итоге мозгового штурма гипотезы или применение найденного решения, а также систематизация, закрепление и применение

приобретенных умений, знаний и навыков как в теоретической, так и в практической деятельности.

Проблемно-поисковый метод обучения при использовании в процессе школьного обучения и при использовании в стандартной урочной системе обучения позволяет педагогу:

- сформировать положительный мотивационный компонент к успешному обучению у детей;
- проводить уроки с большой степенью эмоциональной и эстетической отдачи как от педагога, так и от детей;
- способствовать дифференцированию обучения;
- увеличивать интенсивность учебного процесса и повышать объем учебного материала при интенсификации деятельности учеников на уроке в несколько раз;
- совершенствовать различные виды контроля формируемых компетенций;
- проводить урок максимально рационально, с эффективным использованием всего времени урока.

В рамках проблемного обучения учащиеся систематически включаются в проблемные ситуации и решение проблем, что приводит к открытию ими новых знаний. Потребность в проблемном обучении преподаватели литературы чувствуют сейчас особенно остро. Слишком часто литературный разбор произведения в школе обречен на неудачу лишь потому, что ученики не понимают, зачем нужен анализ. Проблемное обучение же пробуждает интерес к литературе как к науке, вызывает в учениках потребность понять произведение.

Поэтому при изучении поэзии, в частности, при планировании уроков изучения любовной лирики Тютчева, была организована работа по внедрению в учебный процесс принципов проблемного обучения.

Эта работа на уроках литературы в 10 классе происходила поэтапно:

1. На диагностическом этапе: была проведена диагностика уровня мотивации учеников к изучению литературы и конкретно – творчества Тютчева. Использовалась методика изучения мотивации обучения обучающихся 7-11х классов М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой. При анализе результатов диагностической работы был сделан вывод, что 72% старшеклассников имеют сниженный, IV уровень мотивации, 8% учеников имеют V – низкий уровень мотивации, и только 20% всех обследованных школьников имеет III – средний уровень мотивации к изучению лирики Тютчева. Высокого уровня мотивации к обучению не выявлено. Поэтому и возникла необходимость внедрения технологии проблемного обучения, которая развивает учащихся, заставляет их действовать и мыслить.

2. На функционально-деятельном этапе был разработаны и проведены уроки, посвященные любовной лирике Тютчева, с использованием технологии проблемного обучения. Цель проведения занятий: выявление способов раскрытия в любовной лирике Тютчева драматических переживаний человека.

Приведем фрагмент сценария урока с использованием анкеты, содержащей проблемные вопросы по стихотворению Тютчева «Она сидела на полу...».

Мотивация. Учащиеся слушают стихотворение «Она сидела на полу...» на фоне фрагмента записи мелодии М. Лягерана «Шербургские зонтики».

Вопросы учащимся:

1. Какие общие чувства переданы в мелодии и стихотворении их авторами? (активизация эмоциональной сферы восприятия)

2. Вам известно, кто является автором этих строк?

Эти вопросы заставляют учеников вспоминать – не слышали ли они раньше это стихотворение, написал ли его Тютчев или кто-то другой, формируют эмоциональное отношение к стихотворению. Далее десятиклассникам предлагается блок проблемных вопросов.

1) Постарайтесь представить себя на месте лирического героя этого стихотворения. Какое чувство у вас возникло? (активизация эмоциональной сферы восприятия)

2) На какие две части можно разделить это стихотворение? Как они соотносятся друг с другом? (активизация осмысления художественной формы произведения)

3) Как поза героини передает ее чувства? Как она характеризует героиню? (активизация осмысления художественной формы произведения и осмысления содержания).

4) С помощью какого изобразительно-выразительного средства языка передаётся душевное состояние женщины? (активизация осмысления художественной формы произведения)

5) Это стихотворение Тютчева называют «маленькой трагедией». Как вы думаете, почему?

Ученические гипотезы:

1. В стихотворении много грусти и страдания.

2. Это небольшое стихотворение стоит всего из 4х строф, но оно полноценно раскрывает любовную драму. В первых строфах – почему она произошла, во вторых строфах – что чувствует лирический герой - виновник драмы. Первые две строфы – это описание видимых действий, а последние – это драматические душевные переживания героев. Важную композиционную роль играет в стихотворении мотив смерти. Он прослеживается во многих образах.

Дополнительный вопрос учителя: Назовите их.

Ученические гипотезы: Образ «остывшей золь», «брошенную душой тела», «любви и радости убитой», «милой тени».

3. В первой и второй строфах много внимания привлекает образ и поза героини. То, как она описана, ее поза («она сидела на полу») говорит о беззащитности, страдании. Поведение героини изображается с помощью глаголов «сидела», «разбирала», «брала», «бросала», «глядела», которые придают драме стихотворения длительность, а действиям героев - протяженность во времени. Как средство усиления смысла стихотворения автор использует лексические и синтаксические повторы.

Дополнение от учителя: Обратите внимание на повторяющийся союз *и* и глагол «брала».

4. Душевное состояние героини стихотворения описано с помощью сравнение: «глядела, как души смотрят с высоты на ими брошенное тело». Это сравнение дает понять необратимость разрыва, невозможность возвращения к прошлому. А многоточие в конце второй строки означает незаконченность мысли.

Дополнение от учителя: Обратите внимание на то, что переход к третьей строфе внезапный, это своеобразный эмоциональный всплеск (перечитать третью строку). Кульминационный характер строфы и её особое значение подчёркивается многоточием. Речь идёт о том, что заключено в той «груде писем»: это целая жизнь, это любовь и радость, которые теперь убиты.

5. Лирический герой использует для описания своих переживаний риторические восклицания, которые усиливаются инверсией «жизни невозвратно пережитой», «любви и радости убитой». Также для этой цели использованы анафоры («о, сколько... о сколько...»). Третья строка заканчивается словом «убитой», а в четвёртой появляется лирическое «я». Возникает смысловая связь между переживаниями женщины и

лирического героя. Его отстраненность очевидна («молча», «в стороне»), но так же очевидно его сопереживание: «пасть готов был на колени», «страшно грустно стало».

Дополнение от учителя: Кстати, не случайно используется торжественная лексика: «пасть на колени». Наверное, это вызвано желанием передать в языке грустную торжественность, которая обычно сопровождает умирание, связывается со смертью.

Ученический вывод: лирический герой, возможно, чувствует свою вину и раскаивается, но не в силах ничего изменить.

Вывод преподавателя: В поэтических образах любовной лирики Тютчева есть две параллельные линии – это любовь к одной женщине и верность к другой, это страдание и страсть, это сила и слабость, духовная красота и искажённый мукой лик земной женщины, возрождение и самоуничтожение. Эти параллели жили в нём, «рвали его на части», лишали покоя.

Итак, мы можем сказать о том, что в результате использования проблемного подхода активизировалась познавательная деятельность учащихся, повысилось качество знания.

Ценными результатами использования технологии проблемного обучения являются:

- 1) осознание детьми характера своей умственной деятельности;
- 2) формирование у них умений творчески мыслить, выдвигать и проверять гипотезы;
- 3) активное вовлечение большинства учащихся в процесс решения проблем.

Список использованной литературы

1. Гуляков Е.Н. Новые педагогические технологии: развитие художественного мышления и речи на уроках литературы: метод. пособие / Е.Н. Гуляков. – М.: Дрофа, 2006. – 172 с.
2. Иванкина Л.И. Педагогика творчества. //Известия Томского политехнического университета. – №4. – 2011. – С. 217-220
3. Каган М.С. Избранные труды в 7 томах. Т.3. – СПб.: Петрополис, 2007. – 758 с.
4. Маранцман В.Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу / В.Г. Маранцман. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
5. Патронова И. Проектный метод. // Школьное воспитание.– 2007. – №3 – С.81
6. Ступницкая М.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета индивидуальных достижений. – М.: Центр "Школьная книга", 2006. – 280 с.
7. Тарасова И.П. Проблемные задачи в учебно-познавательной деятельности как средство развития личности учащихся: дисс. канд. пед. наук. – Смоленск, 2006. – 226 с.

© К.А. Моляничева, 2015

УДК 37.01

Л.А.НИГМАТУЛЛИНА,
К.П.Н., ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, Г.КАЗАНЬ, РОССИЯ

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА И ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Аннотация: В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности будущего специалиста являются не только владение информацией, технологиями профессиональной деятельности, но и коммуникативная культура, обеспечивающая выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и

передавать ценности, обеспечивать личностное развитие и конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова: кадровый потенциал, парадигма, коммуникативная культура, профессиональные навыки, модернизация образования.

Новые социально-экономические условия в России требуют значительного повышения кадрового потенциала страны на основе модернизации системы педагогического образования.

Образование является микроэкономикой страны, где по существу присутствуют все отраслевые и производственные признаки, характерные для хозяйственного комплекса страны. Ведущим компонентом в системе экономического пространства был и остается специалист.

Новой парадигмой педагогики становится проектирование образования, направленное на творческое саморазвитие его субъектов. В рамках этой парадигмы обучаемый рассматривается не только как объект педагогического воздействия, но и как субъект самостоятельной познавательной деятельности в меняющейся социальной среде.

Цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособного специалиста, стимулировать у обучаемых развитие последовательного практического отношения к знанию, развивать потребности в знаниях-трансформациях, политехнических умениях, знаниях-инструментах, которые позволяют обрести социальную защищенность, профессиональную мобильность, всестороннюю компетентность, навыки творческого саморазвития.

Подготовка такого творчески саморазвивающегося специалиста, деятельность которого представляется сложной и полифункциональной - это длительный, целостный, непрерывный процесс, ориентированный на формирование профессионально значимых личностных качеств, творческих способностей, знаний, умений и навыков, адекватных личностным и квалификационным требованиям специалиста.

Коммуникативная культура длительного время рассматривалась как совокупность норм, правил, регулирующих процесс общения. Это, безусловно, значимые характеристики, но они не позволяют представить исследуемый феномен во всей противоречивости и многообразии его структурных и функциональных компонентов. Такой подход сохраняет опасность переоценки роли коммуникативной практики и опыта. В решении проблемы формирования коммуникативной культуры важен не только факт овладения культурно-педагогическим наследием, но и включение педагога как субъекта культуры (как носителя рефлексивно - сознательного отношения к миру ценностей) в процесс инновационной деятельности по созданию и внедрению педагогических новшеств.

Анализ педагогической практики свидетельствует, что коммуникативная культура студентов в основном формируется стихийно, самопроизвольно, словно является сопутствующей, второстепенной задачей его профессиональной подготовки. И это объясняется недостаточным уровнем научно-методического обеспечения целенаправленного формирования коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Особую сложность проблема формирования коммуникативной культуры будущих специалистов представляет в условиях двуязычия в национальных регионах, таких, как Республика Татарстан, где профессиональная подготовка должна включать не только конкретные умения и навыки речевого поведения, но и отвечать особенностям современного стиля двуязычного общения. Именно высокий уровень развития коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов может выступать

гарантией эффективного выполнения им своих профессиональных функций в ситуации общения с учащимися разных национальностей.

В педагогической, психологической науках философско-методологический аспект формирования коммуникативной культуры был рассмотрен в работах В.Т. Лисовского, В.А. Разумного, В.Н.Шубкина, А.Г.Харчева. Социально-психологический аспект формирования коммуникативной культуры нашел отражение в исследованиях А.А. Бодалева, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, М.И.Лисиной и др.

Очевидно, что в настоящее время существует объективная потребность в проведении новых исследований по выявлению педагогических условий формирования коммуникативной культуры студентов в процессе ФГОС нового поколения.

Таким образом, на основании анализа научной литературы и реальной педагогической практики выявлен ряд противоречий:

- между социальной необходимостью и объективной потребностью образовательной практики в целенаправленном формировании коммуникативной культуры будущих специалистов и недостаточным уровнем теоретико-методологической разработанности данной проблемы с учетом особенностей ФГОС нового поколения.

- необходимостью формирования коммуникативной культуры студентов, с одной стороны, и отсутствием научно обоснованных педагогических условий ее формирования с учетом особенностей ФГОС нового поколения, с другой стороны.

Рассмотрим специфические особенности ориентации образования на формирование коммуникативной культуры личности как интегративного показателя современного компетентного специалиста.

Понятие «культура» переводится с латинского как возделывание, обработка», а иногда так же как «воспитание, развитие». Само понятие прочно вошло в лексикон социологов, психологов, публицистов, политиков, экономистов, в обиходную речь широких слоев населения в XIX и особенно XX в. Но уже в древнем Риме Цицерон, отождествляя культуру души и культуру тела, рассматривал их как развитие умственных способностей, которые необходимо уважать и почитать. В определении Платона, культура – это руководство к изменению всего человека в его сущности.

Выделение профессиональной культуры, как одного из свойств группы людей, относящихся к одной профессии, является результатом разделения труда, которое приводит к обособлению видов специальной деятельности. Профессиональная деятельность как социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей цель, задачи, предмет, средства, методы, результат.

Высокий уровень профессиональной культуры специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Профессиональная культура – это определенная степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач.

Особое место в профессиональной культуре занимает коммуникативная культура. Коммуникативная культура специалиста определяет исторически достижимую меру ее воздействия на развитие личности обучаемого. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры (культурой коммуникативной деятельности учителя) как обязательной составляющей целостного педагогического процесса, средства и условия реализации всех функций и видов профессиональной деятельности.

Под заказом на коммуникативную культуру будущего специалиста понимается отражение интересов тех сторон, чьи потребности удовлетворяются в процессе профессионального общения.

Опираясь на мнение О.П. Соколовой: «Коммуникативная культура индивида определяется как система знаний, умений, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении» и, соглашаясь с А.В. Мудриком, что коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры личности будущего специалиста представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении.

Коммуникативная культура будущего специалиста определяет потенциал системы образования, исторически достижимую меру ее воздействия на развитие личности обучаемого. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры как обязательной составляющей целостного процесса, средства и условия реализации всех функций и видов профессиональной деятельности.

Систематизация профессиональных и общих компетенций будущих специалистов в содержании предметов общегуманитарного и социально-экономического циклов: философия, психология общения, история, русский язык, литературное чтение проведена в контексте коммуникативной составляющей в процессе реализации ФГОС нового поколения.

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности специалиста являются не только владение информацией, технологиями профессиональной деятельности, но и коммуникативная культура, обеспечивающая выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, обуславливать личностное развитие, гарантирует высокую конкурентоспособность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, О. Н. Мнение пользователей о коммуникативной культуре обслуживания в Кемеровской областной научной библиотеке им. В. Д. Федорова / О. Н. Алексеева // Библиотечная жизнь Кузбасса. Кемерово, 2007. - 116 с.
2. Андреев, В.И. Деловая риторика: практический курс обучения и ораторского мастерства. – М.: Народное образование, 1995. – 208 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого развития. Книга 1. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
4. Ахметзянов, М.Г. Формирование художественно-эстетических ориентаций старшеклассников в процессе освоения курса русской литературы(на материале национальных школ Республики Татарстан) : автореф. дис. ...док. пед. наук / М.Г. Ахметзянов.- Казань, 1995. - 38с.
5. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.-Метод. Пособие. М..2005, - 251с.

L. A. Nigmatullina, candidate of pedagogical sciences, *Kazan*

Annotation: The important characteristics of person and activity of future specialist are not only the possession of information, of professional activity technologies, but also of communicative culture, which provides to go beyond the regulatory activities, ability to create and transfer values, provide personal development and competitiveness on the labor market.

Keywords: personnel capacity, paradigm, communicative culture, professional skills, modernization of education.

© Л.А.Нигматуллина, 2015

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник
Институт управления образованием РАО
г. Москва, Российская Федерация

к.пс.н., доцент кафедры общей, возрастной и педагогической психологии
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
г. Москва, Российская Федерация

доцент кафедры журналистики и медиаобразования
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
г. Москва, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЕДИАКОНТЕНТА

Многие специалисты в области психологии, педагогики и медицины отмечают, что просмотр медиапродукции оказывает сильное влияние на психику человека. В связи с этим встает вопрос о психологических механизмах восприятия медиаконтента, специфике изменения психоэмоциональных состояний человека при восприятии разной медиапродукции и возможностях ее использования в психолого-педагогической практике.

Современное медиаполе представлено различными видами современного аудиовизуального искусства: кинематограф, анимация, широкий спектр музыкального искусства, радиопередачи, подкасты, музыкальные видеоклипы, компьютерные игры, паблики, рекламные видеоролики, обучающие фильмы и документально кино и др. В нашем исследовании в качестве стимульного материала мы использовали музыкальные видеоклипы. Клиповая форма подачи материала характеризуется чередованием ярких образов, определенным темпоритмом и выраженной фрагментарностью повествования. Длительность среднего видеоклипа составляет от 3 до 7 минут, что является оптимальным решением для использования клипов в качестве стимульного материала в экспериментальных исследованиях.

В исследовании принимали участие студенты факультетов журналистики, менеджмента, организации работы с молодежью, экологии, иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Общая выборка испытуемых составила 190 человек [4, с. 124-126].

На первом этапе проведения исследования нами определялись параметры матрицы семантического дифференциала для оценки видеоклипов. Испытуемым было предложено зафиксировать результаты самооценки изменения их психоэмоционального состояния под влиянием демонстрируемых музыкальных видеоклипов развлекательного характера. Они были отобраны экспертами в области создания клиповой продукции как образцы аудиовизуального искусства: «Thunderstruck» (исп.«AC/DC» реж. J.Albert), «Islander» (исполнитель «Nightwish», режиссёр Stobe Harju), «Шамбала» (исполнитель «Би-2», режиссёр Г.Тоидзе), «Evolution» (исполнитель «Pearl Jam» режиссёр Kevin Altieri, Todd McFarlane), Bang! (исполнитель «Gorky Park»).

На основе контент-анализа самоотчетов испытуемых была составлена матрица базовых понятий и категорий, используемых субъектом при оценке клипового контента. Матрица была сужена до восьми основных категорий и представлена в виде опросника. Опросник включает восемь утверждений, отражающих дихотомический, биполярный конструкт: «1. Добрый» - как выражение конструкта «негативный/позитивный», «2. Произвел на меня впечатление» - как конструкт «представляющий интерес/оставляющий равнодушным», «3. Бессмысленный» и «4. Заставляет задуматься» как «развлекательный/ поучительный», «5. Заряжает энергией» - как «тонирующий/ расслабляющий», «6. Красивый» - как

«эстетически привлекательный/ вызывающий отторжение, неприятный», «7. Рассказывает о сильном человеке» - как «нравоучительный/развлекательный», «8. Грустная песня» - как «понижающий настроение/тонирующий».

На следующем этапе мы апробировали полученный опросник. Испытуемым было предложено сопоставлять демонстрируемые видеоклипы с утверждениями, представленными в опроснике. Каждому клипу могло соответствовать любое количество утверждений.

В апробации опросника было задействовано 120 испытуемых. Система категорий опросника использовалась испытуемыми как инструмент оценки клипов, выделения их сходств и различий.

В результате проведенного исследования нами отмечено единство категориального аппарата у большинства испытуемых. Развлекательный клип «Thunderstruck», был отмечен 76% испытуемых как «заряжающий энергией», не был отмечен ни одним испытуемым как ролик «заставляющий задуматься», в то время как 46% назвали его «бессмысленным». Клип «Шамбала», с ярко выраженной эстетической компонентой и позитивными образами, был отмечен как добрый (81%) и красивый (70%). Трансцендентный, насыщенный образами сказочный клип «Islander», в основе которого лежит поучительный сюжет, был охарактеризован испытуемыми как «Заставляющий задуматься» (54%) и «рассказывающий о сильном человеке» (65%). Схожие данные мы получили в ходе группового интервью с пилотажными группами, что может свидетельствовать о возможности применения предложенной нами схемы опросника в качестве инструмента оценки клипового контента.

После анализа данных по всей выборке, шкалы «бессмысленный», «заставляет задуматься» и «заряжает энергией» были отмечены нами как универсальные категории, применимые для всего ряда экспериментальных роликов. На основе этих трёх утверждений нами были созданы полярные конструкты «развлекательный/заставляет задуматься» и «заряжающий энергией/расслабляющий» образующие семантическое пространство, в котором наиболее контрастно представлены все пять видеоклипов. Мы склонны полагать, что эти полярные конструкты несут характер универсальной системы координат для оценки всех видов современного контента, так как наиболее полно отражают типичные качества любого медиапродукта.

На последнем этапе эксперимента мы предложили студентам оценить по известной схеме пять видео клипов, которые носили не развлекательный, а мотивационный характер, т.е. были созданы для целенаправленного влияния на психику субъекта («Живи, танцуй», «Пифия», «Добро по кругу», «Новости-2020», «Россия вперед!»). Эта клипы были созданы специально как медиаэлементы разрабатываемых профильных тренингов для подготовки «лидеров». Данный контент носит характер поучительных историй, представленных в современной клиповой форме. В результате группового интервьюирования испытуемых пилотажной группы все ролики были объединены в пары: Тонирующие: «Thunderstruck» и «Живи, танцуй». Поучительные: «Islander» и «Пифия» Иллюстрирующие стиль жизни: «Шамбала» и «Добро по кругу». Назидательные: «Evolution» и «Новости-2020» Вдохновляющие: «Bang!» и «Россия вперед!». Для пары «Islander» и «Пифия» наиболее значимой оказалась характеристика «Заставляет задуматься» (54% и 70%). Для пары «Шамбала» и «Добро по кругу» характеристика «добрый» (76% и 100%). Для «Evolution» и «Новости-2020» характеристика «впечатляет» (47% и 43%). Для «Bang!» и «Россия вперед!» «заряжает энергией» (78% и 62%). Отметим, что целенаправленно созданные мотивационные клипы расположились в тех же областях семантического дифференциала, что и их пары из группы развлекательных клипов. Это позволяет нам говорить о том, что используемый нами опросник можно использовать как универсальный инструмент оценки медиапродукции [3, с. 181-184].

Сопоставив результаты исследования оценки испытуемыми видеоклипов мотивирующей и развлекательной направленности, мы заметили, что мотивирующие видеоклипы, специально созданные для целенаправленного воздействия на психику

субъекта, при первичном просмотре сильнее сказывались на психоэмоциональном состоянии испытуемых, чем развлекательные клипы. Следует отметить, что при повторном просмотре мотивационных клипов полученный эффект нивелировался. Анализ отчетов испытуемых показал, что мотивационные клипы оказывали уже меньшее влияние на их психоэмоциональное состояние, чем развлекательные клипы. Наблюдаемый эффект позволяет говорить о свойстве «одноразовости» контента, созданного для целенаправленного воздействия на психику субъекта. Заметим, что при просмотре развлекательных клипов наблюдался обратный эффект. Согласно анализу отчетов испытуемых, повторный просмотр развлекательных клипов усиливает психоэмоциональный эффект. Это объясняется наличием в развлекательных клипах свободно трактуемых зрителем образов, что повышает степень интерактивности контента, открывает возможность для творчества. Зритель выступает в этом случае как субъект и в игровой форме принимает участие в конструировании персональных смыслов воспринятого [1], [2].

Список использованной литературы:

1. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности. М.: Изд-во МГГУ, 2009. 188 с.
2. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к обучению. Воронеж: Ворон. гос. педагог. ун-т 1998. 237 с.
3. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Условия эффективного использования видеоконтента в «Жизненной навигации» // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 3-2. С. 181-184
4. Сидоренко М.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Исследование эффективности применения медиаконтента в контексте мотивационных тренингов / Наука и образование в XXI веке. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2013. С. 124-126.

© А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, М.Г. Сидоренко, 2015

УДК 378.1; 371.3

Е. О. Простева,

студентка 4 курса, Новокузнецкий филиал-институт
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

В. П. Зубанов

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

СПЕЦИФИКА ДЕТАЛИЗАЦИИ И УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Возможности детерминации, детализации, уточнения, иллюстрации, верификации определений категориального аппарата педагогики спорта и физической культуры неоднократно рассматривались в различных научно-педагогических работах [1-7], детализирующих специфику постановки и решения проблем определения и решения современных мультисредовых противоречий, отражаемых в модели «хочу – могу – надо – есть», системно визуализирующих возможности личности и среды в решении задач развития личности, общества и системы социально-педагогического обеспечения

целостного педагогического процесса. В нашей работе мы представим один из вариантов решения задач детализации и уточнения категориального аппарата современной педагогики физической культуры спорта, который будет сведен к категориям «самореализация», «саморазвитие», «самосовершенствование» и «социализация».

Самореализация в спорте – процесс определения акмеперспектив развития личности и достижения тех результатов в спорте, которые являются объективными в нахождении высоких приоритетов и форм сотрудничества (игровые и командные виды спорта), предопределяющих успешность занятий выбранным видом деятельности и обеспечение материальными и идеальными ресурсами жизнеспособности личности в различных формах и номинациях развития и сотрудничества, сотворчества и самоидентификации, самоутверждения и саморазвития.

Саморазвитие в спорте – процесс поиска оптимальных условий развития личности, определяющей для себя способы, формы, методы, средства, технологии подготовки в выбранном виде спорта, способствующих получению высоких результатов в структуре верификации качества и состоятельности практики повышения качества формируемых качеств и возможностей личности в иллюстрации высоких результатов на соревнованиях.

Самосовершенствование в спорте – процесс визуализации и оптимизации условий повышения качества формирования физических качеств и интеллектуального развития, предопределяющих получение высоких результатов на соревнованиях различного уровня, обеспечивающих преемственное развитие и включение личности в систему непрерывного образования как гаранта стабильности и продуктивности общественных отношений и личностных приоритетов взаимодействия.

Социализация в спорте – процесс объективного решения задач социально значимого становления личности в спорте как одном из направлений накопления социального опыта и формирования потребностей в здоровом образе жизни, самовыражении, самореализации, самосовершенствовании, самоутверждении и взаимодействии, обеспечивающих распространение социальных отношений и ценностей гуманизма и продуктивного становления личности в структуре ведущей деятельности и общении, системно верифицирующих нормы культуры и этики в антропосреде (ноосфере) как эволюционирующем механизме защиты личности и социума.

Построение определений в структуре изучения основ социализации, самореализации, самосовершенствования, саморазвития, самоопределения, самоутверждения личности в спорте – необходимое условие продуктивного становления личности педагога в структуре его формирования культуры самостоятельной работы, обеспечивающей будущему педагогу по физической культуре, тренеру по выбранному виду спорта и педагогу дополнительного образования детей и юношества возможность качественного и своевременного решения задач развития личности в выбранном направлении социализации и самореализации (в нашем случае – в спорте), предопределяющих формирование объективной самооценки и устойчивости, востребованности и конкурентоспособности, успешности и состоятельности в выбранном направлении деятельности.

Список использованной литературы

1. Зубанов В. П., Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в структуре изучения педагогических дисциплин будущими педагогами (бакалаврами) // Инновации в науке, производстве и образовании: сб. трудов Междун. науч.-практ. конфер. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2013. С.341-345.

2. Козырева О. А. Технология системно-педагогического моделирования и качество формирования культуры самостоятельной работы педагогов: теоретический аспект// European Social Science Journal. 2014. № 4-1. С. 136-142.

3. Макарова Т. В., Кошелев А. А., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы обучающегося: типология, модель // Омский научный вестник. 2014. № 3 (129). С. 128-132.

4. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога //Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011.№1(3).С.49-62.

5. Редлих С.М., Козырева О.А. Специфика и результативность формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК как ресурс становления и профессионализма //Пед. образован. и наука. 2014.№1.С.103-107.

6. Редлих С. М., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности// Педагогическое образование и наука. 2011. №11.С.58-65.

7. Баландов К. Г., Козырева О. А. Особенности социализации и самореализации спортсмена в моде-ли гуманизации образования // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики: сб. стат. Междун. науч.-практ. конфер. (Уфа, 29дек. 2014 г.). Уфа: Аэтерна, 2014. С. 22-24.

© Е. О. Простева, В. П. Зубанов, 2015

УДК 371.321.8

Л.Г. Рыкова

Преподаватель МБОУ ДОД «Позарихинская ДШИ»
Свердловская область, Российская Федерация

«ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ АККОРДЕОНИСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ»

Детская школа искусств или детская музыкальная школа является начальной ступенью воспитания и обучения игре на аккордеоне. За время обучения в школе искусств будущий выпускник получает определенные исполнительские навыки, овладевает основными приемами игры на инструменте.

Однако далеко не все выпускники, получив свидетельство об окончании школы искусств, могут утверждать, что все у них идет гладко и что полученный в школе багаж знаний в соответствии с программой 5 - 7-летнего обучения позволяет дальнейшее свободное поступление в профессиональные заведения.

Объясняется это тем, что многие учащиеся не смогли овладеть очень важным умением – умением самостоятельно, рационально применять знания в свободном музицировании.

Воспитание самостоятельности у учащихся в классе аккордеона является одной из важнейших задач педагога, так как аккордеонистам на практическом музицировании приходится встречаться с трудностями разного рода – гораздо чаще, чем пианистам. Трудности эти заключаются в следующем:

- базовая подготовка учащихся в теоретическом плане оказывается намного слабее, чем исполнительская;

- нередко в нотах для эстрадного исполнения сделана запись с указанием аккордов левой клавиатуры аккордеона в буквенном обозначении – на практике оказывается, что такие

аккомпанементы примитивны, во многом уступают оригинальному звучанию, а учащийся не в силах сделать грамотного переложения;

- настоящие курьезы возникают при транспонировании;
- недостаточно времени на занятиях по специальности отводится для свободного музицирования.

Считаю, что нужно выделить специальные часы для эстрадного или народного исполнительства.

В условиях работы с начинающими аккордеонистами необходимо ясно представить все его достоинства и недостатки, определить поэтапно задачи разностороннего развития. Решить все эти задачи односторонне, методом давления или «натаскивания», - практически невозможно, а главное не нужно, т.к. в ученике нужно развивать творчески-инициативную личность. Обучить ученика подлинному творчеству – значит привить ему рациональные методы самообразования. В 3-4 классах ДШИ важно сохранить, и умело направить развитие навыков и умений начальных классов уже имеющихся у учащихся. Предоставить ученику определенную свободу творческого мышления, которая заключается в ненавязчивом руководстве со стороны педагога и в сочетании различных методов обучения. Инициатива ученика должна в любом случае находить поддержку учителя, будь то выбор репертуара, или какие-либо спорные вопросы трактовки, фразировки, аппликатуры, переложения и т.д. Например, учащемуся 4-5 класса понравилась русская народная песня «Как ходил, гулял Ванюша» в обработке В. Лушников, но технически ученик еще не готов исполнить пьесу так, как представляется педагогу. Можно здесь объяснить, что пьеса трудная, требует свободы владения пальцевой, аккордовой техникой, меховой техникой (тремоло), подвижности левой партии, «перенести» работу над ней примерно на год, а пока заняться гаммами и упражнениями, и т.д. Таким образом, можно уничтожить интерес ученика к данной пьесе, в лучшем (для себя) случае он все равно попытается сыграть ее, но без руководства педагога, а значит, будет сталкиваться с трудностями, преодолеть которые он не в силах пока самостоятельно; в результате может наступить разочарование и в произведении, и в собственных силах. Другой вариант – поддержать инициативу ученика, одобрить выбор и включить пьесу в программу, понимая даже, что концертное исполнение не удастся. Но эта пьеса для ученика будет его исполнительским багажом, даст ему возможность проверить свои силы и поверить в них, его музыкальное развитие сделает ощутимый шаг вперед, т.к. выполнять только лишь посильную работу – значит топтаться на месте. Такой «авантюризм» педагога оправдывает себя, проявляясь, конечно, не глобально, а эпизодически. Лучшей наградой ему служит, как правило, самооценка ученика. Она оказывается (после исполнения) чаще всего объективнее и ниже, чем оценка, полученная на зачете или экзамене. Это говорит о том, что он уже стал грамотнее, и даже самое неудачное исполнение послужит, скорее всего, толчком к анализу собственных ошибок, т.к. в таких случаях ученики считают, что у них «все было плохо». Вот здесь педагог должен, прежде всего, найти, что же было «хорошего», и в первую очередь на этом заострить внимание ученика, пусть это будет хотя бы одна строчка, один такт, а потом уже перейти к разбору ошибок, к тому, что не удалось и каковы причины.

Такие разборы дают, как правило, положительные результаты. Выбирая программу для следующего выступления, можно уже указать на моменты в новой пьесе, и похожие на те, что уже встречались, и предложить отработать их самостоятельно. Интересна также более сложная форма самостоятельной работы – ученик сам находит аналогичные пассажи, трели, другие сложные эпизоды, и самостоятельно работает над ними. Таким образом прививается навык к более быстрому и грамотному разбору текста, развивает способность

к самостоятельному мышлению, ученик постепенно, порой незаметно для себя, становится более зрелым музыкантом. Большое значение в воспитании самостоятельности учащихся имеет индивидуальный подход к каждому из них в отдельности. Встречается то, что ученик хорошо овладевает мелкой пальцевой техникой, беглостью, превращая исполнение виртуозных пьес в одностороннюю «беготню» по клавишам. Другой наоборот, не владеет технически инструментом в смысле беглости, зато любит кантилену, слушает звучание гармоний, «выводит» мелодию. В обоих случаях можно добиться как грамотного, эмоционального исполнения, так и развить технические возможности, но только обязательно основываясь на том, что уже имеет данный ученик.

Например, технически подвинутый ученик без особого труда может справиться с «Экзерсисом» Гамаюнова, но, поставив скорость исполнения как самоцель, вряд ли уловит мелодическую линию. Здесь можно лишь намекнуть, что мелодия есть, что она прекрасна, а триоли – это средство украшения. Попросить ученика найти мелодию, исполнить ее медленно. После такого анализа ученик вряд ли в других произведениях не попытается найти аналогю. Эта же пьеса может хорошо послужить и в работе с учеником, слабо владеющим техникой беглости. В этом случае так же обращается внимание на мелодию, но большее значение придается средству ее выражения, т.к. от ровности и слитности звучания полностью зависит образное содержание пьесы. Работая с учеником над разбором данного произведения, можно предложить ему самостоятельно проставить один-два такта аппликатуры в наиболее сложных местах, упомянув при этом, что подходящим окажется только тот, который обеспечивает удобство и стабильность игры в быстром темпе. Сосредоточив внимание на таких сложных эпизодах, ученик довольно свободно подводит к этому темпу всю пьесу.

Исполнение произведений концертного инструментального жанра входит в программу выпускных классов ДШИ и ДМШ как одна из основных частей. Но часто бывает, что учащиеся, довольно успешно проявляя себя, как исполнители классической, современной, советской музыки, довольно слабо выглядят, как только дело доходит до «производственного» песенного репертуара. Сказывается недостаток умения сделать грамотное переложение аккомпанемента, найти главное и второстепенное. В основном при этом можно наблюдать две крайности - либо ученик добросовестно выигрывает всю сложную фактуру аккомпанемента (если пьеса написана для фортепиано), запутывается в его чисто пианистических особенностях и не уделяет уже ни малейшего внимания мелодии в правой руке, либо наоборот, правой рукой играет только мелодию добавляя левой рукой кое-где, то бас, то аккорд. В задачу педагога входит научить ученика, прежде всего последовательности в работе над аккомпанирующей партией. Поэтому нужно помочь ученику, разделив с ним труд: ученик исполняет мелодию, а педагог играет свой вариант аккомпанемента, затем наоборот. При таком «разделении труда» не обязательно требовать от ученика точного исполнения нотного варианта аккомпанемента, а обратить его внимание на тональный план, особенности гармонии, форму, метр, ритм, наконец, просто на интересные моменты фактуры и т.п. Важно направить внимание на то, чтобы пьеса песенного репертуара стала не бессмысленным извлечением сопровождающих звуков на инструменте. После такого урока предложить ученику следующее: в новой песне на основе гармонического анализа определить точную партию левой руки; найти оптимальный вариант партии правой руки. Если такая домашняя работа проделана успешно, на уроке остается соединить все компоненты в одно целое.

Важную роль в воспитании способности к творческому самообразованию играет проблемный метод работы с учащимися, развивающий и поддерживающий инициативу ученика, улучшающий контакт педагога с учеником. На уроках с использованием этого

метода возникает обратная связь, при которой учитель как бы ищет поддержки, помощи со стороны ученика в решении этой или иной задачи, советуется с ним на равных. Например, сравниваются варианты трактовки произведения педагога и ученика и конечным избирается последний. Даже в случае недостаточной грамотности, логичности такой вариант ближе, понятнее – а значит, и работа над произведением будет проходить интенсивно, с интересом, более плодотворно, чем вариант «навязанный» педагогом. Ошибки же, допущенные учеником в силу его неподготовленности или невнимательности, нужно устранять незаметно в процессе классной работы путем совместных логических выводов. Задача педагогического процесса заключается в том, чтобы у ученика самого появились ответы на возникшие вопросы. Преподаватель незаметно подводит учащегося к ответу, и, чем более скрытным будет это воздействие, тем в большей степени учащийся ощущает, что решения найдены им самостоятельно, тем более эффективно будет происходить прочнее воспитание навыков решать любые творческие задачи без посторонней помощи.

Имеет смысл - включать в программу учащихся всех классов пьесы для самостоятельного изучения, и даже организовать концерты внутри класса (школы) на лучшее исполнение самостоятельной пьесы. Такие мероприятия воспитывают у учащихся умение слушать себя, анализировать собственное исполнение, а концерты, как правило, вызывают и положительную конкуренцию. Очень полезно коллективное, совместно со всеми участниками обсуждение результатов, а в «компетентное жюри» непременно нужно включить учащихся, которые часто оказываются более строгими и объективными судьями. На совместном обсуждении выступления каждого участника инициативу также следует передать учащимся, дать им возможность высказать свое отношение к игре собственной и своих товарищей. Мнения в таких случаях могут оказаться самые противоречивые, и, чтобы быть до конца последовательным, преподавателю не стоит, может быть, ставить свою авторитетную точку при подведении итогов. При этом форма воспитания самостоятельности будет соответствовать содержанию – творческой активности учащихся, их способности к оценке и самооценке.

Воспитание самостоятельности порой смешивается с понятием домашняя работа. Но задание на дом учащиеся получают на каждом уроке, их внимание сосредотачивается на конкретных моментах, частях произведений или совсем небольших эпизодах под контролем педагога, поэтому в каждом домашнем задании есть та доля самостоятельности, в силу которой ученик может справиться с поставленными на уроке задачами. Поэтому домашнее задание должно быть прежде всего понятным ученику и выполнимым, только в этом случае домашняя работа служит как важная часть всего сложного процесса воспитания самостоятельного мышления, способности к учению и творческой работе.

Естественно, что весь процесс обучения проходит под руководством педагога, который должен учитывать индивидуальность ученика, его способности к самостоятельному умозаключению, обобщению и умению применять на практике полученные знания.

Задача педагога – научить ученика учиться. Педагог помогает ученику сделать логические выводы, чтобы в дальнейшем он смог ими воспользоваться. Конечный итог педагогического процесса, и в частности, воспитание учащегося аккордеониста – научить его самостоятельно приобретать знания, умения и навыки. Эта мысль очень актуальна в настоящее время, т.к. на сегодняшний день в области эстрадного аккордеона происходит новшества республиканского масштаба – это продолжение методических разработок исполнения в вариационной форме так называемых «минусовок», когда под оркестровый аккомпанемент (в записи) солирующим инструментом является аккордеон.

Думаю, что такие нововведения не погаснут со временем, а будут распространяться и укрепляться в детских музыкальных заведениях, но для этого нужна специализация, а также дополнительные занятия с учащимися.

«В таком деле, как занятие искусством, где индивидуальность решает если не все, то почти все, единственной прочной базой всегда будет добытое собственными силами и на собственном опыте изведенное». /Г.Г.Нейгауз/[1]

Список использованной литературы:

1. Г.Г. Нейгауз «Об искусстве фортепианной игры»

© Л.Г. Рыкова, 2015

УДК 51-77: 378.147

А.Г. Савина

к.п.н., доцент кафедры математики, информатики и ИТ,
Орловский государственный институт экономики и торговли
г. Орел, Российская Федерация

А.В.Блок

к.т.н., доцент кафедры математики, информатики и ИТ,
Орловский государственный институт экономики и торговли
г. Орел, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ НА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Одной из весьма распространенных форм учебной деятельности на интерактивных занятиях по циклу математических дисциплин является самостоятельная работа студентов в малых группах. Этот вид учебной работы формирует у обучаемых не только навыки по выполнению математических преобразований, но и такие социально значимые качества личности как коммуникабельность и умение работать в команде.

Эффективность работы студентов в формате малых групп (по 2 – 3 человека) определяется качеством организации этой деятельности, уровнем методического и дидактического ее обеспечения. Существенная роль здесь отводится содержанию заданий, которые предлагаются для выполнения в малых группах. Содержание и способы формулировки заданий способны как существенно усилить, так и снизить мотивацию студентов к данной форме учебной деятельности [1].

Как правило, необходимость выполнения чисто математических преобразований (операции над векторами и матрицами, дифференцирование и интегрирование функций и т.п.) воспринимаются обучаемыми как чисто формальные процедуры, не имеющие отношения к их будущей профессиональной деятельности, и не пользуются у них особой популярностью.

Одним из путей повышения мотивации студентов к выполнению ими математических преобразований является включение «чисто математического ядра» в «содержательную оболочку», имеющую непосредственное отношение к направлению подготовки обучаемых и их будущей профессиональной деятельности. Ниже мы будем называть такие конструкции профессионально ориентированными математическими задачами.

На наш взгляд, такой подход к организации учебного процесса имеет ряд положительных моментов:

1) систематическое использование в учебном процессе такого рода задач способствует расширению общего кругозора обучаемых, наглядно иллюстрирует возможности применения математических понятий и алгоритмов при описании широкого спектра процессов в окружающем нас мире;

2) наличие «содержательной оболочки» делает предлагаемую задачу более интересной для обучаемых, наделяет ее определенным смыслом и кроме формального математического решения требует интерпретации полученного ответа в терминах и понятиях той или иной дисциплины общепрофессионального цикла;

3) любая профессионально ориентированная прикладная задача фактически представляет собой математическую модель некоторого реального объекта или процесса. Следовательно, систематическое использование в учебном процессе данного типа задач будет формировать у обучаемых навыки по построению, анализу и интерпретации математических моделей применительно к области их будущей профессиональной деятельности;

4) использование в курсе математики таких задач способствует формированию междисциплинарных связей между математическими и естественнонаучными циклом дисциплин с одной стороны и общепрофессиональным циклом дисциплин с другой. Таким образом обеспечивается реализация принципа преемственности в образовательном процессе.

Единственным существенным недостатком в рассматриваемой нами схеме является то, что цикл математических дисциплин изучается на 1 – 2 курсах, а общепрофессиональные дисциплины – на старших курсах. Поскольку первокурсники соответствующими знаниями в области своей будущей профессиональной деятельности не обладают, приходится при формулировке практически ориентированных задач приводить минимально необходимые сведения из области профессиональных знаний (экономики, менеджмента и т.п.), а также опираться на соответствующие элементы школьной программы, здравый смысл и жизненный опыт обучаемых.

Поскольку предлагаемые задачи должны быть адаптированы к уровню подготовки первокурсников, т.е. представлять собой предельно упрощенные модели экономических процессов, то получаемые при их решении результаты непригодны для практического использования. Однако, несомненное их достоинство в том, что они приучают студентов к элементам экономического стиля мышления, пониманию смысла экономической терминологии и раскрывают потенциальные возможности использования количественных (математических) методов при описании и анализе процессов в сфере экономики и управления. При этом уровень сложности в постановке этих задач и соответствующий им объем вычислительных операций может варьировать в достаточно широких пределах: от очень простых (в 1 – 2 математических операции) до сравнительно объемных по содержанию.

Примерами такого рода задач профессионально-прикладной направленности применительно к сфере экономико – управленческой деятельности являются:

- математическое моделирование тактики коммерческой фирмы на монопольном рынке и в условиях свободной конкуренции;
- определение оптимального плана производственной деятельности фирмы методом поиска условного экстремума функции нескольких переменных при различных видах ограничений методом Лагранжа;

- моделирование условий рыночного равновесия при линейных функциях спроса и предложения;
- решение производственной задачи об использовании сырья графическим методом;
- моделирование экономических ситуаций с использованием математического аппарата теории игр (парные антагонистические игры и игры с «природой»).

Рассмотрим в качестве примера некоторые варианты заданий, предлагаемые студентам в процессе изучения ими цикла математических дисциплин в рамках подготовки бакалавров по направлению «Экономика».

Задание 1. Даны функции спроса $D(P) = 240 - 30 \cdot P$ и предложения $S(P) = -60 + 20 \cdot P$ от цены товара P .

Требуется:

а) **для конкурентного рынка**

- найти равновесную цену товара P_0 на рынке;
- определить выручку от продаж W_0 при равновесной цене товара;
- определить минимальную границу цены товара P_{min} , при которой этот товар появится на рынке;
- представить графически условие равновесия спроса – предложения для конкурентного рынка.

б) **для монопольного рынка**

- определить цену P_m и количество проданных изделий X_m , при которых выручка от продаж товара будет максимальной;
- определить величину W_m этой максимальной выручки от продаж.
- определить предельную цену $P_{пред}$, начиная с которой этот товар покупать не будут ввиду чрезмерно высокой цены, установленной монополистом.

Задание 2. Предприятие выпускает продукцию с использованием двух технологий А и В. При производстве x ед. изделий по технологии А издержки производства составляют $Z_A(x) = 4x + x^2$ тыс.руб. При производстве y ед. изделий по технологии В издержки составляют $Z_B(y) = 8y + y^2$ тыс.руб. Месячный план выпуска продукции составляет $N = 180$ изделий. Распределить это количество изделий по технологиям А и В так, чтобы суммарные издержки $F(x, y) = Z_A(x) + Z_B(y)$ по выпуску продукции были минимальными.

Важным элементом любой управленческой деятельности является анализ возможных вариантов поведения объекта управления и принятие на основе этого анализа оптимального (в смысле заданного критерия) управленческого решения. Для формирования у обучаемых начальных представлений о процедурах принятия решений и навыков их реализации целесообразно использовать многовариантные задачи. Их суть в следующем: для заданной ситуации предлагается рассмотреть несколько альтернативных вариантов ее развития (решить математическую задачу при нескольких различных условиях - ограничениях), провести сравнительный анализ полученных результатов и выбрать оптимальный (в смысле заданного критерия) вариант. Неоднократное выполнение расчетов по одному и тому же алгоритму, но для различных числовых данных, способствует формированию и закреплению у обучаемых необходимых навыков по их применению.

Использование на занятиях таких задач стимулирует участников малой группы к более активному взаимодействию как в процессе выполнения задания, так и обсуждения получаемых результатов с целью выработки согласованного решения. Образец многовариантной задачи применительно к задаче «Анализ функции нескольких переменных на экстремум» приведен ниже.

Задание 3. Тепличное хозяйство выращивает для реализации огурцы и зеленый лук. Затраты на его производственную деятельность описываются функцией издержек $Z(x_1, x_2) = ax_1^2 + bx_2^2 + c$, где x_1 и x_2 – объемы производства в течение недели огурцов и зеленого лука соответственно.

Хозяйству поступило несколько предложений от коммерческих структур по приобретению выращиваемой продукции:

а) торгово-закупочный кооператив готов покупать весь урожай огурцов по цене p_1 руб/кг, а зеленого лука – по p_2 руб/кг;

б) предприятие общественного питания намеревается покупать весь урожай огурцов по цене q_1 руб/кг, а зеленого лука – по q_2 руб/кг;

в) хозяйство может само реализовывать выращенную продукцию на местном рынке по ценам за огурцы – s_1 руб/кг, а зеленый лук – s_2 руб/кг, но при этом функция издержек хозяйства изменится и примет вид $Z^*(x_1, x_2) = a^*x_1^2 + b^*x_2^2 + c^*$.

Исходные данные. $Z(x_1, x_2) = 0,6x_1^2 + 0,4x_2^2 + 24$ $Z^*(x_1, x_2) = 0,8x_1^2 + 0,5x_2^2 + 24$

$p_1 = 60$ руб/кг, $p_2 = 48$ руб/кг, $q_1 = 72$ руб/кг, $q_2 = 32$ руб/кг, $s_1 = 80$ руб/кг, $s_2 = 50$ руб/кг

Требуется выяснить:

1. Каковы размеры реализации продукции каждого вида (огурцы и зеленый лук) по оптимальным планам, обеспечивающим хозяйству максимум прибыли от их реализации по каждому возможному варианту?

2. Какой из этих возможных вариантов обеспечивает хозяйству наибольшую прибыль от реализации продукции?

3. По какому варианту общая выручка хозяйства от продаж произведенной продукции будет наибольшей (наименьшей)?

4. Для какого варианта объем продаж зеленого лука в оптимальной структуре поставок продукции будет наибольшим?

5. Поясните экономический смысл коэффициентов a, b, c , входящих в уравнение издержек тепличного хозяйства.

6. В каком направлении и почему изменяется функция издержек хозяйства при самореализации выращенной продукции на местном рынке?

7. Определите величину предельной прибыли от продажи дополнительной порции зеленого лука при условии самореализации хозяйством выращенной продукции на местном рынке в объемах $x_1 = 40$ кг и $x_2 = 30$ кг. Выгодно ли хозяйству производство этой дополнительной порции продукции?

8. Какова величина предельных издержек, связанная с производством дополнительной порции огурцов при условии реализации выращенной продукции торгово-закупочному кооперативу в объемах $x_1 = 70$ кг и $x_2 = 40$ кг. Выгодно ли хозяйству производство этой дополнительной порции продукции?

При выполнении приведенного выше многовариантного задания трижды реализуется алгоритм поиска точки экстремума функции двух переменных, что позволяет обучаемым закрепить этот навык. Кроме того, требуется вычислить и интерпретировать ряд дополнительных показателей (коэффициенты в функции издержек, предельная прибыль, предельные издержки) имеющие самостоятельный экономический смысл. Получение ответов на поставленные вопросы путем простой подстановки исходных данных в готовые формулы исключено, в каждом случае требуется проведение дополнительного анализа ситуации, что предполагает понимание обучаемым основных теоретических понятий темы и владение навыками использования соответствующих математических алгоритмов. Аprobация изложенной выше методики проведения интерактивных занятий в отдельных

студенческих группах ряда направлений подготовки бакалавров показала ее более высокую эффективность по сравнению с классической схемой проведения практических занятий.

Список использованной литературы:

1. А.Г.Савина, Л.И Шмаркова, Блок А.В. Реализация инновационной стратегии обучения математике в вузе на основе компетентностного подхода с использованием интерактивных форм и методов / А.Г.Савина // Инновационная стратегия управления бизнесом: учетно-аналитические базы, научно-образовательные методики и кадровый потенциал. Материалы международной научно-практической конференции 25 апреля 2013 г, Орел: Изд-во ООО ПФ «Каргуш», 2013.- с. 197 -201

© А.Г. Савина, А.В. Блок, 2015

УДК 37

Л.А. Самбулова, Учитель-логопед
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение детский сад
комбинированного вида №48
п. Любучаны, Чеховский район,
Московская область, Российская Федерация

«ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»

Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенно усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

На начальном этапе работы проводится нормирование словоизменения в диалогической речи (на уровне словосочетания, предложения), в дальнейшем - закрепление словоизменения в связной речи.

Можно выделить три этапа логопедической работы по формированию словоизменения у дошкольников с ОНР.

Первый этап - формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

Существительные:

1. Дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;
2. Обработка беспредложных конструкций единственного числа.

Глаголы:

1. Согласование существительного и глагола настоящего времени 3-его лица в числе.

Второй этап - включает работу над следующими формами словоизменения.

Существительные:

1. Понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа;
2. Закрепление беспредложных форм множественного числа.

Глаголы:

1. Дифференциация 1, 2, 3-го лица настоящего времени.
2. Согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде.

Прилагательные:

1.Согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

Третий этап - закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Существительные:

Употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа.

Прилагательные:

Согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах.

Формирование словоизменения закрепляется сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее - в связной речи.

При формировании формообразования в словосочетаниях в работе с дошкольниками особое внимание уделяется глагольным словосочетаниям, так как глагол чаще всего употребляется в роли предиката (сказуемого), а дети в своей речи часто глагол не употребляют.

Глагольные словосочетания закрепляются в следующей последовательности:

- а) предикат +объект (выражен прямым дополнением) – рисует дом, гладит собаку.
- б) предикат +объект (выражен косвенным дополнением существительным без предлога)- рубит топором, дарит внучке.
- в) предикат + локатив (выражен существительным в косвенном падеже с предлогом)- играет в саду, танцует на сцене.

Среди именных словосочетаний наиболее доступными для дошкольников являются:

- а) словосочетания, состоящие из существительного и прилагательного (красная машина).
- б) словосочетания, состоящие из двух существительных
 - со значением принадлежности (хвост лисы)
 - со значением совместности (чашка с блюдцем)

В процессе логопедической работы по закреплению форм словоизменения в предложениях учитывается семантическая сложность и последовательность появления типов предложения в онтогенезе:

1.Нераспространенное предложение: субъект +предикат

Девочка рисует. Дерево высокое.

2.Распространенные предложения из трех-четырех слов.

а) субъект + предикат +объект (подлежащее + сказуемое + прямое дополнение).

Девочка рисует дом.

б) субъект + предикат + объект + объект (подлежащее + сказуемое + прямое и косвенное дополнение).

Девочка рисует дом карандашом.

в) субъект + предикат + локатив (подлежащее + сказуемое + обстоятельство места).

Дети играют в саду.

г) субъект + предикат + объект + локатив (подлежащее + сказуемое + дополнение + обстоятельство)

Девочка рвет цветы в саду.

д) субъект + предикат + объект + атрибутив (подлежащее + сказуемое + дополнение + определение).

Бабушка подарила внучке красивую куклу.

3.Предложения с однородными членами.

4.Сложносочиненные предложения.

5. Сложноподчиненные предложения.

В процессе закрепления форм словоизменения в связной речи последовательность логопедической работы определяется сложностью семантической структуры текста, видом текстов.

Существует три вида текстов:

- текст-повествование;
- текст-описание;
- текст-рассуждение.

Наиболее простым является текст-повествование.

В работе используется следующая последовательность:

1. Пересказы простых и коротких текстов по серии сюжетных картинок с предварительной отработкой содержания каждой сюжетной картинке.

2. Пересказы по серии сюжетных картинок без предварительной отработки содержания каждой сюжетной картинке.

3. Пересказы по сюжетной картинке с предварительной отработкой ее содержания по вопросам.

4. Пересказы по сюжетной картинке без предварительной беседы по ее содержанию.

5. Пересказы без опоры на сюжетную картинку.

6. Составление рассказа по серии сюжетных картинок после предварительной беседы по содержанию каждой сюжетной картинке.

7. Составление рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки содержания.

8. Составление рассказа по сюжетной картинке с предварительной беседой по ее содержанию.

9. Составление рассказа по сюжетной картинке без предварительной беседы по ее содержанию.

10. Составление рассказа на заданную тему.

Дифференциация каждой грамматической формы, особенно на начальном этапе, предполагает следующую последовательность работы:

1. Сравнение денотатов (предметов, признаков, действий) по картинкам, в реальной ситуации и выделение различий.

2. Выделение общего грамматического значения ряда словоформ в импрессивной речи.

3. Соотнесение выделенного значения с флексией.

4. Фонематический анализ выделенной флексии.

5. Письменное обозначение флексии (если дети знают буквы).

6. Закрепление связи грамматического значения и флексии в словосочетаниях.

7. Закрепление формы словоизменения в предложениях и связной речи.

Покажем это на примере дифференциации форм единственного и множественного числа существительного в именительном падеже.

1. Вначале детям предлагаются картинки с изображением одного и нескольких предметов вперемешку. Дается задание выбрать картинки, на которых нарисовано несколько предметов. Картинки распределяются в два ряда: в первом ряду-картинки с изображением одного предмета, во втором ряду- картинки с изображением нескольких предметов. Дети уточняют, чем отличаются серии картинок.

2. Дети называют картинки второго ряда (слоны, столы, шарфы, шкафы) и уточняют, что эти слова обозначают несколько предметов.

3. После повторного называния детьми слов второго ряда задаем вопрос: «Какой одинаковый звук слышится в конце этих слов?». (Звук «ы»).

Сравниваются пары слов: стол- столы, определяется их различие по семантике (стол- один предмет, столы- много предметов) и по звучанию. Делается вывод: в конце слов, обозначающих много предметов, слышится звук «ь».

4-5.Звук «ь» соотносится с буквой «ь», которая выставляется около серии картинок, изображающих несколько предметов.

6-7.Детям предлагаются другие картинки, на которых изображен либо один предмет, либо несколько. Логопед называет слово в единственном или множественном числе, дети показывают соответствующую картинку. Для закрепления правильной словоформы в экспрессивной речи логопед показывает картинку, а дети называют слово в единственном или множественном числе.

Далее проводятся различные игровые упражнения по закреплению формы множественного числа в словосочетаниях, предложениях, связной речи.

Формирование словоизменения существительных

С учетом онтогенетического принципа, семантики форм, доступности грамматического значения формирование словоизменения существительных необходимо проводить в следующей последовательности.

1.Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

2.Закрепление в речи беспредложных конструкций единственного числа в следующей последовательности:

- винительный падеж (нулевое окончание, окончания –у, -а, -я);

-родительный падеж;

-дательный падеж;

Творительный падеж (со значением орудийности).

3.Овладение предложно-падежными конструкциями единственного числа.

4.Закрепление беспредложных форм множественного числа.

5.Формирование предложно-падежных конструкций существительного множественного числа.

При определении последовательности работы над каждой грамматической формой учитываются следующие факторы: продуктивность флексии, ударная флексия или безударная, характер ударения в корне слова (подвижное или постоянное), наличие или отсутствие изменений в основе слова при формообразовании (чередование, беглые гласные).

На начальном этапе отрабатывают формы с продуктивными флексиями под ударением, без изменений звукослоговой структуры основы слова при формообразовании.

Формирование словоизменения глаголов.

Формирование словоизменения глагола у дошкольников с ОНР проводится, начиная с первого этапа работы. Для формирования у детей грамматически правильного предложения необходимо обозначить связь подлежащего и сказуемого, чаще всего выраженных существительным и глаголом.

Формирование системы словоизменения глагола проводится с учетом семантики, фонетических особенностей формообразования, последовательности появления глагольных форм в онтогенезе. Известно, что настоящее время глагола, усваивается детьми легче и раньше, чем прошедшее или будущее время.

Рекомендуется следующая последовательность в работе по формированию словоизменения глагола.

1.Согласование глаголов 3-го лица настоящего времени и существительных в числе:

-дифференциация глаголов 3-го лица единственного и множественного числа с ударным окончанием без чередования звуков в основе (идет- идут, стоит- стоят, говорит- говорят, молчит- молчат, поет- поют, звенит- звенят);

-с безударным окончанием без чередования звуков в основе (плачет- плачут, стонет- стонут, чистит- чистят);

-с чередованием звуков в основе (течет- текут, бежит- бегут, печет- пекут, стережет- стерегут);

2.Дифференциация глаголов настоящего времени 1,2,3-его лица:

-дифференциация в единственном числе;

-дифференциация во множественном числе;

-дифференциация 1,2,3-го лица единственного и множественного числа.

3.Согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе:

-согласование глагола и существительного мужского рода;

-согласование глагола и существительного женского рода;

-согласование глагола и существительного среднего рода;

4.Дифференциация глаголов мужского, женского и среднего рода.

Формирование словоизменения прилагательных.

Формирование словоизменения прилагательных у дошкольников с ОНР осуществляется в более поздние сроки, когда дети овладели системой словоизменения существительных.

Трудность усвоения системы словоизменения прилагательных связана с отвлеченной семантикой прилагательных и с поздним их появлением в речи детей.

Рекомендуется следующая последовательность работы по формированию словоизменения прилагательных.

1.Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

-формы мужского рода с ударным окончанием (голубой, большой, лесной, дорогой, меховой);

-с безударным окончанием (добрый, вкусный, красный, белый, желтый, веселый, синий, высокий);

-формы женского рода с ударным окончанием (голубая, большая и т.д.);

-с безударным окончанием (добрая, высокая, веселая, холодная);

-формы среднего рода с ударным окончанием (большое, меховое и т.д.);

-с безударным окончанием (вкусное, круглое, сладкое, узкое и т.д.).

2.Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа

-в беспредложных конструкциях;

-в предложных конструкциях.

3.Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах множественного числа

-в беспредложных конструкциях;

-в предложных конструкциях.

Закрепление согласования прилагательного с существительным проводится сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, позднее - в связной речи.

Благодаря коррекционно-логопедической работе у детей значительно расширился запас речевых категорий, который в значительной степени подготавливает их к поступлению в школу.

Список литературы:

1. Ефимцева, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. [Текст] / Л.Н.Ефимцева. М.: Национальный книжный центр, 2015 - 176 ст
2. Нищева, Н.В. Если дошкольник говорит плохо. [Текст] / Н.В. Нищева. Санкт Петербург - Детство Пресс- 2003 г. - 525 с.
3. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. [Текст] / Н.В. Нищева. Санкт Петербург - Детство Пресс- 2003 г. - 528 с.
4. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В., Туманова, Т.В. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида Москвы. 3 изд. [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В. Туманова - М.: Просвещение, 2010. - 272 с.
5. Под редакцией Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно - методическое пособие.[Текст]/ М.: В.Секачев, 2007 г. - 224 с.
© Л.А. Самбура, 2015

УДК 378.02:372.8.

Л. Ю. Саяпина

старший преподаватель, Академия Архитектуры и искусств
Южный Федеральный Университет
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

А. В. Донец

студентка 5-го курса, Академия Архитектуры и искусств
Южный Федеральный Университет
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В Академии архитектуры и искусств Южного Федерального Университета (ААИ ЮФУ) студенты специальности 071501 «Художественное проектирование костюма» и укрупнённой группы специальностей «Культура и искусство» (направления «Дизайн костюма») обучаются и получают квалификации: «художник-стилист» или «дизайнер костюма». В течение всех лет обучения студенты, помимо теоретических и практико-ориентированных дисциплин, большое внимание уделяют курсовому проектированию. Преподаватели дисциплин «Костюм в материале» и «Проектирование костюма» обучают студентов исследовательской, проектной, эскизной, технологической деятельности; поддерживают и развивают их творческую активность.

Первокурсники получают базовые знания по профессии, изучая практико-ориентированные дисциплины: «Пропедевтика», «Основы производственного мастерства». У второкурсников добавляются дисциплины: «Моделирование костюма», «Проектирование костюма», «Вышивка и текстильный коллаж», «Технология костюма». Третьекурсники расширяют багаж профессиональных знаний, добавляя к ранее изученному материалу опыт работ по дисциплинам: «Муляжирование и макетирование», «Проектирование коллекций». О. П. Медведева пишет: «Поиск новых форм и путей развития дизайн-образования, создание современных гибких педагогических технологий

подготовки студентов художественно-дизайнерских вузов до сих пор остаётся актуальной проблемой теоретико-методической деятельности, как дизайнеров, так и педагогов» [2, с.52].

Начиная со второго курса, студенты активно включаются в индивидуальную и коллективную проектную деятельность. Обучающиеся приобретают опыт проектной деятельности, создавая учебные и творческие коллекции одежды. Обращаясь в поисках временной работы в швейные ателье, студенты сталкиваются с требованиями опыта работы по изготовлению одежды не только для манекенщиц, но и для реальных людей: взрослых, подростков или детей.

Совместить учебные занятия в вузе с получением опыта работы с реальными заказчиками помогает технологическая практика. Практику можно пройти в ателье или в технологической мастерской кафедры дизайна. Т. О. Бердник и Л. Ю. Саяпина отмечают: «Традицией проведения технологической практики кафедрой дизайна ЮФУ стало выполнение социальных заказов. Студенты на безвозмездной основе проектируют и изготавливают сценические костюмы для детских садов г. Ростова-на-Дону» [1, с.84].

В июле 2013 года третьекурсники направления «Дизайн костюма» участвовали в социально-ориентированном проекте «Дети - будущее вуза». Встретившись с заказчиком - руководством МБДОУ № 250, студенты изучили проектную ситуацию и рассмотрели парк сценических костюмов, имеющихся в детском саду. Выяснилось, что при большом количестве платьев для девочек, практически отсутствуют танцевальные костюмы для мальчиков. Третьекурсники обсудили с руководством МБДОУ № 250 вопросы об ограничительных требованиях к будущим костюмам; к размерам денежных средств на покупку тканей и декоративной отделки.

Внутри группы студенты самостоятельно разделились на малые творческие коллективы для быстрого решения учебных обязанностей. Одни изучали исторические аналоги и творческие источники, выполняли эскизный проект, опираясь на традиции русского народного костюма. Другие подбирали ткани по гигиеническим и эстетическим требованиям; искали декоративную отделку; записывали и рассчитывали стоимость необходимых материалов.

Благодаря слаженной подготовительной работе студенты быстро выполнили этапы предпроектного анализа и технического предложения. Они представили заказчику на утверждение эскизы, материалы, макетные формы и утвердили свои проектные предложения.

Работая в малых творческих группах, студенты помогали друг другу измерить размерные признаки мальчиков старшей группы, выполнить моделирование рубашки, определить положение и ритм декоративных элементов на ней. Под руководством преподавателя третьекурсники изготавливали лекала и проверяли их. В учебной технологической мастерской происходит «глубокое погружение теории в практику»; то есть студенты получили возможность ответственно применить изученные им ранее правила, закономерности, процессы, алгоритмы решения задач в новых профессиональных условиях.

Раскрой изделий и подготовку костюмов к примерке третьекурсники выполняли с помощью мастера производственного обучения. Примерка сценических костюмов проходила в детском саду при участии заказчиков. Далее каждый студент самостоятельно отшивал изделия, контролировал качество технологических процессов и влажно-тепловой обработки изделий. После самопроверки качества костюмы принимали руководители МБДОУ № 250. Третьекурсники совместно со своими «моделями» - мальчиками старшей группы детского сада – провели фотосессию, часть которой вошла в отчёты по технологической практике.

Отчётную документацию можно было выполнить в виде перечня проектно-технических документов или в виде графического представления проекта. Студенты представили

наиболее значимые этапы работ, выполненных на технологической практике, на графических планшетах (Рис. 1).



Рис. 1 Графический планшет студентки 3-го курса Сиивновой А.

Результатами работы студентов – будущих дизайнеров костюма - на технологической практике стали:

- получение студентами опыта работы по специальности без отрыва от учебного процесса и формирование профессиональных компетенций;
- изготовление сценических костюмов для мальчиков старшей группы детского сада № 250 г. Ростова-на-Дону;
- полное соответствие изготовленных костюмов заявленной заказчиком тематике (изготовлены парные костюмы к имеющимся костюмам для девочек, соответствующие по стилистике и цветовой гамме тканей);
- использование традиций и фольклорных элементов русского народного костюма;
- выполнение комплекса работ по исследованию традиций народного костюма; эскизных, конструкторских, технологических работ, проверке качества;
- получение опыта взаимодействия с реальными заказчиками: заведующей и музыкальным руководителем МБДОУ № 250 г. Ростова-на-Дону; детьми и их родителями (Рис. 2).



Рис. 2 Коллектив проекта: ст-ты ААИ ЮФУ Донец А., Азуреева А., зав. МБДОУ № 250 Корниенко Г. П.; студентки Туршицева И., Евдокимова Л., руководитель практики Саятина Л. Ю.; студентки Тропина Д., Мотренко А., Сиивнова А.; муз. работник МБДОУ № 250; дети старшей группы.

Участие студентов в социальном проекте и работы на технологической практике: помогли накопить профессиональный опыт, сформировать необходимые компетенции; способствовали росту положительной учебной мотивации, творческому развитию и саморазвитию обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Бердник Т. О., Саяпина Л. Ю. Формирование профессиональных компетенций у студентов – будущих дизайнеров и художников-стилистов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 1. с. 80-85.

2. Медведева О. П. Истоки становления дизайн-образования // Дизайн образование 2011. Опыт, инновации, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции 24-26 февраля 2011 г. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. с. 51-52.

© Л. Ю. Саяпина, А. В. Донец, 2015

УДК 378.147+378.146

Р. В. Селезнев

магистрант, 2 курс

Е. В. Береснева

к. п. н., профессор кафедры химии

Вятский государственный гуманитарный университет

г. Киров, Российская Федерация

ВАРИАНТ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные технологии, необходимость внедрения которых в учебный процесс не вызывает сомнений. Общество информационных технологий заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны грамотно работать с информацией, самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни [1, с. 14]. Думается, немалую помощь в этом может оказать использование в обучении электронного учебника.

По ФГОС 3+ на изучение неорганической химии на направлении подготовки 04.03.01 Химия отводится 576 часов, 240 из которых на самостоятельное изучение дисциплины. Одной из форм организации самостоятельной работы студентов может быть электронный учебник. Разрабатываемый электронный учебник по неорганической химии (химия элементов главных подгрупп) создается с целью повышения интереса обучающихся к изучаемому предмету, а также для диагностики их знаний как при помощи проверочных работ (тест, кроссворд и др.), так и контрольного тестирования по отдельным темам курса.

Материал электронного учебника разбит на главы, которые соответствуют определенным группам периодической системы элементов: водород, галогены, халькогены, пникогены, подгруппа углерода, подгруппа бора, благородные газы. Каждая глава состоит из нескольких параграфов. Например, глава «Водород» состоит из следующих параграфов: история открытия, строение и положение в периодической системе химических элементов, нахождение в природе и получение, физические свойства, химические свойства,

применение. В нее же включены сведения о важнейших соединениях водорода: воде и гидридах.

Каждая глава учебника содержит лабораторный практикум, необходимый для подготовки студента к лабораторной работе. В него включены лабораторные и демонстрационные опыты, видеоопыты, а также вопросы для подготовки к занятию. Кроме того, после теоретического и практического материала имеется раздел «Проверь себя» для самопроверки студента и раздел «Контрольный тест», который студенты проходят, получая определенное количество баллов в рейтинг.

Интерфейс программы создан в среде программирования *Borland Delphi 7* и состоит из двух основных окон: окно навигации и окно, отображающее информацию параграфов и разделов (см. рис. 1).

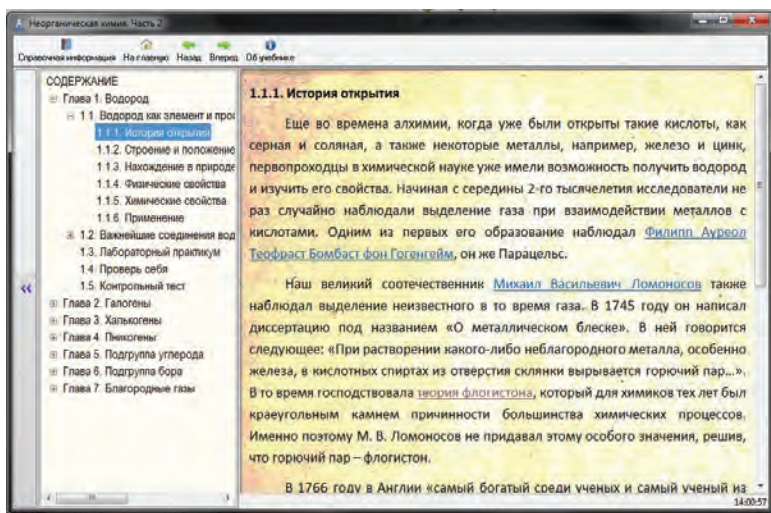


Рис. 1. Интерфейс программы

Окно навигации можно скрыть при помощи кнопки «<<», а когда содержание снова понадобится, окно можно открыть той же кнопкой. Навигацию по страницам можно осуществлять также при помощи кнопок на панели инструментов: «Назад», «Вперед» и «На главную». Информацию об использовании учебника можно посмотреть, нажав на кнопку «Об учебнике».

В учебнике также есть справочная информация, в частности, таблица Д. И. Менделеева и таблица растворимости. Если пользователь имеет активное подключение к Интернету, то, открыв таблицу Д. И. Менделеева, он перейдет на сайт с интерактивной таблицей, если подключения нет, то откроется статичная картинка с ее изображением.

Практически в каждом разделе электронного учебника имеются гиперссылки на иллюстрации или дополнительный материал по соответствующей теме. Открытие иллюстративного материала (краткие биографии ученых, таблицы, схемы и т. п.) происходит в отдельном окне программы. Открытое окно можно перетаскивать в любую удобную позицию на экране, а закрытие окна производится двойным щелчком по картинке. Дополнительный материал открывается в том же окне, откуда был осуществлен переход по ссылке.

В разделе «Лабораторный практикум» введены условные обозначения (см. рис. 2). Это сделано для лучшего понимания учащихся своей роли в том или ином эксперименте.






Обозначение	Расшифровка
	Демонстрационный опыт
	Лабораторный опыт
	Домашний опыт
	Видеоопыт
	Проводить в вытяжном шкафу!

Рис. 2. Условные обозначения к лабораторному практикуму

Контрольное тестирование студент может пройти только один раз. Перед тем как войти в режим тестирования пользователь авторизуется: вводит выданные ему логин и пароль. Если авторизация успешна, то выводится информационное окно, в котором содержится, в частности, информация о временном ограничении при ответе на вопросы.

После подтверждения желания пройти тестирование открывается окно с тестом, которое занимает все рабочее пространство дисплея и не позволяет переключаться между открытыми окнами программ или открывать новые. Также при открытии окна тестирования в системном реестре делается запись о попытке пройти тест. При следующей попытке снова пройти тест эта запись прочитается программой, и тест просто не запустится. После прохождения теста окно автоматически закрывается, а результаты тестирования записываются в текстовый файл в шестнадцатеричной форме. Все это сделано с целью предотвращения списывания во время контроля, повторного прохождения того же теста, а также для исключения подделки результатов тестирования.

Для отслеживания активности использования электронного учебника пользователем после перехода между страницами делается временная отметка о продолжительности нахождения на той или иной странице учебника. Все накопившиеся сведения о просмотре страниц и хронологии их открытия после завершения работы с программой записываются в текстовый файл в шестнадцатеричной форме.

Через определенный промежуток времени, заранее определенный преподавателем, студенты высылают ему по электронной почте или приносят на каком-либо носителе папку с накопившимися отчетными файлами.

Таким образом, электронный учебник – это автоматизированная обучающая система, которая включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний [2, с. 307].

Список использованной литературы:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
2. Педагогические технологии / под общей ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; – Ростов н/Д: изд. центр «МарТ», 2006.

© Р. В. Селезнев, Е. В. Берснева, 2015

В.В. Семикин

д.п.н., декан психолого-педагогического факультета
Российский государственный педагогический университет имени
А.И. Герцена Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

С.Б. Пашкин

д.п.н., профессор кафедры организационной психологии
Российский государственный педагогический университет имени
А.И. Герцена Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

А.Н. Минко

преподаватель кафедры физической подготовки
и прикладных единоборств Санкт-Петербургский университет
МВД России Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ

В предыдущих наших работах мы затрагивали отдельные вопросы реализации балльно-рейтинговой системы в образовательном процессе вуза [1, 2, 3, 4], предусматривающей принцип накопительности.

За посещение обучающийся получает по 1 баллу за каждое занятие. За работу на семинарском (практическом) занятии – 1-3 балла. При изучении каждой учебной дисциплины предусмотрено 5 текущих и 2 рубежных контроля. Промежуточная аттестация проводится по окончании изучения дисциплины в форме зачета (экзамена).

Текущий контроль может проводиться в форме устного или письменного опроса на конкретную тему, разработки сценария конкретного мероприятия, выполнения упражнения и т.д. Критерии оценки: актуальность вопроса, содержание, связь с будущей практической деятельностью, знание конкретных составляющих вопроса, наличие выводов и личных соображений по дальнейшему развитию, уровень (степень мастерства) выполнения упражнения. По итогам студенту выставляется от 2 до 8 баллов.

8: грамотное, четкое и содержательное изложение вопроса, глубоко раскрыты все положения вопроса, просматривается знание и содержание конкретных составляющих вопроса (представлен сценарий мероприятия), наглядно видна связь с практикой, в наличии выводы и практические рекомендации, самостоятельность суждений. Упражнение выполнено образцово-показательно.

7: письменное правильное оформление работы, достаточно глубоко раскрыт вопрос, просматривается знание содержания конкретных составляющих вопроса (представленный сценарий мероприятия имеет отдельные недостатки), видна связь с практикой, в наличии выводы и практические рекомендации, самостоятельность суждений. В устном представлении работы прослушиваются неточности, недостаточно твердое владение материалом. Упражнение выполнено, в целом, образцово-показательно с незначительным отклонением от последнего.

6: письменное правильное оформление работы, представлен сценарий мероприятия, раскрыты основные положения вопроса, названы отдельные конкретные составляющие вопроса и имеется представление об их содержании, в наличии выводы, некоторая самостоятельность суждений. В устном представлении работы прослушиваются

достаточно серьезные неточности, недостаточно уверенное владение материалом. Упражнение выполнено уверенно с незначительными замечаниями.

5: в целом, правильное оформление работы, представлен сценарий мероприятия, слабо раскрыты основные положения вопроса, названы отдельные конкретные составляющие вопроса и есть представление об их содержании и авторах, в наличии выводы, отсутствует самостоятельность суждений. В устном представлении работы прослушиваются серьезные неточности, недостаточно уверенное владение материалом. Упражнение выполнено уверенно с некоторыми замечаниями по какому-то одному элементу упражнения.

4: в целом, правильное оформление работы, представленный сценарий мероприятия имеет недостатки, слабо раскрыты основные положения вопроса, названы отдельные конкретные составляющие вопроса и есть поверхностное представление о ее содержании и авторе, отсутствуют выводы и самостоятельность суждений. В устном представлении работы прослушиваются серьезные неточности, неуверенное владение материалом. Упражнение выполнено в целом уверенно с некоторыми замечаниями по двум и более элементам упражнения.

3: есть недочеты в раскрытии темы, представленный сценарий мероприятия имеет существенные недостатки, не все положения вопроса затронуты, а, названы отдельные конкретные составляющие, имеются смутные представления об их содержании, отсутствуют выводы и самостоятельность суждений, выступление с докладом носит формальный характер. Упражнение выполнено неуверенно с замечаниями по какому-то элементу упражнения.

2: есть существенные недочеты в раскрытии темы, представленный сценарий мероприятия имеет существенные недостатки, не все вопросы затронуты, названы отдельные конкретные составляющие, имеются отдельные смутные представления об их содержании, выступление с докладом носит формальный и поверхностный характер. Упражнение выполнено неуверенно с замечаниями по двум и более элементам упражнения.

Первый рубежный (кафедральный) контроль проходит после изучения всех тем. Проводится в виде опроса (собеседования) и состоит из 5 блиц вопросов или микрозаданий, позволяющих оценить навыки владения. Каждый правильный ответ на вопрос или выполнение задания дает 2 балла. Соответственно за правильные ответы на все вопросы студент получает 10 баллов. Всего студент может набрать от 2-х до 10 баллов. Вопросы строятся достаточно конкретно, чтобы студент мог найти и дать на него быстро и кратко нужный ответ. Предлагается выполнить 2 упражнения: по выбору преподавателя и студента.

Второй рубежный (внешний) контроль проводит учебно-методический отдел вуза в тестовой форме по итогам изучения всех тем дисциплины. Тестовые задания разрабатываются кафедрой в 2-х вариантах по 10 вопросов. На каждый вопрос предлагается 4 варианта ответов, среди которых 1 правильный. Вопросы касаются всех тем дисциплины. За каждый правильный ответ студент получает 1 балл. По итогам данного рубежного контроля студент может получить от 5 до 10 баллов по количеству правильных ответов (если студентом дано 4 и менее правильных ответов, то баллы не начисляются). Предлагается выполнить 2 упражнения по выбору преподавателя проверяющего.

Итоговый контроль по дисциплине – промежуточная аттестация проводится по окончании изучения дисциплины в форме зачета (экзамена), который проводится в традиционной форме по экзаменационным билетам.

Студент, набравший по результатам текущего контроля и посещения не менее 50 баллов, может получить оценку автоматически. Если студент набирает от 20 до 49 баллов, то он сдает зачет, за счет чего добывает необходимые ему баллы для дальнейшей аттестации по дисциплине. Максимальное количество баллов за итоговый контроль – 30. Оценивается полнота ответа студента и владение учебным материалом. На минимальную оценку студент должен иметь представление о предмете своего ответа. Чем полнее ответ, тем

количество баллов больше. Аналогично текущим и рубежным контролям в дополнение к теоретическим знаниям дополняются баллы за практическое владение упражнениями.

30: дан полный развернутый ответ на поставленный вопрос. Показан комплекс знаний об объекте. Свободное оперирование категориальным аппаратом. Умение выделять главные мысли, существенные характеристики, устанавливать причинно-следственные связи. Знание об объекте демонстрируются в системе междисциплинарных связей. Ответ сформулирован в терминах учебной дисциплины (науки), изложен литературным языком, логичен и аргументирован. Проявлена собственная позиция студента к данному объекту.

29: дан полный развернутый ответ на поставленный вопрос. Раскрыты основные характеристики рассматриваемого объекта. Ответ структурирован и логичен. Содержание ответа отражает сущность раскрываемых понятий, теорий, явлений. Ответ изложен литературным языком в терминах науки. В ответе допущены недочеты, исправленные студентом с помощью преподавателя.

28: дан полный ответ на поставленный вопрос, показано умение выделять существенные характеристики объекта и устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и процессами. Ответ структурирован, логичен, изложен литературным языком в терминах науки. В ответе допущены непринципиальные недочеты, исправленные студентом в ответе на дополнительные вопросы преподавателя.

27: дан полный развернутый ответ на поставленный вопрос, показано умение выделить существенные характеристики объекта и устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и процессами. Ответ четко структурирован, логичен, изложен в терминах науки. В ответе допущены недочеты, исправленные студентом в ответе на навязывающие вопросы преподавателя.

26: дан полный, но недостаточно последовательный ответ на поставленный вопрос. Показано умение выделить существенные характеристики объекта, причинно-следственные связи. Ответ логичен, изложен в терминах науки. Могут быть допущены 1-2 ошибки в определении основных понятий, которые студент затрудняется исправить самостоятельно.

25: дан недостаточно полный ответ на поставленный вопрос. Логика и последовательность изложения имеют нарушения. Допущены ошибки в раскрытии понятий, употреблении терминов. Студент не способен самостоятельно выделить существенные характеристики объекта, установить причинно-следственные связи. Студент может конкретизировать знания с помощью примеров из практики, отвечая на навязывающие вопросы преподавателя. Речь при ответе на вопрос требует коррекции.

24: дан неполный ответ. Логика изложения имеют существенные недостатки. Допущены грубые ошибки при раскрытии сущности понятий, теорий, явлений. Отсутствует понимание студентом их существенных характеристик и взаимосвязей объекта. В ответе отсутствуют выводы. Речь студента при ответе требует коррекции.

23: дан неполный ответ. Нарушена логика. Нет аргументации ответа. Имеются существенные ошибки в определении терминов, понятий, характеристик объекта. В ответе отсутствуют выводы. Речь студента неграмотна.

22: ответ студента представляет разрозненные знания об объекте. Имеются принципиальные ошибки в определениях понятий. Присутствуют фрагментарность, нелогичность изложения. Студент не понимает связь рассматриваемого объекта с другими объектами дисциплины. Отсутствуют аргументация и выводы. На дополнительные вопросы преподавателя отвечает с трудом. Речь неграмотная.

0 – нет ответа.

Студент, набравший по результатам текущего контроля и посещения не менее 50 баллов, может получить оценку досрочно. Если он набирает от 20 до 49 баллов, то сдает зачет (экзамен), за счет чего добывает необходимые ему баллы для дальнейшей аттестации по дисциплине. Максимальное количество баллов 100.

Соответствие окончательного количества баллов, полученных студентом (курсантом), по всем видам контроля по дисциплине, оценивается по шкале, представленной в таблице.

Баллы	80 и более	65-79	50-64	менее 50
Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	Зачтено			Незачтено

Сумма баллов, полученная по всем дисциплинам учебного плана, показывает совокупный (общий) рейтинг, а поделенная на количество дисциплин - средневзвешенный рейтинг, что дает возможность ранжирования обучающихся по успеваемости.

Список использованной литературы:

1. Пашкин С.Б., Минко Н.И., Миленина И.П. Методология и методы психолого-педагогических исследований/ВИТУ. – СПб., 2008. – 106 с.
2. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Технологическая карта как ключевое звено проектирования учебной дисциплины при балльно-рейтинговой системе оценки знаний/Исследование различных направлений психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 февраля 2015 г., Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 132-136.
3. Родыгина Ю.К., Курмышов В.М., Пашкин С.Б., Березняцкий В.С. О некоторых особенностях применения балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов и курсантов вузов/«Теоретические и прикладные аспекты современной науки»: Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч./Под общ. Ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. Часть IX. – С. 117-119.
4. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Балльно-рейтинговая оценка научно-исследовательской работы магистрантов/Сборник докладов XXX Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические исследования педагогики и психологии». Москва, 30 января 2015 года. – М.: Московский научный центр педагогики и психологии, 2015. – С. 62-65.
© В.В. Семикин, С.Б. Пашкин, А.Н. Минко, 2015

УДК 37

- Е.Б. Синева**, к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии НИРО,
г. Н. Новгород, Российская Федерация
Т.Р. Кононова, воспитатель высшей категории, МБДОУ № 95
г. Н. Новгород, Российская Федерация
Л.В. Асташина, учитель-дефектолог высшей категории, МДОУ №7
г. Н.Новгород Российская Федерация

РОЛЬ ПАТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ВЗРОСЛЫМИ И РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПОРОГЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В рамках реформирования отечественного образовательного процесса поднимаются вопросы, связанные с инклюзивным воспитательно-образовательным пространством, которое, несомненно, затрагивает такую ступень, как начальная школа. В широком спектре

проблем современности образование включается в поиск путей и средств совершенствования педагогического мастерства в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Дети с ОВЗ и дети обычных семей собираются воедино в пространстве современной общеобразовательной школы, где яркий пример взрослых должен научить каждого ребёнка толерантному поведению всех взаимодействующих между собой людей, их гуманности в общении друг с другом. Прежде всего, этот опыт ребёнок может приобрести в собственной семье и обучиться работать в сотрудничестве с другим человеком. Если у ребёнка с ОВЗ это качество развито, то одно из важнейших положений Л.С.Выготского о том, что сегодня ребёнок научится делать в сотрудничестве, а завтра способен выполнять самостоятельно [2], наполнится особым колоритом «вкушения» нового знания. На наш взгляд, именно родители могут и должны стать активными помощниками в развитии коммуникативных навыков старших дошкольников для плодотворного сотрудничества на образовательных нивах с партнёрами по школьной парте.

Такое видение проблем будущего первоклассника мы обсуждаем на консультациях для родителей, проведение которых представляется нам возможным в самых различных формах. Они включают в себя и личные беседы "глаза в глаза", и общение в ходе и после родительских собраний и групповых консультаций; это и общение в «скайпе», по электронной почте через сайт дошкольного учреждения в рубриках: «МДОУ №7 - "Советы для родителей!"; «МДОУ №95 - "Вопрос - ответ", "Родителям". Удобную для себя форму взаимодействия с профессиональным взрослым в нашем воспитательно-образовательном пространстве может выбрать каждый родитель, лишь бы наш предмет разговора был ярок, понятен, необходим всем тем, кто прямо и косвенно в него включён.

В рамках решаемых задач:

- повышение педагогической образованности родителей;
- формирование ответственных и плодотворных отношений с семьями через создание сетевого интернет - сообщества.

Нами выстроен алгоритм построения взаимоотношений с семьёй:

1. *Диагностика*, которая раскрывает:

- заинтересованность родителей в преодолении их сыном (дочерью) трудностей при подготовке к началу обучения в современной школе;
- потребности родителей в получении педагогических знаний (*адресность* занимает главенствующее место);
- возможности усвоения предусмотренного программой учебного материала (где *доступность* выступает как основополагающий принцип).

2. *Преобразование содержания, методов обучения* по освоению суммы знаний в зависимости от реального уровня умений родителей (по дороге под именем "*индивидуализация*" каждый идёт в своём темпе).

3. *Участие заинтересованных сторон* в общем обсуждении, корректировке принятия решений, касающихся содержания воспитательно-образовательных модулей к программам, помогающим более плодотворно подготовить старшего дошкольника в школу (в данном поле обсуждений: и подгруппы детей, и конкретный ребёнок).

Интенсивная жизнь не оставляет нам времени для тесного семейного общения друг с другом, для совместных занятий в вечерние отрезки суток или выходные. Однако, стоит заметить:

- «Если раньше семьи, в основном, сталкивались с внешними проблемами (нехватка денег, материальные затруднения), то сейчас более выражены проблемы внутренние: напряжённые отношения, острая и резкая реакция на ошибки и проступки отдельных

членов семьи. В то время, как внешние проблемы нередко сплачивали и укрепляли семью, внутренние напряжённые отношения ослабляют её...» [7, с. 9]

- В последние годы появилось немало способов экономии времени по ведению домашнего хозяйства.

- Совместное выполнение любого дела всегда можно превратить в приятное времяпрепровождение или даже в праздник сотрудничества. Однако, родителям легче спрашивать: "Ты уроки выучил?"; "Заниматься когда будешь?" или прибегать к ответам типа: «Иди, учи сам - ты уже большой...». Безусловно, кропотливо, но радостно – это совместное выполнение всей семьёй "уроков на дом", но это требует массу душевных сил, которых в конце дня, в завершение недели, как правило, не хватает.

На индивидуальных консультациях с родителями происходит обсуждение всевозможных приёмов добрых совместных действий с ребёнком.

Например, при выполнении домашнего задания, придумать историю "Как я провёл выходной день", можно предложить посотрудничать следующими способами:

- *Придумать историю каждым членом семьи с позиции, что рассказчику около 6-7 лет. Ребёнок в этом случае арбитр. Он оценивает каждый рассказ, объясняя, почему выставляет то высокую, то низкую оценку за изложенное.*

- *Каждый придумывает 1-2 предложения из радостных событий выходного дня из жизни ребёнка. Потом записываются все версии, а ребенок выбирает, дополняет, представляет их по порядку, показывая нам, каким он видит получающийся рассказ.*

- *Придумать историю всеми членами семьи: начинает ребёнок, бабушка, мама и папа продолжают, а завершает снова ребёнок.*

Данная проблемная ситуация может стать одной среди многих, которые укладываются в цепочку заданий сегодняшнего вечера, где родители демонстрируют своё умение решать задачи из пособий для будущего первоклассника, устраивая некое соревнование, где ребенок и равный участник, и одновременно арбитр.

Важно понять всем, что хорошее решение найти трудно – на это требуются усилия, а значит, предложенное каждым решение должно быть *прежде всего, уважаемо, а оценено как «возможное».*

Причём, последняя инстанция – это ребёнок, делающий выбор об окончательном варианте (решения задачи на смекалку, придуманного рассказа и т.п.), который будет обоснованно принимать свою версию, *(возможно, что это сложение других точек зрения воедино или повторение чей-то одной; или создание новой своей, которая навеяна предыдущими дебатами)* и именно она займёт место на странице тетради под надписью "Домашняя работа".

Чтобы прийти в первом классе к такому взаимодействию всех членов семьи, надо задолго начать осваивать «ШКОЛУ УМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ». Там шаг за шагом профессиональный взрослый из самых лучших побуждений:

- *раскроет* в доступной форме особенности детей с ОВЗ;
- *выложит* перед вами мудрые игрушки со скрытым в них педагогическим знанием;
- *назовёт* уникальные способы, приёмы, ориентирующие именно вашего ребёнка на особое путешествие "в страну новых открытий".

Мы живем в эпоху, полную противоречий. Педагогам приходится работать со всё большим числом беспокойных детей, а также учеников, в силу разнообразных причин, «выпадающих» из стройной канвы урока. Поэтому, там, где, на фоне статистической нормы развития общего количества детей класса, есть 1-2 или несколько ребят с ОВЗ, многие учителя, в ходе урока, вынуждены больше времени уделять заботе о дисциплине. При этом, к сожалению, всё меньше и меньше учительского внимания остаётся

непосредственно «учению с увлечением». По-нашему мнению, в семьях, где родители вдумчиво выстраивают отношения с ребёнком как себе равным, это непосредственно влияет на обучение их сына (дочери).

Великие педагоги Я.Корчак, А.Макаренко, Г.Песталоцци, Ф.Фребель внесли неоценимый вклад в научное осмысление развития и воспитания детей. Преследуя благородные цели и добываясь их достижения только благородными средствами, великие мужчины осознанно строили свои отношения с детьми, опираясь на оптимистическую перспективу их развития, на их лучшие личностные качества.

В семьях, где растут двое и более детей, которые иногда не ладят между собой и конфликтуют, на наш взгляд, может стать эффективным следующее - поиск позитивных личностных качеств между участниками детского конфликта. Здесь родитель предлагает в форме "задания - размышления" изменить свой взгляд на "оппонента". Задание, спустя некоторое время после сцены раздора, даётся каждому из соперников. В условиях тишины ребёнку предлагают: "Вспомни один пример, когда твой "противник" был тебе другом", с последующим добрым обсуждением дополнительных позитивных примеров из поведения того или иного ребёнка, оказавшегося в конфликтной ситуации.

Эта форма противостоит обычному разбору конфликта, выяснению «кто прав, а кто не совсем...», где всегда есть вероятность педагогической ошибки, ибо внешний конфликт имеет глубокие внутренние корни, которые лежат порой даже не во вчерашнем дне. В данном случае мы заставляем задуматься ребёнка о том, что другой – это тоже, в целом, хороший человек, имеющий свой опыт и право на ошибку, и, значит, он тоже может претендовать на уважительное отношение к своей точке зрения, пусть даже отличной от других. Главное, что в данной ситуации мы не стремимся сделать соперников друзьями непременно и сейчас. Важно, чтобы каждый ребёнок был услышан, оценен всеми именно с позиции его позитивных личностных качеств, которые у него точно есть, ибо о них и говорит его соперник, что и подтверждают другие люди, живущие с ним рядом.

- Для развития тесного сотрудничества в позициях взрослый-ребёнок, возможны, на наш взгляд, и такие формы как:

- *Вечерние рассуждения на тему: «Какие хорошие качества у тебя есть» (даём яркие игровые задания):*

Например, игровое задание: «Растопи льдинку»- на льдинке надписи - свои лучшие качества, чем больше записано пунктов, тем быстрее лёд растает; или ещё одно игровое задание: «Солнце вышло из-за тучки» - большое количество лучей-хороших качеств говорит о том, что тучи «исчезают», «тают на глазах».

- *Ведение «коробки плюсов» (это сбор информации о позитивных проявлениях в поведении и деятельности ребёнка), содержание которой постоянно пополняется сведениями о достижениях детей в разных видах деятельности (с чёткой констатацией замеченного факта).*

Данные приёмы очень схожи с описанным А.С.Белкиным «раскладом», в котором предлагается заводить на каждого ребёнка карточку величиной с тетрадный лист, разделённый на две половинки. Слева надпись: «пассив», справа – «позитив». Во время разговора с ребёнком под каждым заголовком столбиком внизу ведём записи-характеристики. Когда «расклад» заканчивается, то его внимательно изучают. Потом карточку разрезают; при этом левую половинку сжигают, а правую оставляют (т.е. сжигают недостатки, а «позитив» хранят). «...Эти карточки нужны не им, а мне. Зная их достоинства, я легче дышу, я смотрю на них чистыми глазами, мне нетрудно быть к ним добрым, а не строить из себя доброго!» (А.С.Белкин). Такая позиция взрослого очень значима для ребёнка, но она помогает и самому родителю строить позитивные отношения с детьми.

Может быть именно «коробка плюсов» (правая сторона тетради с надписью «позитив») будет помощницей и сможет отразить динамику развития вашего ребенка. Это придаст силы самому родителю в изучении динамики развития, что станет ориентиром на «светлое будущее», ожиданием завтрашней радости и веры в себя и своё дитя.

С наших позиций, велика роль выстраивания тесных партнёрских взаимодействий «профессионального взрослого» с родителями будущего первоклассника, имеющего ограниченные возможности здоровья:

- в создании для ребёнка условий "конструктивного развития личности" (Г.Аммон, Е. Е.Кравцова, В. С. Ротенберг);
- в выборе методов и приёмов развития позитивного восприятия пространства окружающего мира у старшего дошкольника;
- в укреплении веры в силы ребёнка с ОВЗ и развитие его детского усилия к новым знаниям в рамках инклюзивного образовательного пространства.

Список использованной литературы:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. М.: Просвещение, 1991.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/под ред. Д. Б. Эльконина.— М.: Педагогика, 1984.—432 с., ил.—(Акад. пед. наук СССР с. 264).
3. Коррекционно-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография / науч. ред. Л.С. Сековец. – Н. Новгород, Нижегородский институт развития образования, 2011.
4. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника: книга для воспитателей д/сада и родителей. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Изд-во «Радянська школа», 1972.
6. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / пер. с нем.; В 4-х томах. Т. 3.— М.: Генезис, 1998.— 160 с.
7. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду // Пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. Н.Новгород: НИРО, 1997.

© Е.Б. Синева, Т.Р.Кононова, Л.В. Асташина, 2015

УДК 811:378.147.88

И.В. Стрекалова

к.п.н., доцент кафедры «Философия, история и право»

ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ» Брянский филиал
г. Брянск, Российская Федерация

О РОЛИ МОТИВОВ САМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В ситуации развития общих направлений Болонского процесса в России важными составляющими успеха становятся качественная подготовка, специальные знания, готовность повышать и изменять квалификацию. В связи с этим растет потребность в осмыслении сущности предлагаемых направлений и разработке инновационных методов и приемов обучения, обеспечивающих повышение качества высшего образования в целом. В рамках путей решения перечисленных задач немаловажным является процесс подготовки профессионалов, способных выдержать конкуренцию на международном рынке труда. В

частности, речь идет о необходимости вооружения будущих специалистов иноязычными знаниями.

Одну из центральных позиций в системе современного высшего образования занимает подготовка к эффективному профессиональному общению будущего специалиста с партнерами, представляющими различные культуры, поскольку опыт успешной межкультурной коммуникации в условиях интенсивной интеграции науки и производства различных стран обеспечивает в целом успешную профессиональную деятельность. Владение иностранным языком, повышение иноязычной культуры и грамотности становится в настоящее время одним из наиболее важных условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является развитие умения свободно пользоваться зарубежной литературой в своей области науки, а также общаться на изучаемом иностранном языке. Кроме того, знание языка является обязательным элементом профессиональной подготовки специалиста, он выступает в качестве фактора общекультурного развития личности. Однако в действительности возможности для реализации этих целей обучения иностранному языку осуществляются далеко не всегда. Одна из причин такого положения зачастую состоит в отсутствии интереса и положительной установки в изучении данного предмета или даже в негативном отношении к нему. В связи с этим, одной из ведущих проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем фактом, что в системе обучающий-обучаемый студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимание лишь на технологию учебного процесса, не учитывая мотивацию. Движущей силой учебно-познавательной деятельности студентов является проявляемая ими сознательная, целенаправленная активность в учебном процессе. В качестве высшей формы познавательной активности личности выступает потребность в своей самостоятельной деятельности, в приобретении знаний, оптимальных способов их усвоения, анализе развития своих способностей. Однако эта потребность не всегда сформирована в достаточной степени и зачастую не является ведущей для студента. Отсюда вытекает необходимость формирования положительной учебной мотивации у студентов. Обращение к вопросу о мотивации дает возможность уяснить, на какие мотивы, формирующиеся еще в школе, можно опираться на аудиторных занятиях в вузе, какие мотивы необходимо поддерживать или перестраивать, какие следует сформировать в связи с продолжением изучения иностранного языка на материалах, связанных, в частности, с будущей специальностью, так как мотивационная готовность студентов предполагает осознание ими значимости иностранного языка для своей будущей профессии, для самообразования и дальнейшего самосовершенствования. Под мотивом понимают непосредственную внутреннюю осознанную причину поступков или деятельности, внутреннюю цель и потребность, вырабатываемую самой личностью под влиянием общественного запроса [3].

В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации мотивов деятельности. Условно можно выделить познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учебной деятельности, и социальные мотивы, ориентированные на взаимодействие с окружающими людьми. Познавательные мотивы образуют три группы: широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования. Что касается непосредственно мотивов изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей, то анализ результатов проведенного исследования позволил выделить следующие группы:

1. Учебно-познавательные мотивы, характерные для большинства опрошенных (53 %). Студенты этой группы имеют устойчивый познавательный интерес к данному предмету, который проявляется в процессе учебной деятельности. Учебно-познавательные мотивы оказывают положительное влияние на восприятие и усвоение изучаемого материала, способствуют активной творческой работе на занятии и во внеаудиторное время. Подобное отношение студентов к изучению иностранного языка опирается обычно на наличие у них языковых способностей и понимание значимости изучения иностранного языка для дальнейшего совершенствования своих знаний. Мотивы данной группы играют существенную роль в развитии самообразования, формирования потребности непрерывного самосовершенствования.

2. Профессиональные мотивы присущи 28 % студентов, понимающих необходимость знания иностранного языка для будущей специальности и возможность его применения в профессиональной деятельности. Осознанная потребность в овладении иностранным языком является внутренним мотивом его изучения и характеризуется наличием познавательного интереса.

3. Меркантильные мотивы присущи 11 % студентов, не видящих конкретной значимой для себя цели в изучении иностранного языка и практически не проявляющих интереса к данной дисциплине. Для этих студентов важной является лишь количественная оценка результатов их работы, сдача зачета или экзамена.

4. Ситуативные мотивы проявляют 8 % студентов, которым присущ как высокий, так и средний уровень знаний по иностранному языку. Зачастую обучаемые этой группы имеют неустойчивый, эпизодический интерес к иностранному языку, который носит ситуативный характер. Деятельность таких студентов требует особого внимания и стимуляции [4].

Однако можно заметить, что с мотивами первой и второй групп тесно переплетается такой существенный для учебно-познавательной деятельности вид мотивов, как мотивы самообразования. Кроме того, очевиден тот факт, что в современной ситуации стремительного развития науки и техники, быстрого обновления информации, невозможно научить человека на всю жизнь, поэтому важно развить в нем интерес к накоплению знаний, к самостоятельному постижению нового, к непрерывному самообразованию. Следовательно, обращение к мотивам самообразования и самосовершенствования при обучении студентов иностранному языку становится все более актуальным.

Под самообразованием мы будем понимать систематическое самообучение и самосовершенствование личности вызванное, в основном, собственными внутренними потребностями и мотивами. В то же время, по степени самостоятельности можно выделить два вида самообразования – сопутствующее и автономное [2]. Сопутствующее самообразование побуждается и направляется учебным заведением. Студент лишь самостоятельно выполняет полученное задание или углубляет тот материал, который был преподнесен ему на занятии. Но даже и при таком виде самообразования студент может выходить за рамки программы знаний и, таким образом, приближаться ко второму, более высокому уровню самообучения. На следующем уровне самообразования – автономном, изучение какого-либо вопроса побуждается не извне, а из внутренних потребностей или профессиональных интересов самой личности студента. При этом важно научить будущих специалистов точно определять цели самообучения, а также объем знаний, которые необходимо усвоить. При автономном самообразовании контроль за ходом обучения выступает в качестве самоконтроля и самоотчета.

Тем не менее, в реальной жизни необходимо сочетать оба указанных вида самообразования. Хотя во время обучения в вузе еще господствует сопутствующее самообразование, преподаватели должны управлять процессом оптимального становления

и развития потребности в самостоятельной деятельности, что в дальнейшем будет способствовать переходу сопутствующего самообразования в автономное.

Самообразование – источник получения знаний, которые достаточно разнообразны по своему содержанию. Знания одной группы расширяют кругозор личности и способствуют формированию мировоззрения. Другие знания в единстве со способностями призваны обеспечивать возможность достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. Третий вид знаний – это само знание того, как приобретать знания. Овладение этим видом знания и будет способствовать эффективной самообразовательной деятельности.

Ключевым вопросом учебного процесса является в данном случае воспитание самостоятельности мышления студентов, развитие их готовности к самообразованию.

Наиболее эффективно мотивировать студента к саморазвитию позволяют активные методы обучения, в основе которых лежат принципы совместной творческой деятельности студентов и преподавателя, эффективного обмена опытом, коррекции обучения, установления деловых связей. В условиях гуманизации, демократизации, индивидуализации образования обучение иностранному языку следует реализовывать посредством альтернативных активных форм организации учебной деятельности, применение которых будет способствовать совершенствованию языковой подготовки студентов и оказывать благоприятное воздействие на мотивацию и формирование познавательного интереса в целом.

Список использованной литературы:

1. Гаврилина А.А. Структура и содержание мотивации учебной деятельности // Альманах современной науки и образования. Теория и методика преподавания языка и литературы: сравнительно-историческое изучение и современные подходы Текст. В 3 ч. Ч. 3: межвуз. сборник научных трудов; отв.ред. Е.В. Рябцева / при участии Е.Н. Макеевой, А.А. Арестовой. – Тамбов: Изд-во «Грамота», 2007. – 150 с. – С. 35 – 37.

2. Малахова И.В. Роль самообразования в профессиональном развитии личности студента-заочника // Совершенствование образовательного процесса как социально-педагогическая проблема: Статьи и тезисы докладов VIII Международной научно-практической конференции преподавателей общеобразовательных, профессиональных учреждений, аспирантов, студентов / Под общ. ред. А.Н. Пряехо. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – С.118 – 119.

3. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

4. Сойкина И.В. Пути и средства формирования интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей педагогического вуза: Учебно-методическое пособие. – Брянск: Изд-во БГУ, 2003. – 86 с.

© И.В. Стрекалова, 2015

УДК 811:378.147.88

И.В. Стрекалова, к.п.н., доцент кафедры «Философия, история и право»
ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ» Брянский филиал
г. Брянск, Российская Федерация

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В настоящее время, в связи с развитием рыночных отношений, целенаправленной интеграцией России в мировую экономику, изучение иностранного языка приобретает все

большее значение и становится средством формирования высококвалифицированного специалиста, способного к самообразованию и творчеству. Вследствие развивающихся и крепнущих международных контактов в области науки, техники и культуры, а также расширения сотрудничества России с зарубежными государствами, практическое овладение иностранным языком стало одной из важнейших характеристик квалифицированного специалиста любого профиля. Роль иностранного языка изменилась, сегодня из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Поэтому в современных условиях для подготовки квалифицированного специалиста крайне необходимы прочные иноязычные знания, умение свободно общаться на языке в целях установления профессиональной коммуникации.

Одну из центральных позиций в системе улучшения качества высшего образования занимает подготовка к эффективному профессиональному общению будущего специалиста с партнерами, представляющими различные культуры, поскольку опыт успешной межкультурной коммуникации в условиях интенсивной интеграции науки и производства различных стран обеспечивает в целом успешную профессиональную деятельность. Владение иностранным языком, повышение иноязычной культуры и грамотности становится в настоящее время одним из важнейших условий формирования профессиональной компетентности.

Среди профилирующих учебных дисциплин предмет «Иностранный язык» занимает особое место. Основной целью обучения иностранному языку является развитие умения свободно пользоваться зарубежной литературой в своей области науки, а также умения общаться. Современному специалисту необходимы навыки межкультурной коммуникации, а иноязычные знания дают возможность установления реального и виртуального (Интернет) контакта с мировым научным, профессиональным сообществом.

Современное вузовское и послевузовское образование выполняет роль создателя кадров, способных развивать профессиональную деятельность, преобразовывать новые знания и ценности, расширять, а не только повторять социальный опыт. Однако эта социальная функция образования – подготовка грамотных, высококвалифицированных, творчески мыслящих кадров утрачивается в ходе стихийного развития, не опирающегося на выбор научно-обоснованных стратегий, при этом сам институт высшей школы теряет свой творческий потенциал. В связи с этим растет потребность в осмыслении сущности предлагаемых направлений и разработке инновационных методов и приемов обучения, обеспечивающих повышение качества подготовки специалиста.

В условиях гуманизации, демократизации, индивидуализации образования необходимо внедрять в учебный процесс альтернативные формы организации учебной деятельности, применение которых будет способствовать совершенствованию языковой подготовки студентов.

Наиболее эффективно мотивировать обучаемого к саморазвитию позволяет применение активных и интерактивных методов, в основе которых лежат принципы активной групповой работы в ходе учебного процесса, интенсивного обмена опытом, коррекции обучения.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена, преимущественно, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельную познавательную деятельность в процессе обучения.

Интерактивные методы обучения – методы, при которых сам процесс передачи информации построен на принципе двустороннего активного взаимодействия преподавателя и обучаемого. Применение данного метода предполагает высокую

активность студента при условии творческого переосмысления им полученных сведений. К основным критериям интерактивной модели обучения можно отнести следующие: возможность неформальной дискуссии, свободное изложение материала, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, инициативность каждого обучаемого, оптимально организованный контроль, систематическая самостоятельная подготовка.

При этом активность слушателей поддерживается благодаря сформированной системе мотивации, которая включает в себя использование преподавателем таких мотивов, как:

- профессиональный интерес;
- творческий характер учебно-познавательной деятельности;
- элементы состязательности, использование игровых ситуаций.

Активные и интерактивные методы включают в себя, в частности, следующее: дискуссии, «круглые столы», различные виды имитационных игр, так называемый кейс-метод, приемы «мозгового штурма», предвосхищения и прогнозирования. Применение данных методов организации учебной деятельности дает возможность создать на занятии обстановку не искусственного, а реального общения, сделав тем самым процесс изучения иностранного языка более интересным и привлекательным, а также позволяет научить специалистов пользоваться иностранным языком в учебных, научных и профессиональных целях,

Рассмотрим особенности применения названных методов при обучении иностранному языку.

Занятие иностранным языком в силу своей специфики является занятием в форме общения и диалога. Принятие другого участника общения как личности в позиции равного является важным условием общения, при соблюдении которого устанавливается межличностный контакт, возникает диалог, а, следовательно, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого, то есть к взаимодействию. Диалог между преподавателем и обучаемыми – это не только спор, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различные элементы социального опыта. Он дает возможность понять точку зрения каждого участника дискуссии, осуществить поиск, проявить уважение к мнению другого.

Дискуссионные и игровые формы организации занятия рассчитаны именно на диалогическое взаимодействие, они способствуют развитию мышления, формированию собственного мнения, освоению социально значимых ценностей, становлению креативности, готовности к самообразованию. Преподавателю необходимо обладать умением направлять спор, диалог, дискуссию в нужное русло, сдерживать излишние эмоции, категоричность суждений, приводя необходимые аргументы и проявляя гибкость мышления. Такой подход характеризует образовательный процесс как взаимодействие, сотрудничество преподавателя и студентов на основе сочетания инновационных и традиционных форм и приемов организации учебной деятельности [1, с. 117].

Для обучения вести неподготовленный (или подготовленный) спор, словесное состязание на иностранном языке, используется дискуссия. Основная черта дискуссии – взаимодействие слушателей друг с другом и с преподавателем. Особенностью этой формы обучения является то, что дискуссия позволяет выявить многообразие точек зрения по тому или иному вопросу, сопоставить их в непосредственном общении и провести анализ каждой из них. Обязательным условием дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса, окончательное решение которого и вырабатывается в ходе дискуссии. Для успешного ее ведения участники должны обладать знаниями о предмете обсуждения, иметь собственное мнение по данному вопросу, владеть приемами воздействия на

партнеров и управления беседой. Основой композиционного развертывания дискуссии является оценка и аргументация. К достоинствам дискуссии относятся спонтанность, высказывания, непринужденность атмосферы, обогащение информацией участников дискуссии [1].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что ведение дискуссии на иностранном языке требует высокого уровня развития коммуникативных умений. Поэтому в зависимости от уровня овладения иностранным языком и умением вести беседу на занятиях возможно применение различных видов дискуссии.

Направляемая дискуссия используется при недостаточно свободном владении иностранным языком и строится вокруг определенной темы или на основе текста. Данный вид дискуссии носит контролируемый, в значительной степени предсказуемый характер. Студентам подсказывается общий ход дискуссии, предлагаются направляющие вопросы, вербальные опоры в виде отдельных высказываний, плана, логико-синтаксических схем, лексических таблиц, а также невербальные опоры. Направляемая дискуссия может сопровождаться заданием: найти компромисс, сформулировать общую точку зрения, решить поставленную речемыслительную задачу. Если между участниками распределяются роли, с позиций которых им предстоит обсудить проблему или разрешить предлагаемую ситуацию, то дискуссия сочетается с ролевой игрой.

Свободная дискуссия используется на продвинутых этапах владения иностранным языком, ей присущ более регламентированный и более творческий характер по сравнению с направляемой дискуссией. Участники дискуссии проявляют большую самостоятельность в определении проблематики, содержания и хода обсуждения. Преподаватель поддерживает, стимулирует обсуждение эвристическими приемами, поощряет обмен информацией, побуждает обучаемых к поиску соглашения в виде общего мнения или решения [2].

Следующим нетрадиционным способом освоения иностранного языка является так называемый «круглый стол», который представляет собой обмен мнениями по какой-либо проблеме, интересующей участников общения. Вопросы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: страноведческими, морально-этическими, социальными. Участие в «круглом столе» требует от коммуникантов достаточного высокого уровня владения языком и наличия определенных знаний по обсуждаемой проблеме. Поэтому данный прием целесообразно использовать по окончании работы над определенной темой или несколькими смежными темами.

Значение названных нетрадиционных форм обучения заключается в повышении познавательной активности обучаемых, создании комфортной среды, интереса к занятиям, развитии творческого потенциала личности, инициативы, создании условий для формирования профессионально значимых качеств и умений.

Сделать процесс обучения иностранному языку интересным и эффективным помогает также использование имитационных игр, что является важнейшим фактором формирования интереса к изучению иностранного языка. Включение обучаемого в динамичное освоение социокультурных знаний через личностную организацию имитационных учебных игр обеспечивает формирование устойчивой мотивации к познанию, к изучению особенностей развития различных государств, специфики культурных традиций и обычаев.

Игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку как средству делового и профессионального общения специалистов. Ситуативный характер взаимного функционирования позволяет сделать процесс изучения иностранного языка максимально естественным и приближенным к условиям реального общения. Обучаемые полностью вовлекаются в

учебный процесс, используют личный опыт, несут ответственность за планирование, реализацию планов и результаты учения. Преподаватель в зависимости от цели и этапа обучения выполняет различные роли: организатора, обладателя информации, аналитика, равноправного члена группы обучаемых, корректора, консультанта [3, с. 27].

Имитационная игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками практической деятельности людей, создавая тем самым условия для реальной коммуникации. При подготовке и проведении интерактивных игр обучаемые применяют усвоенные знания в условиях, имитирующих реальную социальную и профессиональную практику взаимодействия с представителями иных культур, осваивают опыт эффективного межкультурного взаимодействия, воссоздают акт естественной коммуникации, изображая вымышленных персонажей. Преподаватель моделирует в учебном процессе разнообразные социальные и профессиональные ситуации, коммуникативное взаимодействие обеспечивается путем освоения типичных разговорных моделей.

Имитационные игры характеризуются обязательными признаками:

1. Моделирование профессиональной деятельности.
2. Наличие общих целей игровых коллективов.
3. Наличие ролей и назначение на них участников игры.
4. Различие интересов участников и учет условий неопределенности, то есть вероятностного характера деятельности.
5. Принятие и реализация в процессе игры определенной последовательности решений, каждое из которых зависит от решения, принятого данным участником на предыдущем этапе, и от действий других участников.
6. Наличие мощной системы стимулирования, чтобы подчинить интересы каждого участника игры общей цели коллектива, побудить каждого к действию.
7. Объективность оценки результатов игровой деятельности. Она обеспечивается коллегиальностью оценивания результатов игры, поощрением и стимулированием победителей [4, с. 113].

Учебные интерактивные игры можно условно подразделить на ролевые и деловые.

Ролевая игра представляет собой организованное на базе смоделированной реальной ситуации речевое общение в соответствии с распределенными социальными ролями и игровым сюжетом. Таким образом, ролевая игра имитирует реальность и ставит цель обучить участников поведению в стандартных типовых ситуациях. Игровое моделирование помогает играющим: экспериментировать с различными жизненными ситуациями, испытывать свои способности и умения, развивать чувство владения различными предметами в ситуации общения с другими людьми, усваивать и обсуждать проблемы, выделять варианты, выбирать направление действий, способствовать осуществлению изменений в сложной проблемной среде. Таким образом, ролевая игра обладает большими обучающими возможностями, так как это наиболее точная модель общения. В ролевой игре на занятиях по иностранному языку в условиях коллективной работы обучаемые приобретают не только навыки говорения на изучаемом языке, но и ценностные ориентации, навыки социального взаимодействия, установки, присущие современному специалисту. Ролевая игра придает учебному общению коммуникативную направленность, укрепляет мотивацию, и интерес к изучению иностранного языка и значительно повышает качество овладения им.

Деловая игра представляет собой эффективный прием обучения иностранному языку, цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессиональной коммуникации. Характерными признаками деловой игры являются имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную

обстановку. Деловая игра как метод обучения выполняет несколько функций: вооружает участников профессиональными знаниями и умением применять их в деятельности, развивает творческое мышление, самостоятельность, формирует нравственные профессиональные отношения и представления.

Главное преимущество деловой имитационной игры состоит в том, что в ней воспроизводятся в учебных целях реально существующие ситуации. Понимание и принятие роли в играх этого типа предполагает наличие знаний по специальности, а также оперирование профессионально значимыми решениями. Деловая игра способствует накоплению умений и навыков работы в коллективе, помогает оценить новые социальные отношения в органической связи с этикой профессиональной деятельности, расширяет личностные возможности обучаемых, дает ощущение уверенности в себе. Деловая игра будет проходить успешно, если преподаватель повторит и обобщит специфические особенности профессии, в рамках которой реализуется коммуникация, достигнет понимания цели игры и содержания, которое в ней нужно выразить.

Разновидностью деловой игры является так называемый кейсовый метод обучения, который представляет собой действенное средство повышения эффективности обучения в высшей школе. Он обладает значительными функциональными возможностями, соответствует преобразованиям, происходящим в настоящее время в образовательной системе. Главным достоинством кейс-метода является тот факт, что он позволяет реализовать в наибольшей степени творческий потенциал как обучаемых, так и преподавателя. Данный метод способствует постоянному развитию и обновлению, формирует прогрессивную парадигму преподавательской деятельности, которая отличается более высоким уровнем эффективности и соответствует требованиям времени. Вместе с тем кейс-метод не является универсальным, его нужно использовать в сочетании с классическими методиками, в дополнении к традиционным формам занятия [5]. Мероприятия по использованию кейс-метода проводятся в следующей последовательности:

- 1) обсуждение полученной вводной информации, содержащейся в кейсе;
- 2) выделение релевантной информации по отношению к вопросу, над которым работает группа;
- 3) обмен мнениями и составление плана работы над проблемой;
- 4) работа над проблемой;
- 5) дискуссия для принятия окончательного решения;
- 6) подготовка доклада;
- 7) аргументированный краткий доклад [4, с. 114].

Что касается самой методики работы с использованием кейс-метода, при организации дискуссии преподавателю необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций:

1. Планируйте обсуждения в группах из 10 – 25 человек, чтобы облегчить обсуждение и обеспечить свободный обмен мнениями.
2. При определении лимита времени учитывайте характер темы, так как более сложные темы могут потребовать большего времени на обсуждение.
3. Располагайте места участников дискуссии таким образом, чтобы все могли легко видеть и слышать друг друга. Наиболее удачным вариантом является расположение по кругу или в форме подковы.
4. Помогите выбрать группе тему для обсуждения и выделите достаточно времени для ее изучения.

5. Объясните слушателям, как подготовиться к обсуждению, чтобы дискуссионное время использовалось максимально эффективно.

6. В начале дискуссии отведите несколько минут для объяснения участникам ее цели.

7. Дайте слушателям указания относительно процесса и процедуры дискуссии.

8. Задайте дискуссии верное направление, исходя из учебных целей.

9. Контролируйте дискуссию, но не препятствуйте ее развитию.

10. Следите за поведением лидеров группы, дайте им возможность научиться ценить и уважать мнения других.

11. Побуждайте к участию в дискуссии всех членов группы.

12. В благоприятный момент подведите итоги дискуссии.

Реализация кейс-метода в учебном заведении требует от преподавателя напряженной творческой работы. Данная методика должна пройти период адаптации, вследствие которой ее можно будет эффективно включать в учебный процесс.

Таким образом, применение различных видов имитационных игр способствует повышению качества обучения и интереса к изучению предмета, обучает естественной коммуникации, позволяет активизировать слушателей в процессе освоения иностранного языка, побуждает их к совершенствованию своих коммуникативных умений, расширению и углублению профессиональных знаний, которые открывают специалисту перспективы личностного и карьерного роста в современных общественно-экономических условиях.

При так называемом «мозговом штурме» обучаемые совместными усилиями или индивидуально разрабатывают какую-либо тему или понятие, свободно и спонтанно высказывая идеи, мнения и фиксируя их неупорядоченно, в виде отдельных слов, словосочетаний, незаконченных фраз, коротких предложений. Данный прием особенно эффективен при подготовке монологических высказываний в устной и письменной форме. Используя «мозговой штурм», необходимо помнить, что к рассмотрению принимаются любые мысли, даже кажущиеся неприемлемыми на первый взгляд, критика на данном этапе недопустима.

Метод предвосхищения/прогнозирования способствует формированию общеречевого психологического механизма вероятностного прогнозирования [6]. Выдвижение наиболее вероятных гипотез относительно содержания текста и их последующее подтверждение или отклонение может касаться общего содержания, отдельных деталей и персонажей, а также последовательности событий. Задания на прогнозирование обеспечивают интенсивную речемыслительную практику в том случае, если побуждать обучаемых видеть причинно-следственные связи, предсказывать возможное развитие сюжета и предполагать события, которые могли бы предшествовать событиям или явлениям, описанным в тексте. Речевая и мыслительная активность обучаемых поддерживается не только благодаря выдвижению гипотез, но и в процессе их сравнения, обсуждения и оценивания.

Итак, применение вышеназванных интерактивных форм и методов обучения оказывает благоприятное воздействие на протекание всей учебно-познавательной деятельности в процессе языковой подготовки кадров, так как они соответствуют психолого-возрастным особенностям слушателей, позволяют развить творчество и теоретический тип мышления, способствуют формированию познавательного интереса к предмету, росту качества обучения, развитию личности обучаемого.

Список использованной литературы:

1. Ульянова С.В. Нетрадиционные формы и методы обучения иностранному языку студентов экономического факультета // Лингводидактические проблемы преподавания

иностранных языков в школе и вузе: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Краснодар. 14 февраля 2007 года. Краснодар, КГУКИ, 2007. – С.117–122.

2. Бондаренко С.И. Основные способы активизации речемыслительной деятельности обучаемых на занятиях по второму иностранному языку в условиях языкового вуза// Лингводидактические проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Краснодар. 14 февраля 2007 года. Краснодар, КГУКИ, 2007. – С.44–48.

3. Виноградова С.Г. Ролевая игра для обучения бизнес-коммуникации на английском языке // Альманах современной науки и образования. Теория и методика преподавания языка и литературы: сравнительно-историческое изучение и современные подходы. – Тамбов: Изд-во «Граммота», 2007. – С. 27–29.

4. Воронцова Ю.А. Игровые методы обучения иностранному языку студентов педагогических вузов // Совершенствование образовательного процесса как социально-педагогическая проблема: Статьи и тезисы докл. VIII международной научно-практической конференции преподавателей общеобразовательных, профессиональных учреждений, аспирантов, студентов. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – С. 113–115.

5. Красикова Е.Н. Организация обучения иностранному языкам с использованием кейс-метода в ВУЗе // 2 Международная научно-практическая конференция. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. – «Уникум-Центр», 2006. – С.26–27.

6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

© И.В. Стрекалова, 2015

УДК 37

А.А. Титова, А.Ю. Пузырева

преподаватель физического воспитания

Мензелинский педагогический колледж им. М. Джалали

г. Мензелинск, Российская Федерация

АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В настоящее время, в связи с переоценкой роли личности в современном обществе, наиболее остро встаёт проблема обеспечения полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями. Исходя из этого, особую актуальность приобретает проблема оздоровления населения, обеспечения условий для профессиональной адаптации детей с ограниченными возможностями и, посредством этого, социальной интеграции этой категории населения[1, с. 25; 2, с. 3; 6, с. 4-5].

Изучение различных литературных источников, посвященных исследованиям проблем профессиональной адаптации, выявили, что на данный момент не существует единства даже в определении сущности данного понятия[4, с.6; 5, с.2].

Основным фактором, ограничивающим возможности социальной адаптации, является ряд сопутствующих нарушений, важнейшими из которых на наш взгляд являются нарушения двигательной сферы различной степени выраженности[3, с. 3; 6, с. 7,18-19].

Несмотря на то, что проблема физическое воспитание в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, все они содержат лишь отдельные методические рекомендации, либо фрагменты экспериментальных исследований[1, с.36,41; 2, с.4-5; 5, с.3]. Система же коррекционного воздействия по формированию адаптивного физического воспитания как средства профессиональной адаптации у детей в изученной литературе представлена недостаточно.

Следовательно, одним из условий решения задач адаптации будет являться создание базы двигательных умений и навыков, обеспечивающих достаточный уровень развития физического воспитания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для успешного освоения навыков.

Значимость проблемы профессиональной адаптации и социальной интеграции детей определяют актуальность исследования.

Цель исследования: обосновать применение занятий адаптивной физической культурой в специальном (коррекционном) образовательном учреждении с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи исследования.

1. Изучить влияние занятий адаптивной физической культурой в специальном (коррекционном) образовательном учреждении на основе анализа данных научно-методической литературы.

2. Определить физическое состояние детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.

Объект исследования — возможности профессиональной адаптации учащихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Предмет исследования - особенности формирования двигательной базы для создания условий освоения профессиональной деятельности, профессиональной адаптации и социальной интеграции детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Гипотеза исследования состоит в том, что занятия с детьми школьного возраста по комплексной программе профессиональной адаптации средствами АФВ, будут способствовать формированию базы двигательных навыков и коррекции координационных нарушений, а также развитию мелкой моторики, способствующих в дальнейшем профессиональной адаптации и социальной интеграции данной категории.

Теоретическая значимость заключается в развитии теории и методики адаптивной физической культуры положениями о возможности использования комплексной программы в целях профессиональной адаптации детей путем формирования у них адекватной базы двигательных умений и навыков для дальнейшей профессиональной деятельности, а также коррекции координационных качеств и психомоторики[2, с. 3-4; 5, с. 2-3].

Методы исследования.

Для достижения цели и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ и обобщение научно – методической литературы.
2. Педагогическое тестирование.
3. Анализ документов.
4. Педагогический эксперимент.

Организация исследования

Эксперимент планируется провести в с 2014 по 2015 гг. в три этапа на базе ГБС(к) ОУ для детей-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без

попечения родителей «Мензелинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида» г. Мензелинска».

На первом этапе (сентябрь 2014 - октябрь 2014 года) изучалась научно - методическая литература по проблеме данного исследования. Изучены современные тенденции развития коррекционной педагогики, современные тенденции проведения подвижных игр у детей с нарушением слуха, развитие детей школьного возраста имеющими патологию органа слуха, проведен анализ медицинских карт учащихся. Определены объект, предмет, гипотеза, цель, основные задачи и методы исследования.

На втором этапе (октябрь 2014 - апрель 2015 года) планируется проведение педагогического эксперимента, в котором примут участие 30 школьников от 10 до 15 лет. Дети были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) по 15 человек. Возрастной и половой состав школьников в обеих группах был идентичным. Экспериментальная и контрольная группы имели одинаковый уровень физической подготовленности подготовки, функциональной подготовленности и относились также к одной медицинской группе. Все занятия, как в экспериментальной, так и в контрольной группе проходили под руководством одного учителя.

Заключение. Таким образом, у детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, что в свою очередь влияет на развитие основных компонентов познания: на ощущение, восприятие, память, мышление[1, с.122, 124; 2, с. 12-14].

В результате неблагополучия в сфере межличностных отношений у детей создается отрицательное представление о самом себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности[3, с. 12; 5, с. 5].

Адаптивную физическую культуру нельзя сводить только к лечению и медицинской реабилитации. Она является не только и даже не столько средством лечения или профилактики конкретных болезней, сколько одной из форм, образовавшегося в результате травмы или болезни. Адаптивный спорт, адаптивная двигательная рекреация и другие виды адаптивной физической культуры как раз и ставят задачи максимального отвлечения от своих болезней и проблем в процессе соревновательной или рекреационной деятельности, предусматривающей общение, развлечение, активный отдых и другие формы нормальной человеческой жизни[1, с. 125-126; 4, с. 264-266; 5, с. 4; 6, с. 300].

Список использованной литературы:

1. Бабенкова Р.Д. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие/Л.Н.Блинова.— М.: «Изд-во НИЦ ЭНАС», 2005.— 136 с.
2. Григорьева Л.П. и др. Проблемы психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями. Дефектология.- 2008.- №4.- С.3-14.
3. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/А.А.Дмитриев.- М., 2008. —С.13.
4. Мастюкова Е.М. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. — М.: Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. — 288 с.
5. Плаксунова Э.В. Использование программы "Моторная азбука" в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми//Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — М., 2008. — № 2. — С. 2-5.
6. Черник, Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе: учебник / Е.С. Черник. – М.: Учебная литература, 2007. – 320 с.

© А.А. Титова, А.Ю. Пузырева, 2015

АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В современных условиях здоровье человека рассматривается как мощный фактор повышения своего социального статуса, оптимальной трудоспособности и продолжительности жизни, а также обеспечения безопасности страны, повышения ее технико-экономического потенциала. Здоровье является основой для воспитания гармонично развитой личности, надежным фундаментом освоения духовных и нравственных ценностей культуры, профессионального образования и профессиональной деятельности [1, с. 3; 3, с. 5-6].

Результаты исследований показали, что увеличение заболеваемости среди детей является следствием, прежде всего, физической и функциональной детренированности, которая наступает из-за ограниченной двигательной активности. Установлено, что возникновение целого ряда заболеваний у детей обусловлено недостаточным объемом двигательной активности, высоким психоэмоциональным стрессом [2, с. 2,4; 4, с. 4; 5, с. 3-4].

Сложившаяся проблемная ситуация, по мнению Н.Н. Кожухова, М.В. Корепанова, Е.В. Харламова, является следствием не разработанности организационно - методических условий, при которых можно существенно изменить качество и эффективность процесса оздоровления детей, особенно индивидов, относящихся к различным медицинским группам [2, с. 5; 4, с. 3-5].

Преодоление данного противоречия обусловлено решением научно-практической задачи по обоснованию эффективных организационно-методических условий, нацеливающих процесс физического воспитания на мотивацию повышения объема должной двигательной деятельности детей, сохранение и укрепление их здоровья.

Цель работы. Теоретически разработать и экспериментально обосновать организационно-методические условия повышения эффективности оздоровительной работы детей специальных медицинских групп при помощи средств физической культуры.

Задачи исследования.

1. Выявить влияние режимов учебной деятельности и двигательной активности на основные показатели здоровья детей специальной медицинской группы.

2. Обосновать комплекс организационно - методических условий, способствующих повышению эффективности и оздоровительной направленности физического воспитания детей специальной медицинской группы.

3. Теоретически разработать и экспериментально оценить индивидуально-дифференцированную методику физического воспитания детей специальной медицинской группы.

Объект исследования: процесс физического воспитания детей, отнесенных по состоянию здоровья к специальным медицинским группам.

Предмет исследования: организационно-методические условия оптимизации физического воспитания детей специальных медицинских групп с функциональными

расстройствами сердечно-сосудистой системы для повышения их здоровья и результативности учебной деятельности.

Гипотеза. Предполагалось, что эффективность процесса физического воспитания детей, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе с функциональными расстройствами сердечно-сосудистой системы, можно существенно повысить, если будут реализованы следующие организационно-методические условия:

- при отборе средств физической культуры и методов организации занятий будет учтена индивидуальная приспособляемость организма детей к определенному виду двигательной активности;

- целенаправленно применена индивидуально-дифференцированная методика физического воспитания, учитывающая мотивационные ориентации детей.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные научные результаты исследования существенно расширяют положение о новых способах оздоровления детей специальных медицинских групп целенаправленным использованием средств физической культуры в процессе их физического воспитания.

Методы исследования.

Для достижения цели и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- анализ и обобщение научно – методической литературы.
- педагогическое тестирование.
- педагогическое наблюдение
- анализ документов
- педагогический эксперимент.

Организация исследования.

Эксперимент планируется провести с 2014 по 2015 гг., в три этапа на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида №9 «Теремок» Мензелинского муниципального района РТ».

На первом этапе (сентябрь 2014 - октябрь 2014 года) изучалась научно - методическая литература по проблеме данного исследования. Определены объект, предмет, гипотеза, цель, основные задачи и методы исследования.

На втором этапе (октябрь 2014 - апрель 2015 года) планируется проведение педагогического эксперимента, в котором примут участие 20 детей от 5 до 7 лет. Дети были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) по 10 человек. Экспериментальная и контрольная группы имели одинаковый уровень физической подготовленности подготовки, функциональной подготовленности и относились также к одной медицинской группе. Все занятия, как в экспериментальной, так и в контрольной группе проходили под руководством одного учителя.

Практическая значимость. Примененная методика может позволить значительно оптимизировать процесс физического воспитания детей, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, за счет содержательности приоритетных средств оздоровительной физической культуры.

Результаты исследований могут быть реализованы: - при планировании учебного процесса по физическому воспитанию студенток специальных медицинских групп; - при разработке учебно-методических комплексов, ориентированных на разный уровень физического и функционального состояния детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья; - в профессионально-педагогической деятельности руководителей физического воспитания в различных дошкольных образовательных учреждениях.

Заключение. Одним из направлений решения задачи организации учебной работы с детьми дошкольного возраста с ослабленным здоровьем является повышение оздоровительной роли физического воспитания в условиях специальной медицинской группы. Значимость этого фактора определяется не только необходимостью улучшения уровня здоровья, но и ролью физической активности в процессе умственной деятельности [1, с. 233-234; 4, с. 156; 5, с. 203].

Ключевую роль в процессе физического воспитания дошкольников с отклонениями в состоянии здоровья имеет адекватное программное обеспечение. В основу имеющихся методик для специальной медицинской группы положен преимущественно традиционный подход. Сущность последнего заключается в использовании общеразвивающих упражнений в сниженном объеме, развитие качеств выносливости, гибкости [2, с. 188-189; 3, с. 143; 4, с. 271]. В то же время в большинстве методик отсутствует адекватное физиологическое обоснование физических упражнений, применяемых в условиях специальной медицинской группы. Для большинства программ характерно значительное преобладание физических упражнений аэробного характера [2, 203; 4, с. 284]. В то же время физические упражнения, направленные на развитие силы и силовой выносливости, способствуют улучшению функциональной активности увеличению плотности костной ткани, силы мышц конечностей, постральной устойчивости [1, с. 245, 3, с. 178-179].

Список использованной литературы:

1. Детская лечебная физическая культура: учебно-методическое пособие / Пягай Л.П./ ТГПИ им. Д.И. Менделеева. – Тобольск, 2003.
2. Кожухова, Н.Н. и др. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Под ред. С. А. Козловой. – М.: Издательский центр Академия, 2002.
3. Козырева, О.В. Лечебная физкультура для дошкольников (при нарушениях опорно-двигательного аппарата) – М: Просвещение , 2003.
4. Корепанова М.В., Харламова Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа 2100». – М., 2005.
5. Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов. / Под ред. С.П.Евсеева. – М.: Советский спорт, 2005. – 448 с.

© С.В. Титов, Л.И. Гиргирчик, 2015

УДК 37.034-057.875

О.Н. Томина

соискатель кафедры педагогики
Московский государственный областной университет
Г. Москва, Российская Федерация

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ОПЫТ РАБОТЫ В СФЕРЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Задача воспитания духовно-нравственной культуры личности определяется в настоящее время в качестве наиболее актуальной для современной России [1]. Современная система образования высоко ставит задачу нравственного воспитания, ставит своей целью

историческую преемственность российской культуры. Национальная доктрина образования так говорит об этом: «Система образования призвана обеспечить: историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов». [4, с.9]

По настоящее время в образовательных учреждениях ведется поиск путей духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи. Исследованию концептуального и научно-методического обоснования педагогической практики духовно-нравственного образования личности студентов в государственной системе образования посвящены работы: А.А. Корзинкина, В.М. Меньшикова, И.В. Метлика, В.В. Перевертайло, Т.И. Петраковой, О.М. Потаповской, Т.В. Скляровой, Л.Л. Шевченко Л.Л. [3, с.67]

Процесс обучения в образовательных стандартах понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта [2, с. 15]. В этой связи ВУЗ, в котором сосредоточена интеллектуальная, гражданская, духовная и культурная жизнь студента, должна создать культурную среду для формирования духовно-нравственной культуры личности.

В условиях Московского Государственного Университета структура работа по формированию духовно-нравственной культуры студентов строится на базе Духовно-просветительского центра имени просветителей славянских Кирилла и Мефодия, где аксиологической основой работы являются христианские и гуманистические ценности.

Духовно-просветительский культурный Центр был создан 25 марта 2005 г. В 2005 году Духовно-просветительскому культурному Центру присвоено имя просветителей славянских Кирилла и Мефодия. Центр сотрудничает с Координационным Советом Министерства Образования Московской области и Московской Епархии Русской Православной Церкви, Комитетом по делам молодежи, Международным фондом славянской культуры и письменности по вопросам духовно-нравственного воспитания молодежи.

Основной целью деятельности Центра является приобщение студентов – будущих педагогов, школьников, учителей к культурно-историческим традициям Отечества, помощь образовательным и общественным структурам Московской области и других регионов России в решении задач духовно-нравственного воспитания молодежи. Для этого в структуре Центра были созданы секции: «Просветитель», «Милосердие», «Духовная безопасность».

В рамках секции «Просветитель» ведутся проекты «Педагогические мастерские», «Банк педагогического опыта «Духовная культура»», «Образовательные чтения», участие в выставках «Православное Подмосковье».

В рамках секции «Милосердие» проводятся благотворительные выступления, театрализованные представления творческих студенческих групп в детских интернатах, школах, больницах.

Задачей секции «Духовная безопасность» является профилактика насильственного вовлечения молодежи в тоталитарные секты.

В 2005 году Кирилло-Мефодиевским Центром по заказу Министерства образования Московской области было разработано учебное пособие для учащихся общеобразовательных школ Московской области: «Духовное краеведения Подмосковья»

(автор Шевченко Л.Л.). Пособие получило одобрение руководства Московской Епархии РПЦ в лице митрополита Крутицкого и Коломенского Ювеналия. В 2006 году Центральный Федеральный округ в лице Полномочного представителя Президента РФ Г.А. Полтавченко, Митрополита Калужского и Боровского Климента и президента Российской академии образования Н.Д. Никандрова, отметил пособие как «Лучший издательский проект года», а Шевченко Л.Л. за разработку комплекса учебных пособий наградил диплом «За нравственный подвиг учителя».

С 2007 года на базе Духовно-просветительского культурного центра им. просветителей славянских Кирилла и Мефодия ведется подготовка педагогов общеобразовательных школ по программе дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации для преподавателей общеобразовательных школ и учреждений начального профессионального и среднего специального образования *«ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА (История и культура религий. Православие)»* к преподаванию духовно-нравственной культуры в Московской области. А с 2011 г. ведется подготовка педагогов дошкольных образовательных учреждений по программе дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации педагогов дошкольных общеобразовательных учреждений *«ДОБРЫЙ МИР. Основы духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении»* и

Ежегодно, духовно-просветительским культурным центром им. просветителей славянских Кирилла и Мефодия на базе МГОУ, проводятся педагогические чтения ко «Дню славянской письменности и культуры»; круглые столы «Духовно-нравственное воспитание дошкольников»; проводится региональный тур предметной олимпиады школьников по «Духовному краеведению Подмосковья» и региональный тур Всероссийской олимпиады для школьников по «Основам православной культуры»; принимается участие в подготовке материалов Координационного совета по вопросам духовно-нравственного образования; производится отбор и экспертиза работ учителей для участия в Региональном этапе Всероссийского конкурса «За Нравственный подвиг Учителя». Традиционно Центр принимает участие в Московских областных Рождественских образовательных чтениях. Участвует в традиционной встрече Управляющего Московской епархией митрополита Крутицкого и Коломенского Ювеналия с педагогической общественностью Московской области.

В период с 2001 г. по 2014 г. на базе Духовно-просветительского культурного центра им. просветителей славянских Кирилла и Мефодия разработано более 60 учебно-методических комплектов для дошкольных образовательных учреждений «Духовно-нравственная культура. Добрый мир. Православная культура для малышей»; для 1 – 11 гг. обучения в школах РФ «Духовно-нравственная культура. Православная культура» (в т.ч. – регионального учебно-методического комплект Московской области «Духовное краеведение Подмосковья»); для студентов ВУЗов «Духовно-нравственная культура. Основы православной культуры».

Все учебно-методические комплекты имеют гриф: «Одобрено Федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования (ФГАУ «ФИРО»)» в качестве комплекта учебно-методических пособий для использования в образовательных учреждениях Российской Федерации.

Духовно-просветительский культурный центр им. просветителей славянских Кирилла и Мефодия является неотъемлемой частью образовательной системы Московской области в вопросах развития духовно-нравственной культуры личности, и безусловно, является эффективным средством положительного воздействия на сознание молодого поколения, способствуют формированию позитивных жизненных установок, играет заметную роль в

его духовно-нравственном развитии. Но это – лишь один из видов эффективной работы в сфере просвещения молодежи. Для формирования гражданского общества необходимо выстраивание всех видов и уровней духовно-нравственного просвещения.

Список использованной литературы:

- 1) ЗАКОН РФ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ» №273 ОТ 26 ДЕКАБРЯ 2012 Г.
- 2) КОНЦЕПЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЕКТ / РОС. АКАД. ОБРАЗОВАНИЯ; ПОД РЕД. А.М. КОНДАКОВА, А.А. КУЗНЕЦОВА. – М., ПРОСВЕЩЕНИЕ, 2009. – 39 С.
- 3) Алексеев, В. А. Духовная культура – необходимый стержень государства / Духовно-нравственная культура: Материалы первого Фестиваля духовной культуры. – М., 2005, – 288 с.
- 4) Кондаков А.М. «Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования». – Педагогика.- 2008. - № 9 с. 9.
- 5) КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА РОССИИ [ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС]: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ. – РЕЖИМ ДОСТУПА: [HTTP://STANDART.EDU.RU/](http://standart.edu.ru/)

© О.Н.Томина, 2015

УДК 378.1; 371.3

М. А. Тумашев,

студент 4 курса, Новокузнецкий филиал-институт
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

В. П. Зубанов

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В СТРУКТУРЕ ВЕРИФИКАЦИИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Качество педагогической деятельности – одна из важных проблем современного профессионально-педагогического сотрудничества и взаимодействия [1-2, 6-9], реализующего идеи гуманизма, здоровьесбережения и продуктивности в различных направлениях социализации и самореализации личности [3-5]. Остановимся в нашей работе на возможности уточнения понятия «воспитание» в структуре формирования профессионально-педагогической культуры педагога по физической культуре, т.е. верификации качества педагогической деятельности.

Воспитание с точки зрения идей гуманизма – процесс объективного и своевременного формирования личности в системе потребностей, предпочтений, моделей деятельности и отношений, поведения и культуры, предопределяющих возможности будущих отношений и приоритетов становления в выбранных направлениях самоидентификации, самореализации, самосовершенствования, саморазвития, системно визуализирующих

возможности постановки и решения мультисредовых противоречий, детерминируемых современной педагогикой в модели «хочу – могу – надо – есть».

Воспитание с точки зрения идей здоровьесбережения – процесс приобщения развивающейся личности к системе здоровьесберегающих, продуктивных, гуманно-личностных отношений, определяемых в микро-, мезо-, макрогрупповых формах отношений через продукты идеальной и материальной природы, системно модифицирующих модель ведущей деятельности и общения, сознания и самоидентификации, обеспечивающих социум устойчивыми формами сохранения и преумножения наследия государственно-региональной культуры и этики, варьирующих возможности описываемого процесса в идентификации и оптимизации модели мультисредовых противоречий, многовариативно детерминирующих и визуализирующих возможности развивающейся личности в системе социальных, профессиональных и личностно значимых отношений, являющихся следствием и продолжением, причиной и условием стабилизации развития человека и ноосферы.

Воспитание с точки зрения акмепедагогике – процесс выявления высших ценностей и возможностей развивающейся личности в решении субъектно-средовых противоречий, где формируемый и дополняемый социальный опыт является критерием и реализованной возможностью стабилизации отношений и сотрудничества, саморазвития и самореализации личности в различных направлениях спорта, науки, культуры, искусства и пр., обеспечивающих общество высокими результатами деятельности в различных областях научного и прочего сотрудничества и сотворчества.

Воспитание с точки зрения личностно-деятельностного подхода – процесс жизнеобеспечения развивающейся личности оптимальным набором общеучебных и специально предметных компетенций, фасилитирующих пополнение собственного социального опыта и устойчивое распространение общечеловеческих ценностей в микро-, мезо-, макрогрупповых отношениях, фасилитирующих продуктивное развитие, совершенствование и самоутверждение через продукты ведущей деятельности и общения, иллюстрирующие закономерности развития личности и общества в определении возможностей получения оптимально высоких результатов практики при учете нормального распределения способностей и индивидуальных различий субъектов описываемого процесса.

Список использованной литературы

1. Свиarenко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования : учебное пособие для педагогических вузов и системы дополнительного профессионального образования. – М. : НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с. ISBN 978-5-7262-2006-2.
2. Свиarenко В. Г. Профессионально-педагогическая культура в условиях непрерывного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 133-136.
3. Зубанов В. П., Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в структуре изучения педагогических дисциплин будущими педагогами (бакалаврами)// Инновации в науке, производстве и образовании: сб. трудов Междун. науч.-практ. конфер. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2013. С.341-345.
4. Козырева О. А. Технология системно-педагогического моделирования и качество формирования культуры самостоятельной работы педагогов: теоретический аспект// European Soucial Science Jornal. 2014. № 4-1. С. 136-142.

5. Макарова Т.В., Кошелев А.А., Козырева О.А. Культура самостоятельной работы обучающегося: типология, модель // Омский научный вестник. 2014. № 3 (129). С. 128-132.

6. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. №1(3). С.49-62.

7. Редлих С.М., Козырева О.А. Специфика и результативность формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК как ресурс становления и профессионализма // Пед. образован. и наука. 2014. №1. С.103-107.

8. Редлих С. М., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2011. №1. С.58-65.

9. Козырева О. А. Профессионально-педагогическая культура как ценность и результат самосовершенствования и педагогического взаимодействия // Педагогическое образование и наука. 2009. №9. С.79-83.

© М. А. Тумашев, В. П. Зубанов, 2015

УДК 373.3.212.72

Я.И. Тюфтякова

Магистр 2-го курса ФГБОУ ВПО Орловский
Государственный университет
Г. Орел, Российская Федерация

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Когда на Руси было принято христианство, а с ним пришла и письменность, которой надо было овладеть, греческое слово *схоле* превратилось в слово *школа*. Это то место, где овладевают знаниями, но уже не на природе и во время прогулки, а в особых помещениях. Первые школы на Руси были открыты в X веке. Школы были при церкви или монастыре, а учили детей священники или монахи. Все обучение выглядело иначе. Раньше русский алфавит выглядел иначе, чем теперь: буквы имели старославянские названия (Азь, Буки, Веди, Глаголь, Добро...), и детям приходилось их так и заучивать, а потом это затрудняло переход к слоговому чтению, требовавшему умения осуществлять звуковой анализ, но которому специально детей не обучали. И в этих условиях кто-то из детей сам научался это делать, и тогда он овладевал чтением и письмом, а кто-то — и нет, и тогда он оставался практически неграмотным.

Первые дошедшие до нас упоминания о «плохих учениках» относятся к столь же далекой древности, как и первые упоминания о школе. В начале, в историческом плане, школьная неуспеваемость рассматривалась либо как результат отсутствия у учащегося «врожденных способностей» (биогенетический подход), либо как следствие влияния «неблагоприятной» среды (социогенетический подход). Так, в 20-30-е годы прошлого века в работах советских ученых, посвященных проблемам неуспеваемости, прослеживалась ее связь с такими факторами, как половая зрелость, социальное происхождение родителей и др. Но уже в работах известных психологов-педологов Л. С. Выготского и П. П. Блонского делались попытки рассматривать неуспевающего ученика в контексте его целостного

развития. На протяжении долгого времени предпринимались различные попытки выявить причины и условия школьной неуспеваемости, которые сводились преимущественно к поиску таковых в особенностях личности познавательной и мотивационной сферы самого ученика.

П. П. Блонского, составляя общую типологию школьников, выделил и типы неуспевающих. Это, во первых, тип, названный им «плохой работник». Его чертами являются следующие: 1) задания воспринимает невнимательно, часто их не понимает; но вопросов учителю не задает, разъяснений не просит; 2) работает пассивно (постоянно нуждается в стимулах для перехода к очередным видам работы);

3) не подмечает своих неудач и трудностей;

4) не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу;

5) либо работает очень вяло, либо снижает темп постепенно; 6) индифферентно относится к результатам работы. [1, с. 41]

Таким образом, указанные черты неуспевающего школьника, поскольку они характеризуют его деятельность в учебном процессе, могут быть использованы в определении неуспеваемости школьника. Другой выделенный тип назван патологическим-это эмоциональные, часто имеющиеся неудачи в учении школьники, встречающие специфическое к себе отношение окружающих. Они заявляют «не могу» до начала работы, нуждаются в одобрении со стороны окружающих, тяжело пере-носят трудности и неудачи. [1, с. 37]

В 30-50-е годы стал преобладать педагогический аспект рассмотрения причин школьной неуспеваемости (А. М. Гельмонт, Э. И. Монос-зон). Ее существенными причинами стали считаться недостатки учебно-воспитательной работы школы и руководства ею со стороны органов народного образования, несоответствие работы учителя характеру и задачам предмета обучения. Подчеркивалось значение уровня педагогического мастерства и роль методической подготовленности учителя. [3, с. 194]

Усиливающийся в 60-70-е годы психологический аспект анализа причин школьной неуспеваемости привлек внимание педагогов и психологов к личности самого учащегося, к сформированности его как субъекта обучения и воспитания (Л. И. Божович, Ю. К. Бабанский, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Л. Н. Скаткин, В. С. Цетлин). В целях предупреждения и преодоления неуспеваемости разрабатывалась концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе.

В 80-е годы в центре внимания психологов оказались компоненты психологической структуры учебной деятельности (мотивационный, операционный, целевой), несформированность которых приводит к неуспеваемости (З. И. Калмыкова, А. К. Маркова, М. В. Магюхина); изучается влияние индивидуально-типологических особенностей детей на успешность их обучения (К. М. Гуревич). [3, с. 201]

Начиная с 90-х годов существенное значение в обусловливании школьной неуспеваемости придается различным и многообразным психологическим причинам, делаются попытки их систематизации и установления, многозначных причинно-следственных соотношений между ними и внешним уровнем их конкретного проявления.

Во второй половине XX в. наметилаь новая тенденция в борьбе с неуспеваемостью. Прозвучали резонные соображения: если даже не отдельные дети (которых можно было бы отнести к малоспособным и плохо обучаемым), а значительное число учащихся оказываются не в силах освоить школьную программу, то, может быть, дело не в учениках, а в программе? Программа, в свою очередь, может страдать двумя принципиальными недостатками: либо она чересчур сложна и громоздка и потому непосильна обычному ребенку, либо материал в ней представлен в такой форме и

преподносится такими методами, которые не способствуют адекватному усвоению. Соответственно необходимо либо пересмотреть программу в сторону ее облегчения, либо перестроить про-цесс преподавания.

Многочисленные попытки совершенствования процесса обучения предприняты и в нашей стране. Сюда следует отнести разработки все возможных форм так называемого развивающего обучения, в рамках которых, освоение учебного материала протекает настолько успешно, что практически сводит на нет неуспеваемость. Такой подход весьма обширен.

Так является очевидным, что решение многих уже имеющихся проблем учащихся, а также наиболее эффективное направление предупреждения школьной неуспеваемости лежат на пути осуществления всестороннего и целенаправленного психологического развития школьников. Повышая их познавательные возможности, их интеллектуальный потенциал, формируется таким образом у детей психологическую основу обучения, помогающую им успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности. [2, с. 78]

Эта работа, конечно, требует специального времени и усилий со стороны учителя, но кажущаяся непроизводительной трата времени весьма эффективно окупится успехами детей в учении в скором будущем. В самом деле, если ученику трудно усвоить материал, то никакие повторные объяснения, даже многократные, не улучшат его, так как причина непонимания лежит в недостатках развития у школьника мыслительной деятельности. И именно на ее развитие и нужно направить все усилия.

Однако есть случаи, когда оставление на второй год оказывается полезным. Об этом писал П. П. Блонский еще в 1928 году, указывая три таких случая:

- 1) ребенок много болел и пропустил значительную часть школьных уроков, в связи с чем материал данного года обучения оказался неувоенным;
- 2) ученик-малолетка, он слишком рано пошел в школу, оказавшись неготовым к ней, и потому плохо усвоил материал школьной программы;
- 3) ученику в прошлом году мешали учиться плохие домашние условия, которые теперь улучшились.

Во всех остальных случаях (которых подавляющее большинство) оставление на второй год оказывается бесполезным. Рассматривая эти факторы в контексте проблемы следует проводить работу в целях профилактики школьной неуспеваемости, следует прийти к заключению о важности работы по совершенствованию приемов и методов обучения школьников и о необходимости повышать уровень психологической компетентности учителей. [1, с. 19]

Основными направлениями психопрофилактики школьной неуспеваемости можно назвать следующие.

1. Оптимизация процесса обучения. Необходимо строить процесс обучения так, чтобы на основе всестороннего учета закономерностей и принципов обучения, научной организации учебной деятельности школьников добиться наиболее эффективного усвоения ими знаний.

2. Систематическое психолого-педагогическое изучение школьников с целью своевременного обнаружения и устранения отставаний в учении. Знание учеников во всех отношениях необходимо для осуществления в процессе обучения индивидуального подхода к ним, который в школе реализуется в форме индивидуализации и дифференциации обучения. [3, с. 165]

3. Организация групп развития. Их цель состоит в том, чтобы обеспечить будущим школьникам необходимый уровень школьной зрелости, поскольку психологическая

готовность детей к школьному обучению вполне обоснованно рассматривается как психопрофилактика возможных трудностей в последующем школьном обучении. Главная задача групп развития связана не с обучением детей старшего дошкольного возраста школьным умениям чтения, письма и счета, а с формированием у них психологической основы овладения этими умениями, развитием познавательных потребностей детей, целенаправленным когнитивным и психомоторным развитием. [3, с. 174]

Является очевидным, что решение многих уже имеющихся проблем учащихся, а также наиболее эффективное направление предупреждения школьной неуспеваемости лежат на пути осуществления всестороннего и целенаправленного психологического развития школьников. Повышая их познавательные возможности, их интеллектуальный потенциал, формируется таким образом у детей психологическую основу обучения, помогающую им успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности.

Список используемой литературы:

1. Блонский П.П. Трудные школьники. М.: Работники просвещения 1930
2. Волокитина М.Н. Неуспеваемость школьников. М.: Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004
3. Гельмон А.М. О причинах неуспеваемости и путях её преодоления. М.: Просвещение, 2004

© Я.И. Тюфтякова, 2015

УДК 378.147.31

И. А. Уличкина

ассистент кафедры «Денежно-кредитные отношения
и монетарная политика»

ФГБОУ ВПО «Финансовый университет
при правительстве Российской Федерации»
Г. Москва, Российская Федерация

АКТУАЛЬНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы разработки современных инновационных идей совершенствования учебного процесса в высшем финансово-экономическом образовании, а также вопросы практической реализации данных идей в форме инновационных технологий обучения имеют первостепенное значение в связи с глубинными процессами модернизации системы российского высшего профессионального образования. В связи с этим возникает необходимость применения в учебном процессе таких методических приемов, которые бы позволили студентам становиться создателями, участниками в формировании компетенций при условии открытого взаимодействия преподавателя и обучающегося. Главной задачей при этом становится раскрытие творческого потенциала студентов, их направленность на уяснение новой сущности явлений, развитие познавательной деятельности.

Переход на инновационную систему образования предусматривает применение новых, особенных форм работы, как на уровне отношений «преподаватель-студент», так и на уровне отдельных субъектов образовательного процесса. При этом следует подчеркнуть,

что происходит переход от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным. Иначе говоря, студент становится полноправным субъектом образовательного процесса, его неоспоримой творческой единицей. Цель подготовки современных студентов состоит в формировании способностей обучающегося мыслить творчески, критически, аналитически, глубоко проникать в суть явлений и процессов, адекватно реагировать на новые вызовы времени, уметь решать профессиональные задачи.

Период перехода на инновационный метод обучения ставит перед вузами новые цели и задачи по формированию соответствующих подходов к учебному процессу. Инновационная система обучения имеет своей целью формирование выпускника, способного «сочетать принципы конкретного подхода с широким взглядом на процесс в целом» [3, с. 7].

К числу инноваций, предлагаемых преподавателями, можно отнести следующие:

1. Предварительное размещение текстов лекций в электронном виде (к примеру, за неделю до прочтения лекции непосредственно в аудитории). Цель данной идеи состоит в том, чтобы студенты заранее ознакомились с содержанием лекционных материалов. Это позволяет сосредоточить внимание преподавателя на самых проблемных, с точки зрения студентов, моментах содержания темы, усилить ее актуальность, выделить наиболее сложные вопросы.

2. Лекция - пресс-конференция. В ходе данного метода обучения студенты заранее составляют вопросы преподавателю по теме лекции. Таким образом, чтение лекции осуществляется не в форме монолога, а в форме ответов на вопросы, то есть диалога преподавателя со студентами. Такая форма подачи лекционного материала значительно повышает заинтересованность аудитории и преследует целью непосредственным образом вовлечь студентов в процесс освоения лекционного материала в ходе аудиторного занятия.

3. Лекция с запланированными ошибками. Суть предлагаемого метода состоит в том, что преподаватель намеренно допускает ряд ошибок при прочтении лекционного материала, о чем заранее предупреждает студентов. Их задача состоит в том, чтобы данные ошибки выявить. Такая форма проведения занятий преследует целью максимальное усиление внимания студентов к речи педагога. При этом предполагается, что предварительно студенты изучают представляемую тему самостоятельно, чтобы уметь распознать намеренные ошибки.

4. Лекция – дискуссия. В данном случае преподаватель выступает в качестве собеседника студента и является заинтересованным в высказываниях собственных суждений учащегося. Предполагается, что новое знание, получаемое студентом, не является догмой. Оно складывается из системы доказательств, сформированной в процессе дискуссии. В ходе обсуждения различных точек зрения студент самостоятельно формулирует выводы, которые в данном случае не являются навязанными со стороны преподавателя.

5. Лекция «тезис-антитезис». Данная форма также может предполагать чтение лекции двумя преподавателями одновременно. В ее ходе, как правило, выбирается модератор, фиксирующий основные содержательные моменты дискуссии. На их основе формируется конечное знание о предмете и сути вопроса.

6. Индивидуализация – формирование индивидуальных заданий для каждого студента или группы студентов. Данная инновация направлена на развитие предпринимательских навыков у студентов. Иначе говоря, для студентов предлагается выполнение задания в форме «погружения» в реальную бизнес-ситуацию. В качестве примера можно привести ряд деловых игр: «Инвестиционная компания», «Учебный банк», «Фондовая биржа» и т.д.

Предложенные инновационные идеи преподавания имеют целью, прежде всего, актуализацию мышления, повышение творческой самостоятельности студентов,

формирование творческого подхода к освоению материала, подготовку к практической деятельности, применение полученных знаний и навыков на практике, формирование профессиональных и общекультурных компетенций.

Таким образом, обучение становится не передачей (транслированием) готовых знаний, а организацией учебно-познавательных действий. У студентов формируется доверие к знаниям, компетентности, объективизму, общечеловеческим качествам преподавателя.

Представляется, что задача интеграции образования и реального сектора экономики, кооперация бизнеса и высшей школы, диверсификации российской экономики в сторону ее инновационного развития, поставленная перед вузами государством, стоит, прежде всего, перед дополнительным профессиональным образованием и такой его разновидностью как бизнес-образование.

Список использованной литературы:

1. Коджаспирова Г. М. Педагогика. Учебник для вузов. М.: Кнорус, 2010, 744 с.
2. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. - М.: Педагогический поиск, 2007, 176 с.
3. Теоретические и методические проблемы инновационной системы образования в Финансовой академии при правительстве Российской Федерации: Монография. М., 2008. с. 217.

© И. А. Уличкина, 2015

УДК 1

А.И. Фрей

Студентка факультета психологии
Башкирского государственного университета
Г. Уфа, Российская Федерация

ВОПРОС О ПОЗИТИВНОМ РОДИТЕЛЬСТВЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

В современном мире, развивающемся по пути глобализации, пропагандирующем космополитичные взгляды, вполне логичным и рациональным видится повышение уровня толерантности в национальных, расовых и межклассовых вопросах. В целом прогнозируется рост морально-нравственных ценностей, гуманности как части достижения всеобщего человеческого блага. Однако в частности российская практика показывает, что при общей тенденции разрушения прежних институтов человек начинает испытывать потребность в идентификации с малыми группами, содержащими идейные и идеологические компоненты. Искоренение институтов Советского Союза (пионеры, комсомолы и т.д.) привело некоторых в лоно религии и веры, многие обратились к своим национальным корням.

Как же обстоит дело с семьей? Нельзя голословно утверждать, что на наших глазах произошли коренные изменения в проницаемости семейных границ или возрос уровень родительской компетентности. Смена качества социальных детерминант не могла не повлиять на этот важный в жизни каждого человека институт становления и формирования личности. Динамика общественных событий конца XX – начала XXI века позволяет проследить определенную тенденцию [4,с.141-143]. В целом можно сделать выводы о

девальвации института семьи. Понятия супружества и родительства разводятся по разным углам [5, с.129-130]. Для современного человека совершенно не обязательно наличие ребенка в браке, также как отсутствие постоянного партнера не может препятствовать содержанию и воспитанию детей. Отмечается падение числа браков, их «старение», увеличивается количество разводов, размываются полоролевые границы в вопросах семьи, воспитания, финансового обеспечения и т.д. Но нельзя винить во всем исключительно экономические спады или политические неурядицы. Это деформация ценностных установок общества.

А.Я. Варга определяет семью как группу людей, связанных общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями, неформальная сторона которых, к социализации, и по сей день остается малоизученной [2, с.5]. Одной из наиболее важных функций семьи является социализация ребенка [6, с.30].

Современная российская семья имеет следующие особенности:

1. Жесткая система принуждения и должествования как атавизм советского прошлого.
2. Возросшая роль матери на фоне демонстративного патриархального стиля, увеличение доли ее ответственности не только в поддержании эмоционального контакта с ребенком, но и в вопросах обеспечения и защиты семьи.
3. Многопоколенная зависимость друг от друга. Как физическая, так и духовная. В ситуациях неразрешимости жилищного вопроса нередкими являются случаи совместного проживания как минимум трех поколений. Границы при этом размыты, диффузны.
4. Увеличение уровня агрессивности в семье на фоне социально-экономических трудностей [10, с.40].

В связи с этим вполне объясним возросший интерес со стороны правительств многих государств и международных организаций к проблеме семьи. Особенное внимание уделяется родительству, как подсистеме института семьи. Психологи, социологи, педагоги, юристы, руководители общественных организаций и многие другие ставят вопросы о защите прав ребенка, о создании оптимальных условий и выявлении объективных факторов его развития, а также вводят такие новые понятия, как «эффективное родительство», «осознанное родительство», «идеальное родительство», «позитивное родительство» [1, с.134; 3, с.184; 9, с.46].

Необходимо отметить тот факт, что заявленная проблема «позитивного родительства» на данный момент научно не проработана в достаточной степени, а является скорее частью терминологии тренингов и книг по популярной психологии, которая не обременяет себя сбором достоверных данных посредством надежных методик.

Совет Европы по поддержке позитивного родительства определяет его как поведение родителей, при котором уважаются высшие интересы детей и их права, как они изложены в конвенции ООН о правах ребенка. При этом в данной Конвенции учитываются потребности и возможности самих родителей. Родитель должен проявлять заботу, обучать и направлять своего ребенка, воспринимать его как полноправную личность. Позитивный родитель не впадает в крайности в плане строгости или вседозволенности воспитания. Он устанавливает рамки, не ограничивающие ребенка в раскрытии его потенциала. И, конечно, не знает насилия. Таким образом, Европейское политическое сообщество еще с начала XXI века обеспокоено данным вопросом. Россия же только начинает делать первые шаги на пути к грамотному контролю и мониторингу семейной проблемы. До сих пор вся семейная политика нашего государства ограничивалась в основном запретами и санкциями, а не позитивной пропагандой и способствованием развитию.

Основная сложность исследования состоит в его оценочном субъективном характере, претендующем на нормативность родительства в целом: есть понятие «позитивное

родительство», а все остальное, не подпадающее под стройную систему, – «негативное». Такой подход не допустим, что ставит перед нами, как исследователями, ряд очень сложных вопросов, требующих деликатного и этического решения.

Само по себе родительство - оценочно нейтральное явление. Его основной функцией является рождение и воспитание детей. Это интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, родительских чувств, отношений и позиций, установок и ожиданий, родительской ответственности и стиля семейного воспитания [8, с.21-22].

Выделяют три фундаментальных компонента системы родительства:

1. Когнитивный компонент. Убеждения в приоритетности объекта (в данном случае ребенка) в рамках некоторой иерархии; знания и представления о родительских обязанностях, идеальном и реальном образе ребенка, о продуктивных способах взаимодействия с ним, о психологии его развития и потребностях на каждой стадии, об ответственном и безответственном родительском поведении; собственные ожидания от родительства и т.д.

2. Эмоциональный компонент. Эмоциональное, оценочное отношение к детям, семье, доминирующий фон настроения, переживания по поводу приобретаемой ответственности, новой роли и т.д.

3. Поведенческий компонент. Реализация и защита ценностного отношения к ребенку, возможность действенного проявления чувств, сдерживания негативных эмоций, поведенческие аспекты воспитания, дозволенность физического и психологического насилия, формы и способы установления контакта с ребенком, коммуникативные позиции и т.д.

Родительское воздействие, будь оно стихийно или осознанно, осуществляется постоянно. Потому необходимо иметь ввиду, что неосознаваемое, спонтанное, нецеленаправленное и безграмотное воспитание может привести к непоправимым результатам. Вот почему важно формировать у молодежи правильное отношение к семье в целом и к родительству в частности, обусловленное мировоззренческими и ценностными ориентациями.

Б.Ф. Ломов подчеркивал взаимосвязь психических явлений и процессов материального мира. По его мнению, они составляют системное органическое целое. Психологическое образование поддается по-уровневому анализу, позволяющему детально изучить его [7, с.93]. Исходя из данного положения, Р.В. Овчарова предприняла попытку описания уровней факторов формирования родительства:

1. Макроуровень. Влияние общества, его социальных, культурных, экономических, географических, политических и др. аспектов.

2. Мезоуровень. Влияние родительской семьи. Все мы родом из детства, все мы носим на себе отпечаток воспитания наших родителей. Здесь все имеет значение, сценарные стереотипы поведения, психологические травмы, мера сформированности способности устанавливать доверительные отношения, адекватность самооценки и т.д. Благодатная, а главное неисчерпаемая тема, вот уже сколько времени приносящая хлеб психологам всего мира.

3. Микроуровень. Влияние собственной семьи. Отношения с супругом, принятие его ценностей и убеждений, общая атмосфера доверия и принятия и т.д. Для многих и по сей день детский вопрос остается открытым ввиду отсутствия надежного партнера.

4. Индивидуальный уровень. Влияние психологических особенностей личности [8, с.9].

Совокупное воздействие факторов рассмотренных уровней приводит к формированию определенной модели родительства в каждом конкретном случае. Общество в целом и родительская семья как частность задают извне определенный образец родительства либо определенные границы его вариабельности. Каждая конкретная личность осуществляет интериоризацию этой внешней модели, пропуская внешний опыт через призму своей направленности и особенностей, а затем происходит их согласование в единое целое.

Каков же человек, готовый к родительству, предполагающему возможность самореализации ребенка? Дело в том, что это возможно только в ситуации зрелости межличностных отношений, участниками которых могут являться только зрелые личности. Только зрелый и компетентный человек способен воспитать личность в ребенке, раскрыть его индивидуальность и помочь актуализироваться в системе общественных коммуникаций. Р.В. Овчарова говорит о том, что зрелость человека как родителя – это системное образование, представляющее единство личностных и родительских составляющих, направленных на творческую реализацию процесса воспитания и развития ребенка в семье.

Таким образом, можно говорить о том, что готовность к родительству и само родительство, как психологические образования личности, проходят множество стадий в процессе формирования. Человек испытывает на себе влияние множества разнообразных факторов, вбирает в себя огромное количество фактов и структурирует собственное мировоззрение, ценностную иерархию, в которой семье отводится конкретное место.

Возвращаясь к вопросу о позитивности родительства, учитывая все вышеизложенное, можно предположить, что наиболее существенными его характеристиками являются:

1. Наличие стройной целостной системы ценностей, в которой родительство и семья занимают ведущее положение.
2. Наличие объективных представлений о психологии развития ребенка, его потребностях на каждой стадии.
3. Позитивное безусловное принятие ребенка, возможность реализации положительного эмоционального отношения, понимание важности установления и поддержания доверительного контакта.
4. Творческий подход к разрешению возникающих проблем, нацеленность на самопознание, рефлекссию.
5. Наличие знаний и представлений о методах и способах эффективного воспитания, развития способностей у ребенка.
6. Психологическая, социальная, гражданская, моральная зрелость.

Самым главным и основным показателем позитивности родительства является результат социализации ребенка, степень реализации его возможностей. Но, к сожалению, это все следствие. Актуальным же является выявление уровня готовности к позитивному родительству на начальных этапах, а также понимание, что на него влияет, и какие меры профилактики и коррекции мы в силах применить.

Это сложная и открытая тематика, которая только завоевывает умы российских психологов и социологов, однако, она поистине как никогда актуальна.

Список использованной литературы:

1. Акутина С.П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив/С.П. Акутина//Известия высших учебных заведений. Приволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. - №1.

2. Варга А.А. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.01)/ Анна Яковлевна Варга; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 1986. – 206 с.
3. Виниченко Е.А. Подготовка студентов к ответственному восприятию родительской роли/ Е.А. Виниченко//Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. - №18.
4. Власюк И.В. Укрепление ценности родительства направление государственной семейной политики/ И.В. Власюк// Интеграция образования. – 2006. - №3.
5. Грицай Л.А. Некоторые аспекты социально-педагогической технологии формирования родительской культуры современной молодежи/ Л.А. Грицай// Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. - №19-1.
6. Дружинин В.Н. Психология семьи/ В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 2012. – 176 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/Б.Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 226 с.
8. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие/Р.В. Овчарова. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
9. Чухарева М.В. Представление об идеальном родительстве у мужчин и женщин/ М.В. Чухарева//Международный журнал экспериментального образования. – 2014. - №6-1.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи/ Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб:Питер, 2009. – 672 с.

© А.И. Фрей, 2015

УДК 740

Т. Г. Хечошвили

Студентка 3 курса факультета психологии
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
Г. Самара, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Быть толерантным означает допускать, что есть люди, отличные от нас по многим факторам, что у других есть собственное мнение, ценности, идеалы. Позиция терпимости и доверия - это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования человечества, а не конфликтов, в пользу конструктивного общения. Укоренение в школе духа толерантности, формирование отношения к ней как к важнейшей ценности общества - значимый вклад школьного образования в развитие культуры мира на Земле. Одна из главных задач предлагаемого тренинга - сделать понятие "толерантности" близким и ясным для каждого участника группы. Она решается через ознакомление старшеклассников не только с известными формулировками, но и со многими нюансами этого достаточно сложного термина.

Важной задачей тренинга является раскрытие понятий "толерантная" и "интолерантная" личность. Для успешного формирования толерантных установок на уровне личности важно знать, в чем заключаются основные различия между толерантной и интолерантной

личностями [3, с. 54]. Психологи считают, что интолерантная личность характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, высокой тревожностью, потребностью в строгом порядке, желанием сильной власти. Толерантная личность - это человек, хорошо знающий себя и признающий других. Толерантность в отношении людей, которые отличаются от нас своими убеждениями и привычками, требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика, и что существуют другие взгляды, способные пролить свет на ту или иную ее сторону. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия [2, с. 72].

Проявление сочувствия, сострадания – важнейшая ценность толерантного общества и черта толерантного человека. В психологии искреннее сопереживание эмоциональному состоянию другого, способность разделить его ощущения и настроения, обозначается термином "эмпатия" [1, с. 43]. Развитие эмпатических свойств личности напрямую связано с умением поставить себя на место другого.

Позиция терпимости и доверия - это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования человечества, а не конфликтов.

Разработанный нами тренинг преследует несколько целей: ознакомить подростков с понятиями "толерантность" и "толерантная личность", критериями и социальными проявлениями толерантности и нетерпимости, показать значение толерантного поведения при взаимодействии с людьми, а также в различных жизненных сферах; дать участникам возможность выяснить, каких качеств им не хватает для того, чтобы считаться подлинно толерантными людьми; стимулировать потребность в самопознании

Данная программа представляет собой тренинг для подростков, который включает в себя различные задания и упражнения для расширения понятия «толерантность». Тренинг включает в себя 7 упражнений, в конце которых предусмотрена рефлексия.

Для того, чтобы определить индекс толерантности участников группы, был использован опросник "Индекс толерантности". Только после этого мы с подростками провели тренинг, в котором участники познакомились с нюансами понятия, играли, дискутировали, рассуждали. По завершении работы был осуществлен повторный диагностический замер для того, чтобы выяснить, повлиял ли наш тренинг на индекс толерантности участников.

Таблица 1. Среднеарифметические показатели индекса толерантности до и после проведения тренинга

	этническая толерантность	социальная толерантность	толерантность как черта личности	общий показатель
1 замер	28,3	29,15	30,8	88,25
2 замер	28,16	29,38	30,96	88,5

Полученные результаты были подвергнуты статистической проверке с использованием критерия достоверности различий Манна-Уитни

Таблица 2. Достоверность различий между показателями индекса толерантности до и после тренинга

	RankSum	RankSum	U	Z	p-value	Z	p-value
этническая толерантность	55,500	80,500	19,500	-1,260	0,207	-1,269	0,2042

социальная толерантность	54,500	81,500	18,500	-	0,172	-	0,170
			0	1,365		1,369	
толерантность как черта личности	45,500	90,500	9,500	-	0,020	-	0,020
				2,310		2,325	
общий показатель	46,000	90,000	10,000	-	0,023	-	0,023
			0	2,257	9	2,259	8

Как показывают расчеты, тренинг позволяет добиться устойчивой тенденции к увеличению всех аспектов толерантности, особенно это заметно на показателе толерантности как личностной черты.

Таким образом, эффективность социально-психологического тренинга как метода формирования толерантности можно считать доказанной.

Список использованной литературы:

1. Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности: Для педагогов и старшеклассников. М., 2002 -
2. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). Сборник научно-методических статей, М., 2002.
3. Фопель К. Сплочённость и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. М., 2002.

© Т.Г. Хечошвили, 2015

УДК 37.013.75

Л.Б. Цекатунова, руководитель по развитию кафедры
«Теория и история государства и права»
Волгоградский филиал Московского
финансово-юридического университета МФЮА
г. Волгоград, Российская Федерация

ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ

В самом общем виде правовое сознание можно определить как совокупность представлений и чувств, выражающих отношение отдельных индивидуумов или социальных групп к действующему или гипотетическому (желаемому) праву.

Характерные черты правового сознания оказывают непосредственное влияние на уровень правовой культуры - “духовную и материальную систему правовой жизни социума, детерминированную общественно-экономическим строем и оцениваемую исходя из достигнутого уровня развития правосознания, правовой деятельности, юридической техники и эволюции человека как субъекта права” [1, с. 139].

Правовое сознание является составным элементом глобальной системы качеств личности.

Следовательно, при формировании правового сознания студента вуза, невозможно обойтись без воздействия на весь комплекс качественных показателей его личности, а само правовое сознание каждого конкретного представителя интересующей нас целевой группы реципиентов (студентов), подвергающихся педагогическому и воспитательному

воздействию, в данном контексте можно определить как интегративное качество личности, основанное на совокупности информационно-оценочных, эмоционально-личностных, мотивационно-деятельностных, регулятивно-поведенческих установок в области права и правоприменения как в бытовой, так и в профессиональной деятельности.

Приоритетным прикладным значением формирования правового сознания студентов является последующее участие сформированного в вузе правового сознания в “определении моделей должного поведения на базе комплексного восприятия и оценки ... всей системы общественных отношений... Результатом действия функции правового моделирования является формирование определенных моделей (правил) поведения. Они оцениваются правосознанием как должные, социально необходимые” [2, с. 93].

Структура правового сознания студентов, в контексте глубины отражаемых правовых явлений, включает в себя три уровня: 1) эмпирическое правосознание; 2) теоретическое правосознание; 3) профессиональное правосознание, зарождающееся “в ходе специальной подготовки и в процессе осуществления практической ... деятельности” [3, с. 54].

Указанная структура, в силу своей комплексности, свидетельствует о том, что эффективно формировать правовое сознание студентов можно лишь на основе технологизации данного процесса.

Технологичный подход к образованию и воспитанию подразумевает “стандартизацию, унификацию, в системе массового образования и воспитания, вынесение творческого процесса (создание и оценка технологий) на более высокий уровень организации, упорядочивание учебно-воспитательной системы” [4, с. 462].

В свою очередь, технологизация процесса формирования правового сознания студентов подразумевает использование той или иной формирующей модели, в основе создания которой лежит принцип социального моделирования.

Самих моделей может быть достаточное количество и каждая из них будет нести особые эксклюзивные черты (в зависимости от специфики целевой группы студентов, подвергающихся комплексному информационному (педагогическому и воспитательному) воздействию в процессе формирования у них правового сознания. Однако все они должны отвечать требованию эффективности решения социально значимой задачи как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Эффективная (результативная) модель формирования правового сознания студентов не в последней степени ориентирована на привитие студентам потребности в постоянном совершенствовании имеющихся правовых знаний, что делает процесс развития правового сознания необратимым.

Список использованной литературы

1. Гуляихин, В.Н. Правовая культура как объект научного исследования: методологические подходы, структура и критерии оценки / В.Н. Гуляихин // Юридические исследования. - 2013. - № 4. - С. 135-158.
2. Батанов, А.А. Понятие правового сознания в отечественной психологии / А.А. Батанов // Известия Самарского научного центра РАН. - 2009. - № 4. - С. 89-93.
3. Сатонина Н.Н., Ярушкин Н.Н. Особенности правового сознания студентов-юристов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». - 2008. - № 1. - С. 50-57.
4. Машин, В.Н. Технологии формирования коммуникативной культуры у курсантов в среде военного вуза / В.Н. Машин // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. - № 12. – С. 461-464.

© Л.Б. Цекатунова, 2015

ПОРТФОЛИО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОЦЕНИВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТА

Одним из критериев качественного обновления оценивания индивидуально-образовательных достижений студента, не заявляя на окончательное решение этой проблемы, становится портфолио.

Значимость портфолио в системе профессиональной подготовки студентов в настоящее время сомнений не вызывает.

Существуют множественные подходы к определению понятия «портфолио». Остановимся на некоторых из них.

В педагогической науке под портфолио принято понимать набор творческих работ учащихся или студентов, связывающих отдельные аспекты их деятельности в более полную картину. Портфолио может представлять собой как набор документов, фиксирующих профессиональное развитие (дипломы, сертификаты, справки, грамоты, характеристики, рекомендации и др.), так и наиболее удачные методические разработки. Технология портфолио рассматривается в зарубежной и отечественной педагогике как модель «аутентичного оценивания», «как истинное, верное оценивание», «оценивание реальных достижений учащихся» [2, с. 8]. Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения [4, с. 4].

Отсюда ясно, что портфолио собирательное понятие, обозначающее совокупность видов умственной деятельности.

В нашем понимании, портфолио – это инструмент самооценки профессиональных компетенций студента и рефлексия его собственной деятельности. Таким образом, главный смысл портфолио – показать все, на что способен студент. В отличие от традиционного подхода к оцениванию знаний студента данная модель позволяет не столько выявить объективный уровень знаний, умений и навыков, но вместе с тем проследить реальный интерес к предмету, положительные мотивы учения, сформированность исследовательских умений, а также трудности усвоения учебного материала.

Многолетний опыт работы автора статьи по организации данной формы оценивания студентов по дисциплине «История» позволяет говорить об условиях, при которых возрастает эффективность самообразовательной деятельности студентов. Прежде всего, студент должен иметь представление о целях создания портфолио, которые значительно шире, чем просто выявление уровня ЗУНов. Они связаны с развитием и расширением творческого пространства учебы, позволяя тем самым студенту формировать свой общекультурный рост. К числу условий можно отнести и возможность наполнять портфолио разнообразными видами творческих работ, предполагающих создание нового для студента образовательного продукта. Важным является и оформление результатов работы.

При разработке требований к содержанию портфолио и его защите, целесообразным считаем ответить на следующие вопросы:

- какую роль портфолио может сыграть в профессиональной подготовке студента?

- будет ли портфолио интегрироваться в другие предметные области?
- как оптимизировать процесс его подготовки?
- каковы критерии оценивания данного вида работы?
- будут ли портфолио использоваться для студенческой самооценки?

Рассмотрим один из вариантов портфолио, разработанного самими студентами, а именно его разделы:

1. Оглавление с номерами страниц;

2. Понятийно-терминологический словарь по изучаемой дисциплине; 3. Самостоятельные работы студентов, включающие различные жанры: эссе на выбранную историческую проблему; аннотация на книгу исторического содержания; работа с историческими документами, построенная на основе технологии критического мышления; рецензия на историческую статью;

4. «Крылатые слова» исторических деятелей;

5. Приложения, включающие таблицы, иллюстрации, фотографии, развернутые планы-конспекты и другие материалы, подготовленные в ходе изучения курса.

Портфолио, таким образом, представляет развернутый содержательный отчет студента, прослушавшего лекционный курс и участвующего в семинарских занятиях. По своей сути он является авторским, так как содержит элементы творчества, отражает личностное знание, демонстрирует функциональную грамотность студента в предъявляемой образовательной области. Применение портфолио в определенной степени становится средством формирования универсальных умений студентов. Под универсальными умениями принято понимать такой способ, «который может быть применен в познании, освоении и преобразованиях как нескольких образовательных областей, так и разных сфер деятельности» [3, с. 12].

Особого внимания требует процедура защиты портфолио, которая может быть реализована следующим образом:

- оцениваются только процесс и характер работы над портфолио;
- оцениваются по заданным критериям только отдельные части портфолио (например, обязательные рубрики);
- оцениваются все рубрики, общая оценка выводится как среднее арифметическое;
- оценивается окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям.

Критерии оценивания, как правило, определяем совместно со студентами. Набор критериев зависит от особенностей дисциплины, целей ее освоения, условий обучения и т. д.

Таким образом, портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, коммуникативной и др. и становится важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию.

Анализ опыта разработки и применения портфолио как модели оценивания профессиональной подготовки студентов свидетельствует о его перспективности.

Список использованной литературы:

1. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. – СПб, 2014.
2. Кларин М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт). М.: Парсифаль, 2007.
3. Тубельский А.Н. Как возможен переход к компетентно направленному содержанию образования. Перевод предметных умений в универсальные умения школьника. М.: 2012.

УДК 378.1; 371.3

О. С. Штанговец,
студентка 2 курса, Новокузнецкий филиал-институт
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

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

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Качество определения и визуализации возможностей воспитания и социализации личности в спорте – одно из направлений, определяющее и решающее внутриличностные и мультисредовые противоречия, визуализирующие успешность личности в различных направлениях деятельности и возможные пути самореализации и самоутверждения через продукты ведущей деятельности, это отражено в различных гносеологических формах в ряде научно-педагогических публикаций [1-7]. Специфика планирования и организации воспитания обучающихся, занимающихся спортом, и социализация обучающихся, занимающихся спортом, отличается по продуктивным и акмепедагогическим возможностям, по практике организации и реализации переходов из одного вида спорта в другой [10], по качеству систематизации продуктов рефлексии [9]. Примерами доказательства такого рода идей являются исследование качества формирования культуры самостоятельной работы обучающихся в процессе моделирования портфолио обучающегося [8, 9]. Попытаемся уточнить понятие «воспитание» и понятие «социализация» в системе общепедагогического знания, определив в ресурсах моделирования приоритеты педагогики спорта в двух направлениях, системно связывающих все группы выборки в модели принятия идеи нормального распределения способностей, – 1) здоровьесбережение как результат эволюции антропологической системы и возможностей гуманизма в определении и решении противоречий развивающейся личности, 2) акмепедагогическая практика верификации и оптимизации возможностей достижения и оценки продуктов ведущей деятельности личности в различных ее реализуемых направлениях.

Воспитание – процесс целостного, ситуативного, мультисредового построения и уточнения модели накопления социального опыта в структуре принятия и визуализации, модификации и объяснения (осознания) ценностей, целей, смыслов, мотивов, уровней притязаний и прочих ресурсов и векторов (матриц) развития личности в микро-, мезо-, макросредах и взаимодействии, обеспечивающих личность объективными формами и методами оценки результативности всех преобразований и изменений, связанных с возможностью личности развивать не только внутренний мир, но и изменять внешнюю среду в соответствии с потребностями, возможностями, ограничениями и условиями

существования, в структуре которых условно можно выделить два направления: 1) реализация идей гуманизма и здоровьесбережения, 2) акмепроектирование личности и ее продуктивную самореализацию, сохраняющих все возможности общечеловеческого потенциала в повышении качества социальных отношений и развития общества.

Социализация – процесс принятия социальных норм развивающейся личностью в контексте ее воспитания и культуры, сформированности и постановки проблемы продуктивного становления и самоутверждения личности, опосредованный возможностями социума поощрять и стимулировать высокие морально-нравственные нормы и достижения в выбранной области деятельности (в нашем случае – это спорт).

Различие воспитания от социализации мы находим в постановке цели изменений, происходящих в формируемых и развиваемых структурах личности, – в ресурсах воспитания – это дальнейшее становление личности в самостоятельном поиске высоких внутриличностных результатов, а в ресурсах социализации – возможность принятия обществом развивающейся личности с различными специфическими ограничениями и возможностями в постановке и верификации качества решения мультисредовых противоречий.

Список использованной литературы

1. Козырева О. А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография. Кемерово: КРИПКИПРО, 2010. 410 с. ISBN 978-5-7148-0346-8.
2. Козырева О. А. Воспитание как категория педагогики: учеб. пособ. Новокузнецк: КузГПА, 2007. 95 с. [+прил. на CD]. ISBN 978-5-85117-300-4.
3. Козырева О.А. Теория и методика воспитания: учеб. пособ. для студ. пед. вузов. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. 267с. [+прил. на CD].
4. Козырева О.А. Социальная педагогика: учеб.пособ. для студ. пед.вузов. Новокузнецк: КузГПА, 2010. 217 с. [+прил. на CD]. ISBN 978-5-85117-495-7.
5. Козырева О.А. Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования: учеб.-метод. пособ. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. 427 с. [+прил. на CD]. ISBN 5–7291–0418–9.
6. Козырева О. А. Категории психолого-педагогической антропологии: учеб. пособ. Новокузнецк: КузГПА, 2007. 171 с. [+прил. на CD].
7. Козырева О.А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. 374 с.
8. Завьялова Я.Е., Митькина Е.В., Козырева О.А. Специфика и продуктивность моделирования портфолио обучающимися среднего звена // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. V Междун. заоч., науч.-практ. конфер. (Уфа, май 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 145-147.
9. Рукавицын Н. А., Козырева О. А. Понятие самоидентификации и самореализации личности в контексте моделирования портфолио обучающегося // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. стат. Междун. науч.-практ. конфер. Чебоксары: Интерактив плюс, 2013. С.62-64.
10. Козырева О. А., Логачева Н. В. Специфика социализации подрастающего поколения через занятия легкой атлетикой // Вестник КузГПА. 2012. 11 (25). 9 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/110/>

© О. С. Штанговец, О. А. Козырева, 2015

САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ

Современная система дошкольного образования находится в процессе динамических изменений, вызываемых радикальными политическими и социально-экономическими реформами в России. Одной из тенденций реформирования образования является переход на новые образовательные стандарты (ФГОС), позволяющие адекватно отвечать запросам социума, потребностям воспитанников и родителей, реализовывать миссию дошкольного образования в обществе.

Реформирование образования проводится с основной целью повышения его качества. Для реализации этой идеи в системе дошкольного образования требуются высококвалифицированные, компетентные педагогические работники со стабильной потребностью к самообразованию и саморазвитию. Саморазвитие педагогических работников определяется потребностями и мотивами личного и профессионального характера, способностью использовать имеющийся потенциал личности для реализации карьеры и профессионального призвания. Саморазвитие не возникает спонтанно: этот процесс обусловлен как внутренними побуждающими мотивами, стимулами, так и внешними социальными условиями образовательной системы дошкольного учреждения.

Необходимость связи внешних условий и саморазвития анализируется с позиции процесса формирования личности на грани XIX — XX вв. Тогда обосновывается значение «самости» для развития «Я-личности», показываются пути воздействия социума на процесс саморазвития личности: всякая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную работу над собой. Саморазвитие, таким образом, должно рассматриваться как внутреннее условие эффективного личностного роста. При недостаточно зрелом самосознании у личности, осуществляющей педагогическую деятельность, невозможно эффективное и постоянное саморазвитие.

Современные требования к системе качества деятельности образовательной организации предполагает комплекс управленческих решений по созданию условий побуждения и стабилизации профессионального саморазвития всех членов коллектива, которые и будут способны обеспечить функционирование самой системы качества образования дошкольников.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что система качества дошкольной образовательной организации (ДОО) является определяющим фактором успешности педагогической работы, основной постоянно действующей причиной саморазвития личности педагога. Деятельность педагогов следует рассматривать как процесс удовлетворения своих потребностей и ожиданий в выбранной ими работе, осуществляемый в результате реализаций целей саморазвития, гармонизирующих с целями и задачами образовательной организации. Это одновременно и комплекс мер, применяемых управленцами системы качества для удовлетворения потребностей профессионального саморазвития педагогических работников, и решение проблем качественного образования дошкольников. В данной работе предпринята попытка изучения условий стабилизации

профессионального саморазвития в деятельности педагогических работников ДОО под влиянием и управлением внутренних и внешних факторов.

Теоретическую основу нашего исследования составили идеи западных и отечественных психологов и педагогов о развитии мотивации (Дж. В. Аткинсон., В. К. Виллонас, С. Виллиам, С. Гриффис, В. И. Ковалев, Н. В. Комусова, П. А. Рудик, П. М. Якобсон, М. Г. Ярошевский), идеи саморазвития (Г. Кершенштейнер, Л. И. Божович, В. И. Ковалев и др.). В работе мы также обращались к теории личности Л. И. Божович, Л. Н. Захаровой, к теории общего и профессионального развития личности специалиста в работах В. А. Кан-Калика, К. К. Платонова.

Переход к системе качества дошкольного образования характеризуется как локальными изменениями, так и преобразованиями на федеральном уровне, в т.ч., в сфере управления. При этом недостаточно внимания уделяется системному подходу в управлении качеством как открытой, гибкой образовательной системы, способной реализовывать свои цели и задачи в динамично меняющейся социально-экономической и социокультурной среде в сочетании со стимулированием потребности педагогов в саморазвитии. Таким образом, противоречие состоит в том, что, с одной стороны, имеется значительный теоретический и эмпирический материал, отражающий решение проблем саморазвития педагогов дошкольного образования и позитивного влияния этого процесса на качественные параметры деятельности образовательной организации. С другой же стороны – недостаточно выявлены возможности самой ДОО в управлении этим процессом на основе реализации потенциала внешних и внутренних факторов руководства и влияния, способствующих достижению целей.

Можно констатировать наличие противоречия между объективной необходимостью разработки способов научно обоснованного управления системой качества и недостаточной теоретико-практической разработанностью его организационных и социально-педагогических условий, способствующих саморазвитию педагогов в дошкольной образовательной организации в динамично меняющейся социокультурной и социально-экономической среде.

Задача нашего исследования состоит в выявлении максимального количества условий и факторов управления системой качества, способствующих продуктивному саморазвитию педагогов ДОО в новых социально-экономических и социокультурных обстоятельствах развития российского общества. Цель - разработать и внедрить в практику модель управления системой качества, позволяющую предоставлять условия для саморазвития педагогов. При этом мы предполагаем, что управление системой качества дошкольной образовательной организации будет результативным и позволит более полно и разносторонне удовлетворять потребности воспитанников и их родителей в развитии и социализации, социальный заказ общества по подготовке ребенка к школе, если обеспечить следующие условия для саморазвития педагогов:

- моделирование системы управления организацией качества деятельности ДОО, сущностной характеристикой которой является перспективное планирование саморазвития педагогов;
- формирование потребности педагогических кадров в программе саморазвития;
- реализацию комплекса внутренних и внешних факторов воздействия на процессы мотивации и саморазвития педагогов;
- оптимизацию организационной культуры дошкольной образовательной организации, включающей ключевые функции управления системой качества и саморазвития педагогов.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались теоретические методы исследования (аналогия, моделирование, анализ и синтез, систематизация,

классификация) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, интервьюирование, тестирование, опрос, анализ результатов деятельности, ранжирование, обобщение педагогического опыта, эксперимент). Базой осуществления опытно-экспериментальной работы стало муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение МБДОУ комбинированного вида детский сад № 35 г. Крымска Краснодарского края.

При организации исследования мы опирались на идею Л. И. Божович о том, что социальная среда влияет на саморазвитие тем эффективнее, чем выше качественная сторона каждого из имеющихся внешних факторов, и начало процесса саморазвития связано с взаимодействием четырех следующих факторов: высоким уровнем самосознания, направленностью личности (мотивацией), наличием благоприятных внешних условий, педагогическим руководством, опирающимся на интересы личности [1].

Разделяя точку зрения о том, что источниками саморазвития личности - наряду со внутренними - являются внешние, мы в практической части нашего исследования уделили особое внимание диагностике и исследованию процесса мотивации к саморазвитию у педагогов. При этом мы изучили социально-педагогические внешние и психологические внутренние условия формирования мотивации педагогов к самообразованию, отразив это в таблице 1.

Таблица 1 - Внешние условия формирования мотивации саморазвития личности педагога

Социальные факторы, определяющие образование	Задачи формирования личности в процессе образования	Компоненты структуры личности, формируемые в образовании
1. Общественное сознание (общественный идеал, культура)	Цель образования – всестороннее развитие способностей творческой личности	Направленность личности, ее духовность
2. Общественное бытие (образ жизни, производство, производственные и межличностные отношения)	Содержание образования: усвоение основ наук, политехническая образованность, трудовые умения и др.	Социально ценный жизненный опыт. (Подструктура поведения)
3. Научный потенциал общества, мировое информационное пространство	Формирование мировоззрения, умение применять теорию на практике, культура учения и умственного труда	Сознание и самосознание, мировоззрение. (Подструктура интеллекта)
4. Особенности национальной культуры и ее связь с общечеловеческой культурой	Усвоение языка, культуры, традиций, нравов, обычаев народа, вхождение в мировое образовательное пространство	Подструктура воли и чувств (саморегуляция)

Таким образом, действенность внутренних предпосылок саморазвития педагога дошкольной образовательной организации зависит не только от самой личности, но и в равной мере от благоприятных внешних условий и педагогических воздействий, влияния

управленческих процессов. Именно через них идет и формирование этих предпосылок, и развитие мотивации, и даже частичное замещение внутренних факторов внешними. Особенность мотивационной сферы педагогических работников дошкольной образовательной организации в том, что осознание долга и обязанностей в решении профессиональной деятельности, ориентация на деловое сотрудничество придаёт их жизни осмысленность, направленность и перспективу на саморазвитие, а также в значительной мере влияет на качественные показатели деятельности ДОО.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения / ред. : Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина. – М. : Педагогика, 2012.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
3. Кан-Калик, В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе./ В. А. Кан-Калик // Формирование личности специалиста в ВУЗе : сб. науч. тр. - Грозный, 2009.
4. Сакович, Л. П. Профессиональное саморазвитие педагога как условие инновационного развития образования / Л. П. Сакович // Методист. - 2012. - № 2. - С. 6-8.
5. Фишман, Б. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога / Б. Фишман // Педагогическое образование и наука. - 2006. - № 2. - С. 10-16.

© О. Ю. Штыркова, 2015

УДК 372.878

З.М.Юльякшина

профессор кафедры камерно-концертмейстерского искусства
Уфимской государственной академии искусств им. З.Исмагилова
Г. Уфа, Российская Федерация

ПРЕДМЕТ КАМЕРНЫЙ АНСАМБЛЬ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Камерный ансамбль является одним из профилирующих предметов как в среднем, так и в высшем звене профессионального музыкального обучения. Овладение ансамблевыми навыками важно для молодого музыканта не только потому, что в будущем для многих из них практика совместной игры станет неотъемлемой частью их профессии (востребованность концертмейстеров, артистов оркестра, иллюстраторов и других видов ансамблистов всегда очень высока). Говоря о значении камерного ансамбля на формирование молодых музыкантов-исполнителей, следует в первую очередь отметить его широкое, комплексное воздействие. Это и расширение музыкального кругозора и творческого интеллекта через приобщение к одному из самых богатейших пластов музыкальной культуры, которой является камерно-ансамблевая музыка. Это совершенствование и оттачивание исполнительского арсенала музыканта в совершенно иных условиях музицирования, нежели при сольном исполнении. Это, наконец, воспитание определённых личностных качеств молодого музыканта. В чем же состоит специфика камерно-ансамблевого исполнительства и какие её особенности способствуют созданию не только благоприятных, но и очень эффективных условий для профессионального роста студентов?

Для начала обратимся к педагогике как науке. Одна из её ключевых проблем – это проблема повышения эффективности обучения. Интересно, что в поисках путей активизации и интенсификации учебного процесса педагогическая наука пришла к идее группового метода обучения. Исследователи выяснили, что именно в группе, объединённой совместной деятельностью и дающей возможность непосредственного обмена идеями, знаниями и результатами познавательной деятельности, создаются наиболее благоприятные условия для значительного увеличения активности и личной заинтересованности обучаемого. В данном случае создаётся некий общий творческий потенциал, который превышает возможности отдельных личностей и их механической суммы. Так педагогической наукой были разработаны методики учебных «деловых игр» и методы интенсивного группового обучения иностранным языкам. Можно вспомнить и знаменитую телевизионную игру «Что? Где? Когда?», в которой команды интеллектуалов находят ответы на любые вопросы, используя технику мозгового штурма.

Метод групповой формы обучения присущ самой природе ансамблевого музицирования и изначально лежит в основе ансамблевых дисциплин. Неудивительно, что игра в ансамбле становится сильнейшим катализатором творческого роста студента, развития его как музыканта. Об огромной пользе игры в ансамбле высказывались многие крупнейшие отечественные деятели культуры. Замечательно высказался об этом выдающийся русский композитор Александр Бородин: «Я глубоко убеждён, что камерная музыка представляет собой одно из самых могущественных средств для развития музыкального вкуса и понимания». Или вот что говорил в своё время своим ученикам-пианистам о пользе игры со струнниками и вокалистами замечательный пианист Константин Игумнов: «...В ансамбле главное – контакт, взаимопонимание, - не только головой, но и чувством, ощущением музыки. Очень полезным бывает сочетать свои намерения с намерениями других; часто это помогает лучше разобраться в собственных намерениях».

Своеобразие творческого процесса камерно-ансамблевого музицирования обусловлено тем, что каждая партия ансамблевой партитуры исполняется одним человеком, и общий художественный результат достигается только совместными и равноправными стараниями всех участников ансамбля. Иными словами, уровень индивидуальной ответственности соответствует уровню ответственности солиста, но при этом индивидуальная ответственность неразрывно связана с коллективной ответственностью за общий конечный результат.

Рождения общего плана, совместное его воплощение и отгачивание деталей исполнительской интерпретации являются определяющими в работе. Неизбежность творческого обмена мнениями, а часто и горячих споров, способствует активизации творческой позиции студента. Он учится с одной стороны ясно аргументировать свою позицию, «заражать» партнёра своей идеей, с другой стороны, - внимательно выслушивать доводы партнёра, гибко на них реагировать. Это одновременное состояние обучающего и обучаемого является очень продуктивным и мобилизующим. Следует отметить, что данный механизм не срабатывает, когда в ансамбле участвует иллюстратор, намного более опытный, являющийся по существу вторым педагогом. Именно поэтому предпочтительнее создавать чисто студенческие ансамбли, чтобы партнёры чувствовали себя на равных (но были при этом под присмотром опытного педагога).

Трудно переоценить воздействие занятий в классе камерного ансамбля на развитие профессиональных исполнительских качеств. Самое главное – расширяется и углубляется слышание музыканта. С одной стороны, студент учится слышать и осознавать свою партию как часть целого, слышать само целое, осознавая взаимодействие всех партий внутри него (иная фокусировка слуха, иной «угол слышания», своего рода, укрупнение масштаба

слышания). С другой стороны, в условиях творческого взаимодействия на всех этапах совместной работы, углубляется и развивается более объективное, осознанное отношение к использованию таких средств музыкальной выразительности, как темпо-ритм, фразировка, штрихи, динамика, тембр. В самой сути ансамблевого музицирования лежит повышение исполнительского самоконтроля, развития чувства меры.

Наиболее сильно корректируются временные ощущения музыканта. Так, малозаметные в сольном исполнении и не всегда осознанные темпоритмические неточности совершенно «не проходят» в ансамблевом исполнении. Объективизация временной стороны исполнения позволяет приблизиться к более точному ритму, что является необходимым условием художественного исполнения. Создаются благоприятные условия для развития темповой памяти. Развитое чувство времени помогает, в конечном итоге, развить и чувство формы. Всё это очень важно для исполнителя, т.к. время – фундаментальное понятие в музыке, ибо сама музыка относится к временному виду искусства.

Соединение в ансамбле различных по звукоизвлечению инструментов, с разными звуковыми характеристиками и выразительными возможностями, взаимно обогащает слуховой опыт исполнителей. Струнники, например, учатся у пианистов большей чёткости и ясности артикулирования, в свою очередь, пианисты учатся пению на рояле, более выразительному произнесению (чего стоит только непосредственное знакомство с развитой системой штрихов струнников). Очень часто приходится сталкиваться с таким недостатком у пианистов, как фокусировка слуха только на начале взятого звука, неумение слышать его продолжение. О какой тонкой нюансировке и выразительности в таком случае может идти речь? Творческий контакт со струнниками и духовниками помогает преодолеть этот недостаток. Следует отметить, что использование большего штрихового богатства, более тонкой нюансировки в пределах точного ритма неизбежно способствует и оттачиванию исполнительской техники. Сама «политембровость» звучания ансамбля помогает развитию полифонического мышления, а необходимость соизмерять динамику развивает чувство звуковой перспективы.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что занятия в ансамблевых классах способствуют развитию музыкального интеллекта. В результате творческого взаимодействия рождается более осознанное, глубокое и объективное прочтение текста, при котором задействуются глубинные слои музыкальной выразительности, не лежащие на поверхности.

Возможен резонный вопрос: не подвергается ли исполнительская свобода жесткому ограничению в камерном ансамбле? Ответим: ограничение творческой свободы в ансамбле лишь кажущееся. Согласно знаменитому изречению «Свобода – есть осознанная необходимость», ансамблисты имеют возможность обрести подлинную исполнительскую свободу, свободу на новом уровне, основанную на более ясном понимании композиторского замысла, точном определении своих намерений, ясном и точном контроле их воплощения и свободной реализации общего замысла на концертной эстраде. В данном случае, импровизационность, своего рода исполнительская сиюминутность, осуществляется благодаря одной из самых сокровенных и притягательных сторон ансамблевого исполнительства – внутриансамблевого общению. «Роскошь» общения в музыке – особое явление, присущее только ансамблевому виду музицирования.

В дополнение остаётся отметить особую значимость ансамблевых дисциплин в формировании педагогических навыков, а также в воспитании таких личностных качеств, как лидерство, гибкость, чувство коллективной ответственности. В широком смысле, занятия в классе камерного ансамбля являют собой один из путей адаптации молодого музыканта к будущей профессиональной деятельности в коллективе.

© 3.М.Юльякшина, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Н.А.Андреева ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	3
Н.С. Аникина ИСХОДНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКА И СЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ РАЗЛИЧНОГО ТИПА	5
Йоана Хосефина Арельяно Мартинес, Маррокин Менендес Рейна Гудалупе РОЛЬ ПСИХОЛОГОВ В КОМПАНИЯХ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ	10
А.В. Богданов ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ – СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	12
М.М. Борисова ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	20
И.А. Герасимов, М.А. Пахарь, Г.С. Богданов СИСТЕМА ПООЩРЕНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
С. М. Гиниятуллина МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ	28
М.Л. Долженко ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ БЕЛОВСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА	29
Т.И. Евдокименко ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	32
Н.Г. Канзычакова ПРОБЛЕМА МОЛОДЕЖНОГО СУИЦИДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКА ХАКАСИЯ)	36
С.В. Кириллова, Е. А. Андреева ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ	38
М.И. Ковель ФОРМИРОВАНИЕ У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ОБЪЕКТИВНОЙ САМООЦЕНКИ	40

Г. В. Коренев УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ - ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	44
Т.Н. Костюхина СОЦИАЛИЗАТОРСКАЯ ФУНКЦИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	46
Е. В. Кузнецова К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	48
В.Г. Кушнер ИСТОРИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В XVII ВЕКЕ	50
В.Г. Кушнер ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН	53
Е.В. Леут, Е.В. Тихачева, И.В.Хатеева ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АКТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	56
Ю.А. Малютина ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К ДЕПРЕССИВНЫМ СОСТОЯНИЯМ	59
Д.И. Махалова СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ЗАКЛЮЧЕНИЯ РАННИХ БРАКОВ	61
О. П. Медведева ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ ФАКТОР ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ И АРХИТЕКТОРОВ	64
Ф.Р. Мифтахутдинова УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	67
С.А. Мишин ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ GOOGLE FORMS ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	69
К.А.Моляничева АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА	71
Л.А.НИГМАТУЛЛИНА КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА И ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	75

А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, М.Г. Сидоренко ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЕДИАКОНТЕНТА	79
Е. О. Простева, В. П. Зубанов СПЕЦИФИКА ДЕТАЛИЗАЦИИ И УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	81
Л.Г. Рыкова «ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ АККОРДЕОНИСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ»	83
А.Г. Савина, А.В.Блок ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ НА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ	87
Л.А. Самбурова «ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»	91
Л. Ю. Саяпина, А. В. Донец РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	96
Р. В. Селезнев, Е. В. Береснева ВАРИАНТ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	99
В.В. Семикин, С.Б. Пашкин, А.Н. Минко КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ	102
Е.Б. Синева, Т.Р.Кононова, Л.В. Асташина РОЛЬ ПАТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ВЗРОСЛЫМИ И РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПОРОГЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	105
И.В. Стрекалова О РОЛИ МОТИВОВ САМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	109
И.В. Стрекалова ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	112
А.А. Титова, А.Ю. Пузырева АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	119

С.В. Титов, Л.И. Гиргирчик АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	122
О.Н. Томина ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ОПЫТ РАБОТЫ В СФЕРЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	124
М. А. Тумашев, В. П. Зубанов НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В СТРУКТУРЕ ВЕРИФИКАЦИИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	127
Я.И. Тюфтякова ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	129
И. А. Уличкина АКТУАЛЬНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	132
А.И. Фрей ВОПРОС О ПОЗИТИВНОМ РОДИТЕЛЬСТВЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ	134
Т. Г. Хечошвили ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	138
Л.Б. Цекатунова ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ	140
Л.А. Черняева ПОРТФОЛИО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОЦЕНИВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТА	142
О. С. Штанговец, О. А. Козырева НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ	144
О. Ю. Штыркова САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ	146
З.М.Юльяхшина ПРЕДМЕТ КАМЕРНЫЙ АНСАМБЛЬ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	149



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей конференций. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течении 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru а так же отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем-3 страницы

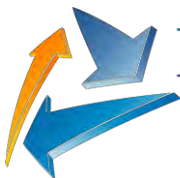
С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

info@aeterna-ufa.ru



ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: 1 раз месяц.

Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца

В течении 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции
10 марта 2015 г.**

В авторской редакции

Подписано в печать 12.03.2015 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 8,30. Тираж 500. Заказ 215.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2
aeterna-ufa.ru
info@aeterna-ufa.ru
+7 (347) 266 60 68**