

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

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

**Уфа
АЭТЕРНА
2015**

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

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

Т 33 ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ:
сборник статей Международной научно-практической конференции (20 марта
2015 г., г. Уфа). - Уфа: Аэтерна, 2015. – 240 с.
ISBN 978-5-906790-50-7

Настоящий сборник составлен по материалам Международной научно-практической конференции «**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**», состоявшейся 20 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 978-5-906790-50-7

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

С. М. Абдурахимов

студент 2 курса факультета физической культуры,
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

О. А. Козырева

к. п. н., доцент,

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

СПЕЦИФИКА УРОВНЕВОГО ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА» БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Возможности разноуровневого обучения определяются спецификой и характеристиками современного целостного педагогического процесса, в структуре которого мы выделяем процесс продуктивного обучения и стремимся к нему через оптимизацию репродуктивного обучения, являющегося базовым, переход от которого осуществляется с использованием различных педагогических технологий, фасилитирующих получение продуктов активной творческой деятельности личности обучающегося и педагога [1-6].

Курс «Теоретическая педагогика» включает в себя такие разделы педагогики, как «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория воспитания», «Социальная педагогика», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Управление образовательными системами». В рамках каждого раздела будущие педагоги по ФК выполняют репродуктивные и продуктивные задания, обеспечивающие качественное усвоение дидактического материала.

Примером такой практики являются включение в учебный процесс таких заданий, как написание реферата или научно-исследовательской публикации на тему «Социализация и самореализация обучающегося, занимающегося <<выбранный вид спорта>>» (курс «Социальная педагогика», «Теория воспитания», «Общие основы педагогики»), моделирование уровневой технологии изучения темы «Методы обучения» (курс «Теория обучения»), моделирование системы принципов педагогического взаимодействия (курс «Социальная педагогика», «Управление образовательными системами»), моделирование паспорта школы или паспорта образовательного учреждения (курс «Управление образовательными системами»).

Кроме обеспечения продуктивной самореализации и самовыражения личности будущего педагога по физической культуре в курсе «Теоретическая педагогика», как и в любой другой дисциплине, осуществляется формирование совокупности компетенций, в нашем случае – это ОК-1 (владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения), ОК-14 (готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному, бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям), ПК-1 (способен реализовывать программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях), ПК-3 (способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального

самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии), ПК-4 (способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса).

Каждая компетенция в ресурсах современного дидактического знания определяется через такие компоненты, как «знать», «уметь», «владеть», определяющие возможности личности в постановке и решении задач уровневого профессионального самоопределения, самосовершенствования, самовыражения и становления в системе реализации идей и моделей гуманистической педагогики и психологии.

Список использованной литературы

1. Козырева О. А. Моделирование уровневой технологии обучения как средство формирования и развития культуры самостоятельной работы студентов педагогической академии // Сибирский педагогический журнал. 2010. №7. С.192-203.

2. Козырева О. А. Моделирование уровневой технологии обучения как средство формирования и развития культуры самостоятельной работы студентов педагогической академии // Сибирский педагогический журнал. 2010. №6. С.313-323.

3. Козырева О. А. Уровневое обучение : теория и практика в современной системе образования : учебно-методическое пособие. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2007. 427 с. [+приложение на CD]. ISBN 5–7291–0418–9.

4. Козырева О. А. Моделирование разноуровневой технологии обучения как механизм формирования культуры самостоятельной работы педагога // Проблемы художественного и перспективы профессионально-педагогического образования : статьи и тезисы докладов Всеросс. науч.-практ. конф. с Междун. участием. 20 декабря 2010 г. Самара, ПГСГА, 2010. С.129-131.

5. Козырева О. А. Моделирование технологии уровневого обучения в системе высшего профессионального образования // Развитие систем высшего образования : тенденции, перспективы, прогнозы: тезисы Междун. науч.-практ. социологической конференции 21 декабря 2006 г. М. : изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. С.73-74.

6. Козырева О. А. Разноуровневая технология как форма и средство формирования культуры самостоятельной работы педагога //Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: матер. регион. науч.-практ. конф. (г.Нижневартовск, 22 апр. 2011г.). Нижневартовск: НГТУ, 2011. С.137-140.

© С. М. Абдурахимов, В. П. Зубанов, О. А. Козырева, 2015

УДК: 159.9

Е.Р. Алимова,

Томский Государственный Педагогический Университет,
г. Томск, Российская Федерация.

Г.А. Паркайкина,

Лесосибирский Педагогический Институт –
филиал Сибирского Федерального Университета,
г. Лесосибирск, Российская Федерация.

РОЛЬ ИНТЕРЕСОВ И СКЛОННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Проблема профессионального определения стоит сегодня перед каждым старшеклассником. В 1835 году семнадцатилетний выпускник гимназии Карл Маркс написал сочинение на тему: «Размышления юноши при выборе профессии». «Возможность

выбора, - писал Маркс, - является огромным преимуществом человека перед другими существами мира, но вместе с тем, выбор этот является таким действием, которое может уничтожить всю жизнь человека, расстроить все его планы и сделать несчастным. Серьезно взвесить этот выбор – такова, следовательно, первая обязанность юноши, начинающего свой жизненный путь и не желающего предоставить случаю самые важные свои дела».

Так как в последнее время резко возросло число новых профессий, выбрать из десятков тысяч одну и при этом не ошибиться – очень сложно, особенно человеку, находящемуся еще только в стадии становления. Чтобы этот выбор стал правильным, необходимо учитывать различные факторы, влияющие на процесс профессионального самоопределения. Так важную роль при выборе предпочитаемой сферы профессиональной деятельности играют интересы и склонности человека. Все это выражает актуальность выбранной нами темы.

А теперь перейдем к анализу основных теоретических положений по нашей работе.

Изучая литературу по проблеме исследования, мы остановились на определении понятия «интерес», введенного А.В. Петровским. Автор рассматривает интерес как форму проявления познавательной потребности: «...интересы выражают побудительную силу значимых объектов деятельности, отвечающей познавательной потребности, и тем заставляют личность активно искать пути и способы удовлетворения возникшей жажды знания» [3, с. 134].

Самые устойчивые интересы личности, могут переходить в склонности — индивидуально - психологические особенности человека, являющиеся условием для успешного выполнения какой – либо деятельности, стремление заниматься этой деятельностью, жажду этой деятельности [4, с. 194].

Склонность рассматривается как одна из самых сложных и высокоразвитых форм потребностного отношения. Анализ многообразной психологической и педагогической литературы, посвященной развитию мотивационно – потребностной сферы личности, привел нас к следующему представлению об основных формах развивающегося ряда потребностей – если интерес – «мне нравится, я хочу», то склонность – это как, правило, - «я могу» [5, с. 211].

Возрастные границы старшего школьного возраста или ранней юности, как определяет И.В. Шаповаленко, располагаются в промежутке от 15 до 17-18 лет. В ранней юности профессиональное самоопределение составляет чрезвычайно важный момент личностного самоопределения. [6, с. 34].

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз, о выборе профиля обучения, о включении в реальную трудовую деятельность в профессиональных пробах. В других случаях старшеклассники еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях.

По мнению К.Д. Ушинского, очень важно учитывать развитие интересов для развития личности, формирования знаний. Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Вместе с тем он указывал, что нельзя всё учение свести к интересу. Учение требует и черновой работы, значительного волевого усилия. [3, с 412]. Обобщая вышеизложенное, можно сделать

вывод о том, что в старшем школьном возрасте происходит выбор наиболее устоявшихся интересов и склонностей, что напрямую связано с выбором профессиональной деятельности.

Для эмпирического изучения интересов и склонностей в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, нами был отобран диагностический инструментарий, состоящий из методик «Карта интересов» (А.Е. Голомшток), Дифференциально-диагностический опросник (ДДО, Е.А. Климов)

Экспериментальное исследование проводилось в средних общеобразовательных школах города Енисейска Красноярского края. Выборка представлена 40 разнополюми испытуемыми в возрасте 15 лет, обучающимися в 9-х классах разных школ города.

Результаты диагностики испытуемых по методикам «Карта интересов» и ДДО

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет заключить, что среди *испытуемых мужского пола* наиболее предпочтительными являются такие сферы интересов как: военные специальности, физкультура и спорт, транспорт, авиация и морское дело, техника.

Отрицаются *испытуемыми мужского пола* такие сферы как: литература, музыка, изобразительное искусство, иностранные языки.

Среди *испытуемых женского пола* предпочтительными являются такие сферы интересов как: сфера обслуживания и торговля, медицина, сценическое искусство, изобразительное искусство.

Отрицаются *испытуемыми женского пола* такие сферы как: география, электро- и радиотехника, металло- и деревообработка, транспорт, строительство, литература.

Результаты методики ДДО свидетельствуют о том, что среди *испытуемых мужского пола* наиболее предпочтительными являются профессиональные сферы: Человек – техника (90% от всех испытуемых мужского пола), Человек – человек (40% от всех испытуемых мужского пола), Человек – знаковая система (55% от всех испытуемых мужского пола).

Менее предпочтительными сферами среди *испытуемых мужского пола* являются: Человек – художественный образ (30 % от всех испытуемых мужского пола), Человек – природа (15% от всех испытуемых мужского пола).

Среди *испытуемых женского пола* наиболее предпочтительными являются профессиональные сферы: Человек – человек (70% от всех испытуемых женского пола), Человек – художественный образ (65% от всех испытуемых женского пола), Человек – знаковая система (60% от всех испытуемых женского пола).

Менее предпочтительными сферами среди *испытуемых женского пола* являются: Человек – техника (15 % от всех испытуемых женского пола), Человек – природа (25% от всех испытуемых женского пола).

В результате сопоставления результатов обеих методик, мы пришли к выводу о том, что профессиональные интересы учащихся, диагностируемые с помощью методики «Карта интересов» соответствуют предпочитаемым сферам профессиональной деятельности, диагностируемым с помощью методики ДДО.

Таким образом, мы пришли к выводу, что совместное использование этих двух методик позволяет в процессе профориентационной деятельности помочь учащемуся определиться с выбором профессии в соответствии с его интересами, а также предпочитаемыми условиями профессиональной деятельности. Например, испытуемый, с наиболее выраженным интересом к медицине, химии и биологии может работать непосредственно врачом (что соответствует сфере «Человек - человек») или разрабатывать фармакологические формулы медицинских препаратов (что будет соответствовать, например, сфере «Человек - знак»). А испытуемый, с наиболее выраженным интересом к

географии, геологии и биологии может работать гидом в области туризма (что соответствует сфере «Человек - человек») или же быть исследователем – экологом (что будет соответствовать сфере «Человек - природа»).

То есть, при выборе профессии важной является не только сфера интересов, но и особенность условий выполнения той или иной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М. Издательство Смысл; Издательство Эксмо, 2004., – 1136 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
3. Петровский А. В. Введение в психологию. – М. : Издательский центр «Академия», 1995. – 496 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М., 2001. – 144 с.

© Е.Р Алимova, Г.А. Паркайкина, 2015

УДК 372.8

М.А. Андреева

учитель ГБПОУ ПК №39

О.Б. Панченко

учитель ГБПОУ ПК №39

Е.В. Козенко

учитель ГБПОУ ПК №39

г. Москва, Российская Федерация

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Несмотря на то, что воспитание навыков и привычек культурного поведения начинается в семье наиболее систематический и целенаправленный характер оно приобретает в детском саду и школе.

В школу поступают дети с различным уровнем сформированности культурного поведения. Это зависит от характера воспитания и взаимоотношений в семье.

Начиная с первого года обучения, в школе проводится воспитательная работа, предусматривающая повышение уровня воспитанности, т.е. воспитание культуры поведения у детей с ОВЗ.

С первого года обучения ребенка с ОВЗ перед учителями и воспитателями встают следующие задачи: воспитание доброжелательного отношения друг к другу и окружающим, уважение к труду; развитие творческого потенциала учащихся; привитие разнообразных трудовых навыков. Способствовать осознанному нравственному поведению; дать представление о том, что такое здоровый образ жизни; приобрести

учащихся к здоровому образу жизни. Добиться формирования у учащихся активной позиции; развивать творческие способности, память, внимание, познавательный интерес.

Основное внимание уделялось формированию сплоченного детского коллектива и навыков общения учащихся друг с другом и с учителем т.к. учащиеся испытывают трудности при общении в игровой и учебной ситуации, не могут попросить о помощи.

Для воспитания навыков культурного поведения учитель и воспитатель организуют жизненный опыт ребенка, его поведение, действия, упражняют в тех или иных поступках. Чтобы закрепить соответствующее действие, привычку поведения необходимо подкрепить его положительной эмоцией. Это может быть похвала взрослого, поощрение мнением товарищей. В то же время способность детей к подражанию, сниженная критичность требуют от учителя особого внимания и заставляют педагога и родителей следить за собой, выполнять все те правила, которые внушаются детям.

Дети с ОВЗ часто не могут самостоятельно определить как надо себя вести в новой ситуации, им требуется помощь, руководство взрослого. Задача учителя показать, как следовать данному правилу в разных ситуациях. Сначала это ситуация класса, школы, затем дети отрабатывают правило поведения на улице, в общественных местах (эта работа осуществляется с помощью родителей). Постепенное расширение конкретных ситуаций, в которых применяются знакомые правила поведения, позволяет сформировать определенные качества личности.

Правила культурного поведения разъясняются детям в беседах, инсценировках. Например, учитель предлагает детям показать, как надо здороваться, входя в класс. Для этого ученик выходит за дверь, а затем заходит в класс. Он здоровается с учителем, но «забывает» поздороваться с одноклассниками. Учитель отмечает это вместе с детьми, а затем просит ученика, входя в класс, поздороваться еще раз, но уже правильно. На подобные ошибки учитель стремится обратить внимание учащихся так, чтобы они сами могли их исправить.

На уроке учитель так же имеет возможность работать над формированием как навыков и привычек культурного поведения, так и знаний о нормах и правилах.

Уроки чтения имеют для этого богатейшие возможности. Уроки чтения дают большую возможность для нравственного воспитания: учат сопоставлять, оценивать, делать выводы. Хорошо продуманный и подготовленный урок литературного чтения вносит весомый вклад в дело всестороннего развития и воспитания детей.

Тексты книг для классного и внеклассного чтения позволяют начать разговор о культурном поведении на уроках, а затем продолжить его во внеклассное время. Иногда, наоборот, урок продолжает, дополняет тему внеклассных занятий. Немало рассказов посвящено родителям, любви к ним, заботе о них. Говорится и о правилах уличного движения, о поведении на улице в общественных местах. При чтении текстов о природе, животных и растениях формируется бережное отношение к природе. Учитель имеет возможность повторить правила поведения в парке, в лесу. Содержание всех этих текстов перекликается с программой внеклассной работы.

При чтении рассказов обогащаются детские представления об отношениях людей, позволяющие учащимся сделать выводы о нормах и правилах жизни в обществе. В данных рассказах героями являются их ровесники. Поэтому детям легче поставить себя на место таких героев и сделать определённые нравственные выводы.

Привлекаются на помощь басни, стихотворения. Рассказы В. Осеевой дают материал для бесед в классе о вежливости, внимательности, обязательности в отношениях со своими товарищами и взрослыми.

Поведение учителя на уроках, требования, которые он предъявляет детям, стиль его отношения к ним, его манеры, походка, одежда – все это также позволяет воспитывать культуру поведения в процессе обучения.

Разнообразие, занимательность форм работы – одно из главных условий того, чтобы у детей с ОВЗ успешно формировались и усваивались нормы культурного поведения.

Решая на уроках и во внеурочное время нравственные проблемы, учитель воспитывает личность, способную действовать в любой ситуации соответственно нормам общественной морали.

Основным видом упражнений при формировании культурного поведения в школе для детей с ОВЗ является повседневная работа педагога, который так организует взаимодействие детей в коллективе, чтобы они сами стремились к соблюдению правил поведения; он постоянно напоминает о правилах, следит за их выполнением. Работая в этом направлении систематически и целенаправленно, учитель может достичь высоких результатов.

© М.А. Андреева, О.Б. Панченко, Е.В. Козенко 2015

УДК 371.134: 373.3

Л.С. Анисимова

к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогического мастерства
будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
г. Ялта, Российская Федерация

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

На современном этапе развития педагогического образования в России все большее распространение получают интерактивные методы обучения, компьютерные технологии. Использование эвристических методов в рамках подготовки будущих учителей начальной школы, в формировании их профессиональных умений также представляют значительный интерес [2]. Вопросами разработки и использования эвристических методов занимались А.В. Хуторской, Г.С. Альтшуллер, Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий, В.Я. Стеценко, В.И. Андреев, Л.И. Шрагина и другие. Наиболее популярные методы проанализированы и обобщены Т.А. Сидорчук, Л.И. Шрагиной.

В организации деятельности студентов по освоению педагогических умений важная роль может быть отведена следующим видам заданий с использованием эвристических методов и приемов обучения. Ими могут стать, например, такие задания на анализ научно-теоретической, методической литературы по дисциплинам психолого-педагогического и специального блоков дисциплин: систематизация, анализ педагогической системы, её звеньев, основных взглядов, составление схем, позволяющих осуществить системный анализ данных понятий (таблицы «системного оператора»); составление аналитических таблиц раскрывающих сущность понятий в области организации и осуществлении целостного педагогического процесса с помощью диалектического и функционального подходов (таблицы «+ и –»); подготовка к участию в мозговом штурме (мозговой атаке, мозговом антиштурме), то есть составление и систематизация индивидуального

педагогического информационного фонда (каталоги), работа над которым идёт с первых занятий.

В процессе решения педагогических задач студентам также могут быть предложены методы эвристики, которые условно разделены на следующие группы: методы, использование которых позволяет познавать объекты, их признаки и значения в конкретной педагогической ситуации; методы, направленные на преобразование признаков объектов и их значений для решения педагогической задачи; методы развития творческой активности, в данном случае, в педагогической деятельности, необходимой в процессе коммуникации и решении оперативных задач – конкретных педагогических ситуаций [1, 2].

Данные методы могут применяться при оформлении информационных каталогов. Например, таблицы системного оператора служат средством оформления педагогических информационных каталогов различных типов (понятийный, аналитико-понятийный, педагогического опыта, истории развития объекта, процесса изменения его характеристик, признаков во времени). Работа с системным оператором предполагает формирование умения анализировать и описывать систему связей любого объекта или предмета целостного педагогического процесса: назначение (функцию), динамику развития в определенный период времени, признаки и строение, потребность в изменении и усовершенствовании средств осуществления и т.д.

Следующая группа методов направлена на преобразование признаков объектов и их значений для решения педагогической задачи и используемая на втором, третьем этапах алгоритма решения системы педагогических задач (планирование и регламентирование содержания; организация предстоящего процесса решения задачи).

Так же к методам преобразования признаков объектов и их значений для решения педагогической задачи можно отнести и методы развития творческой активности, необходимой в процессе коммуникации и решении оперативных задач в конкретных педагогических ситуациях. Данная группа методов применяется на этапе непосредственного решения педагогической задачи и включает следующие методы: синектику (метод аналогий: прямая, личная/эмпатия, символическая, фантастическая), связанную с драматизацией и театрализацией в обучении; метод фокальных объектов, заключающийся в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на рассматриваемый объект, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инерцию; метод каталога для получения педагогической сказки или истории; метод эвристических вопросов; инверсию – или приём «наоборот» – в доказательстве тезиса, противоположного тому, что только что был доказан [1].

Таким образом, тщательным образом продуманное, аргументированное, четкое изложение теоретического материала на аудиторных занятиях и система методического обеспечения, которая включала практические поисковые и исследовательские задания по решению педагогических проблем в деятельности учителя активизировали интерес к профессионально-познавательной деятельности, стимулировали аналитико-рефлексивную деятельность студентов в процессе работы с конкретными педагогическими явлениями.

Список использованной литературы:

1. Сидорчук Т.А. ТРИЗ – педагогическая система третьего тысячелетия// Образование без границ. – 2001. - №1. - С. 81-83.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

© Л.С. Анисимова, 2015

Л.С. Бакулина

д.м.н., профессор кафедры оториноларингологии
Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко
г. Воронеж, Российская Федерация

Л.И. Садова

к.м.н., доцент кафедры акушерства и гинекологии №1
Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко
г. Воронеж, Российская Федерация

А.А. Филозоф

к.псих.н., доцент кафедры педагогики и психологии ИДПО
Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко
г. Воронеж, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В условиях модернизации отечественной системы образования обязательными требованиями к образовательным учреждениям являются внедрение в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих технологий и укрепление здоровья обучающихся. Эти требования отражены в действующих федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения.

В соответствии с указанными требованиями у обучающихся должна быть сформирована компетентность здоровьесбережения, которая является неотъемлемым условием формирования общекультурной и профессиональной компетентности личности. Процесс формирования компетентности здоровьесбережения имеет свои истоки в общеобразовательной школе, свое продолжение находит в вузе, а само содержание компетентности здоровьесбережения совершенствуется в течение всей жизни личности и ее профессиональной деятельности.

Формирование компетентности здоровьесбережения занимает особое место в учебно-воспитательном процессе медицинского вуза. Это обусловлено тем, что сохранение и укрепление здоровья, создание условий для здорового образа жизни людей является одной из приоритетных составляющих профессиональной деятельности врача.

На основе компетентностного и системно-деятельностного подходов, выступающих методологической платформой ФГОС высшего профессионального образования (ВПО) можно выделить ряд основных психолого-педагогических условий необходимых для формирования компетентности здоровьесбережения у студентов медицинского вуза в рамках учебно-воспитательной работы.

Во-первых, - это создание особого здоровьесформирующего образовательного пространства, которое представляет собой комплекс взаимосвязанных организационных, психолого-педагогических, и научно-исследовательских мероприятий, направленных на формирование ценностно-смысловой, мотивационной и поведенческой готовности к здоровому образу жизни студентов.

Во-вторых, проектирование учебно-воспитательного процесса на основе таких здоровьесберегающих технологий, как медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические и технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности.

В-третьих, осуществление взаимосвязи ценностно-смыслового, мотивационного и практико-деятельностного компонентов компетенции здоровьесбережения в учебной, внеучебной и воспитательной работе со студентами в течение всего периода обучения в медицинском вузе.

В-четвертых, использование активных методов обучения и воспитания в процессе поэтапного формирования компетенции здоровьесбережения в неразрывном единстве с формированием общекультурных и профессиональных компетенций, которые предусмотрены ФГОС ВПО по каждому из направлений подготовки врача.

И, в-пятых, увеличение уровня компетентности здоровьесбережения у научно-педагогических работников медицинских вузов, в том числе посредством повышения квалификации на циклах педагогическо-психологической тематики «имеющих цель ценностно-смысловую направленность на акмическое личностно-профессиональное развитие преподавателя, формирования и совершенствования у него психолого-педагогической, духовно-нравственной и социокультурной компетентности» [2, с.98].

В Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко (ВГМА им. Н.Н. Н.Н. Бурденко) в 2010 году разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс «Программа по формированию здорового образа жизни у студентов и сотрудников Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко» [1]. Целью программы явилось: «определение и оптимизация путей и условий для сохранения и улучшения состояния здоровья участников образовательного процесса в академии, на основе развития и внедрения здоровьесберегающих технологий в учебно-методическую, лечебную, научную и воспитательную деятельность образовательного учреждения, с целью формирования здорового образа жизни и профилактики асоциального образа жизни» [1, с.6]. Реализация программы осуществляется по четырем направлениям формирования компетенции здоровьесбережения: 1) диагностико-оздоровительное, 2) социально-профилактическое, 3) образовательное, включающее в себя, как работу со студентами, так и повышение квалификации научно-педагогических работников академии по вопросам формирования здорового образа жизни.

Результаты предварительного исследования динамики изменений мотивационно-ценностных установок студентов лечебного факультета ВГМА им. Н.Н. Бурденко (150 человек) в условиях реализации «Программы по формированию здорового образа жизни у студентов и сотрудников Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко» показали: 1) большинству студентов на первом курсе обучения (в 2010 г.) оказались свойственны низкий (35,5%) и средний (46,6%) уровни сформированности мотивации здорового образа жизни и отсутствие убеждений в необходимости совершенствования компетентности здоровьесбережения в будущей профессиональной деятельности; 2) на четвертом курсе обучения, напротив, количество студентов с высоким уровнем сформированности мотивации здорового образа жизни составляет 40%, со среднем - 55,5% и лишь у 4,5% студентов выявляются недостаточно четко оформленные убеждения о совершенствовании компетентности здоровьесбережения в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование компетентности здоровьесбережения у будущих врачей на сегодняшний день является актуальной проблемой, решение которой находится в пространстве проектирования учебно-воспитательного процесса, гармонично сочетающего в себе, с одной стороны, реализацию требований, предъявляемых итогами модернизации системы высшего профессионального образования, а с другой, - разработку и внедрение инновационных авторских программ по формированию здорового образа жизни студентов и научно-педагогических работников в образовательную среду медицинского вуза.

Список использованной литературы:

1. Программа по формированию здорового образа жизни у студентов и сотрудников Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко [под редакцией доктора медицинских наук, профессора Игоря Эдуардовича Есауленко] - Воронеж: ВГМА, 2010. – 32 с.

2. Филозоп А.А. Акмеологические аспекты личностно-профессионального развития преподавателя медицинского вуза / А.А. Филозоп // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. - 2014. - № 37-1. - С. 94-98.

© Л.С. Бакулина, Л.И. Садова, А.А. Филозоп, 2015

УДК 37

А.В. Бирюкова

студентка 4 курса факультета Педагогики и психологии

Орловский государственный университет

Научный руководитель: Е.В. Дьякова

Старший преподаватель кафедры

«Технологий психолого-педагогического и специального образования»

Орловский государственный университет

г. Орёл, Российская федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Проблема ориентации человека в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений.

Одним из важнейших условий гармоничного развития ребенка является способность к ориентировке в пространстве. Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося.

Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его личности, является составной частью процесса социализации. Овладение же пространственной ориентировкой и представлениями, умение отражать их в речи являются важными показателями готовности к обучению в школе.

Особого внимания заслуживают особенности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Специфические особенности развития речевой сферы детей с ОНР обуславливают и специфику формирования познавательной сферы личности, включающей пространственные представления.

Данные констатирующего эксперимента, проведенного нами с целью изучения пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня, подтверждают, что нарушения формирования пространственных представлений у

дошкольников с ОНР обусловлены дефицитарностью процессов переработки пространственной информации на невербальном и вербальном уровнях. Исследование показало, что у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста не сформировано представление о «схеме тела», трудности ориентировки в правых/левых пространственных отношениях независимо от точки отсчета, а также трудности в дифференциации понятий «справа» и «слева». Были выявлены нарушения в понимании и употреблении пространственных предлогов и наречий, что характерно более ранним этапам онтогенеза. Дети редко используются предлоги, выражающие не только отношения, но и обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (рядом, между, внутри). Для старших дошкольников с ОНР III уровня характерна замена пространственных предлогов и наречий, указательным пространственным жестом. Также дети с трудом ориентируются на листе бумаги.

Недостаточность освоения механизмов пространственной ориентировки и пространственных представлений приводит к недопониманию и смешению значений слов, их ошибочному использованию в самостоятельной речи. Это ограничивает коммуникативные возможности детей, усложняет процесс усвоения учебного материала, что обуславливает трудности обучения в школе.

Нами была составлена методика формирования пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Большое значение для развития пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня имеет создание коррекционно-развивающей среды. Поэтому работа с дошкольниками велась не только на фронтальных логопедических занятиях по различным лексическим темам (динамические упражнения, пальчиковая гимнастика, упражнения с использованием игровых моментов, специальные игры), но и вне занятий (игры, прогулки, массаж, режимные моменты), а также в совместной с родителями деятельности (папка-передвижка, домашние задания).

Работа осуществлялась по четырем направлениям:

1) Формирование ориентировки в «схеме тела». Мы дифференцировали представления детей о верхних и нижних, правых и левых частях и сторонах тела.

2) Формирование ориентировки в окружающем пространстве. Мы работали над развитием умения определять направление и расположение предметов в пространстве, а также по отношению к самому себе.

3) Формирование понимания и употребления в речи предлогов и слов, выражающих пространственные представления. Цель данного направления – сформировать представления о лексическом и синтаксическом значениях предлогов и слов, выражающих пространственное отношение.

4) Формирование ориентировки на плоскости листа бумаги. Мы учили детей ориентироваться на плоскости листа бумаги, определять «середину» листа, дифференцировать правые/левые стороны и верхние/нижние углы листа.

Мы предположили, что для реализации направлений работы по формированию пространственных представлений в коррекционно-образовательном процессе должен быть создан комплекс педагогических условий совершенствования процесса формирования пространственных представлений. Были выделены следующие педагогические условия:

1) Организация целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений в процессе логопедической коррекции и общеразвивающей работе.

2) Определение линий педагогического взаимодействия по проблеме формирования пространственных представлений.

3) Обновление содержания материала по формированию пространственных представлений для дошкольников с ОНР III уровня.

4) Создание специальной коррекционно-развивающей среды, способствующей активизации речевой деятельности ребенка.

5) Совершенствование педагогического мастерства педагогов с целью координации работы в ходе формирования пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня.

6) Определение содержания формируемых пространственных представлений у детей в процессе семейного воспитания.

Работа включала разнообразные методы работы: практические, наглядные и словесные. В силу возрастных особенностей детей практические и наглядные методы обучения являются: самым и используемыми в дошкольном возрасте, но вместе с тем наглядно-практические методы не являются единственно возможными способами в работе по формированию пространственных представлений. На специальных логопедических занятиях нами использовались и словесные методы обучения: рассказ, беседа, объяснение.

В результате проведенной работы были достигнуты следующие положительные результаты:

- развитие понимания пространственных отношений между предметами, связанного с усвоением предлогов и наречий («наверху», «внизу»), «справа», «слева», «вперед», «сзади», «над», «под», «за», «в», «на», «между» и др.);

- развитие способности к анализу и синтезу пространственных отношений;

- формирование умения детей ориентироваться на собственном теле, обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела;

- развитие навыков ориентировки в окружающем пространстве и умения дифференцировать основные направления пространства, словесно обозначать их соответствующими терминами (справа — направо, слева — налево и т. д.);

- развитие умения определять пространственные отношения между собой и окружающими предметами, а также между предметами.

Формирование пространственных представлений, понимание и воспроизведение в речи грамматических конструкций, выражающих эти отношения, являются неотъемлемой частью логопедической работы с детьми с нарушениями речи, а именно, с детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Таким образом, ребенок практически осваивает пространство и предметную действительность. Результатом внедрения методики формирования пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня становится сформированная система пространственных представлений и понятий.

В целом такая целенаправленная, комплексная работа способствует формированию словарного запаса дошкольников, развитию понятийной и коммуникативной функций речи, что обеспечивает успешное усвоение учебной программы.

Список использованной литературы

1. Маливанова, Е.Л. Формирование пространственно-временных отношений в системе коррекционного обучения детей с нарушениями речи/ Е.Л. Маливанова// Логопедия сегодня. – 2009. - №1. - С.59-61.

2. Моргачева, И.Н. Ребенок в пространстве/ И.Н.Моргачева. – СПб.:ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.

3. Диагностический комплект: исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста/ М.М.Семаго, Н.Я.Семаго. – М.: АРКТИ, 2001.

© А.В. Бирюкова, 2015

УДК 378

Н. Н. Битюцкая

к.п.н., доцент кафедры филологии и педагогики
Алексеевский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета
г. Алексеевка, Белгородская обл., Российская Федерация

РОЛЬ РАЗВИТИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Господствующий подход в педагогическом образовании и построенная на его основе модель выпускника определяют эффективность профессионального и личностного развития, а также модель обучения в определенной предметной области. Новый этап развития системы образования в первую очередь требует формирования способности к активной деятельности, к творческому профессиональному труду. В данное время модернизация образования осуществляется с позиций компетентностного подхода, который, в частности, необходимо рассматривать в качестве теоретической базы изменения системы обучения иностранному языку будущих педагогов в высшей профессиональной школе.

Компетентностный подход привел к возникновению ряда тенденций в современном высшем образовании. Одна из них заключается в компьютеризации и технологизации обучения, что направлено, с одной стороны на повышение интеллектуальной деятельности студентов, а с другой стороны призвано сделать результаты образовательного процесса более «прозрачными» и доступными для его участников. При этом происходит более глубокое осознание образовательных уровней, что обеспечивает преемственность между обучением студентов в вузе и их будущей профессиональной деятельностью. Внедрение активных методов, форм и приемов обучения стимулирует студентов на интеллектуальную, творческую и самостоятельную деятельность, в свою очередь приведет к формированию набора компетентностей. Необходимо упомянуть о максимальном учете возрастных, индивидуально-психологических и национальных особенностей студента.

Компетентность – это интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативами и стандартами. Компетентность – проявление определенного спектра компетенций. «Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др.». [2, с. 12]

В компетентностном подходе видится перспектива формирования у студентов активных жизненных знаний. Коммуникативная компетентность носит практико-ориентированный

характер и в рамках профессионального образования, прежде всего, подразумевает готовность к общению, выбор той модели поведения, которая к наибольшей степени соответствует стилю, притязаниям и нравственной ориентации педагога.

Однако иноязычное образование всегда было тесно связано с понятием «культура» в различных его проявлениях, и культурологический подход к обучению иностранным языкам имеет под собой объективные причины. С одной стороны, это обусловлено современной ситуацией, когда вырастает роль международных контактов, общение на иностранном языке становится более доступным, а процессы глобализации перешагивают границы государств и порой делают прозрачными различия между представителями пограничных культур. С другой стороны необходим подход, в рамках которого возможно воспитание личности, реализация уникальных проявлений культуры, поведения и общения. В настоящее время культура определяется как органическое единство с обществом, переплетение и диалог различных культур. (М.П. Бахтин, В.С. Библер, С. Ю. Курганов). Диалог – это вопрос не только о гуманитарных контактах больших культур, но и о способе приобщения отдельно взятой личности к духовному миру, этих культурных образований, это средство формирования свободных личностей. По выражению М. Бахтина «любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим. Активность познающего другого субъекта, т.е. «диалогическая активность познающего». [4, с. 75] Диалог, как принцип культурного развития заставляет человека заимствовать лучшее из мирового наследия и при этом проявить свое внутреннее «Я», совершить личностное переосмысление «чужой» культуры.

Развитие личности и присвоение культурных ценностей происходит в процессе образования. В рамках культурологического подхода мы должны соблюдать следующие параметры: видение образования как феномена культуры; культуросообразность – важнейшее условие развития образования и средство реализации идей гуманизма; цель профессионального образования – интеллигент – человек культуры; обращенность образования к человеку через культуру; единство аксиологии и культурной антропологии для обеспечения комплексности научного подхода. [5, с. 44]

При этом соотношение образования и культуры можно рассматривать в различных аспектах: как систему культурнообразовательных центров в рамках одной или разных стран, через формирование поликультурного образования, через анализ дисциплин культурологической направленности и т.д. Образование рассматривается, прежде всего, как социальный институт с функцией культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе. В рамках культурологического подхода мы должны соблюдать следующие параметры: видение образования как феномена культуры; культуросообразность – важнейшее условие развития образования и средство реализации идей гуманизма; цель профессионального образования – интеллигент – человек культуры; обращенность образования к человеку через культуру; единство аксиологии и культурной антропологии для обеспечения комплексности научного подхода. [5, с. 44]

Е.П. Белозерцев считает, что «культурологический подход предполагает широкий взгляд на культуру и образование прежде всего в контексте общепhilософского их понимания. Педагогические факты и явления при таком подходе раскрываются с учетом реально протекающих социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем». [1, с. 25] По мнению И.Ф. Исаева, культурологический подход позволяет рассматривать проблемы образования в общекультурном контексте, как

интеграцию личности с общей и профессионально-педагогической культурой и отказаться от упрощенного представления о данном подходе, связанного лишь с введением в учебные планы новых дисциплин социокультурного содержания. [3, с. 5]

Культурологический подход как методологическое основание педагогического процесса позволяет выделить приоритетные направления подготовки современного специалиста в области иноязычного образования. Компонентами содержания образования признаются общая, базовая и профессиональная культуры. (С. А. Смирнов)

В контексте культурологического подхода целесообразно проводить рассмотрение термина «коммуникативная культура». Т. о., мы ориентируемся не только на «приобретение активных жизненных знаний», но и на внутреннее преобразование личности, что более соответствует термину «культура» нежели «компетентность». Исследования, выполненные в рамках культурологического подхода, рассматривают коммуникативную культуру как основу профессиональной деятельности педагога, как показатель профессиональных и базовых качеств личности, как вид профессионально-педагогической культуры, которую исследуют Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, В. Н. Карташова, В. П. Кузовлев, И. Ф. Исаев, И. Я. Лернер, А. В. Мудрик, Н. Н. Никитина, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.

К настоящему времени накоплен определенный научный фонд, раскрывающий закономерности становления коммуникативной культуры личности. Значение коммуникативной культуры определяется тем, что общение пронизывает все сферы деятельности педагога и выполняет функции: обмена информацией, организации межличностного и делового взаимодействия в процессе совместной деятельности; обеспечения благоприятного психологического климата и создания дополнительной мотивации учения, обмена духовными ценностями, формирующими отношения учащихся к миру. В педагогике существуют различные трактовки коммуникативной культуры. (Б. В. Бушелева, В.С. Грехнев, Н. Е. Мажар, А. В. Мудрик) Существует образец экспертизы коммуникативной культуры аттестуемого преподавателя, где коммуникативная культура оценивается по следующим показателям: организаторские способности и влияние на микроклимат в процессе обучения и воспитания, готовность к сотрудничеству с коллегами и родителями, толерантность, педагогический такт и речевая культура, самокритичность и способность принимать критику. Оценка коммуникативной культуры личности проводится членами экспертной группы по итогам анкетирования учителя, администрации, коллег аттестуемого педагога, учащихся и их родителей. [6]

Коммуникативная культура представляет собой явление динамическое, проходящее определенные этапы развития. При этом учитель выступает носителем коммуникативной культуры лишь в том случае, если в процессе профессиональной подготовки «закладывается фундамент» коммуникативных качеств, а возможность овладения будущей специальностью определяется коммуникативной готовностью к коммуникативной деятельности.

В основе культуры педагогического общения учителя лежат его личностные качества, и добиться успеха в общении педагога с учащимися можно, только строя его на личностной основе. В данном исследовании освоение и функционирование коммуникативной культуры рассматривается как одно из направлений профессионально-личностного развития студентов отделения иностранных языков в педагогическом колледже.

Иноязычное образование привносит свои особенности в развитие коммуникативной культуры будущих учителей, что не может не отразиться на ее содержании и структуре. В нашем понимании коммуникативная культура учителя включает не только когнитивный и технологический компоненты, которые выражаются в наличии языковой грамотности,

степени развития информационных и регуляционных умений, владении невербальными способами общения. Она также содержит личностно-ценностный и эмоционально-креативный компоненты, которые предполагают гуманистическое отношение к другому человеку, наличие эмпатии, адекватность рефлексии, степень творческой самореализации в общении, нестандартность и гибкость мышления.

Список использованной литературы:

1. Белозерцев, Е. П. Педагогическая подготовка учителя-филолога. (Идеология. Содержание. Технология.): учебное издание / Под редакцией Е. П. Белозерцева. – М.: «Валент», 1996. – 102 с.
2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8-15
3. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: монография / Под. ред. проф. Исаева И.Ф. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 151 с.
4. Оганов, А. А. Теория культуры: учебное пособие для вузов / А. А. Оганов, И. Г. Хангельдиева. – М: Фаир-Пресс, 2001. – 384 с.
5. Руденко, В. Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования/ В. Н. Руденко // Педагогика. – 2004.- №1.- С. 42-49
6. Экспертиза коммуникативной культуры аттестуемого. // Завуч. – 2005.- № 4. – С. 122-127

© Н. Н. Битюцкая, 2015

УДК 316.614

А.В. Богданов

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

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

С целью выявления особенностей социально-психологической адаптации и формирования ценностных ориентаций молодежи в процессе их социализации в 2013-2014 году Лабораторией политических исследований юридического факультета СГУ им. Н.Г. Чернышевского было проведено исследование с использованием психологических методик.

В опросе приняло участие 40 человек:

1. 20 человек студенты, основной сферой социализации которых является получение профессионального образования;
2. 20 человек – молодые люди, непосредственно включенные в профессиональные рабочие отношения.

Возраст респондентов составил:

1. Студенты – от 18 до 23 лет;
2. Работающая молодежь – от 23 до 30 лет.

1. Методика «Уровень соотношения» «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦДД) по Е.Б. Фанталовой.

Данная методика направлена на изучение системы ценностных ориентаций личности. Она включает список из 12 понятий, каждое из которых означает одну из общечеловеческих ценностей (ценностных сфер) [3, с. 52].

Испытуемому необходимо сравнить все эти понятия-ценности попарно между собой на специальном бланке. Следует провести два сравнения (по двум разным критериям): привлекательности данных сфер и их доступности для респондента.

С помощью данной методики можно выявить уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, который может быть низким, средним и высоким [3, с. 25]. В свою очередь допустимые значения низкого и среднего уровня отличаются в зависимости от пола испытуемого.

В результате проведенного исследования ценностные понятия как ценности привлекательные и ценности доступные соотносятся у студенческой молодежи следующим образом:

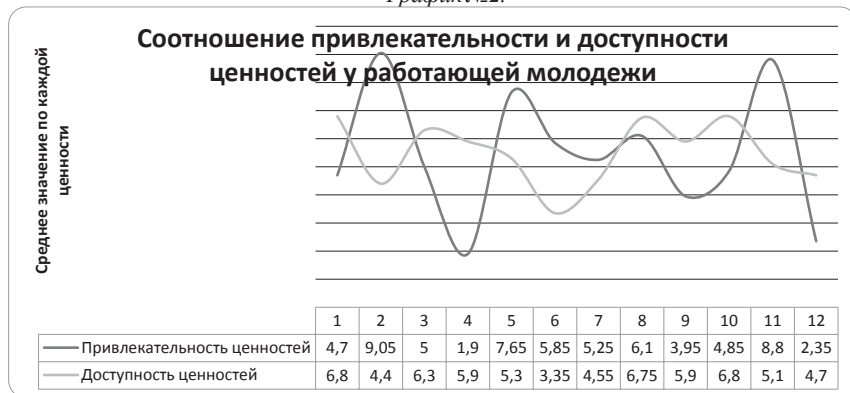
График №1.



Материалы опроса показывают, что ценности здоровье (физическое и психическое) №2, любовь (духовная и физическая близость с человеком) №5, материально-обеспеченная жизнь №6, свобода как независимость в поступках и действиях №10, счастливая семейная жизнь №11 более привлекательны, чем доступны для студентов. Тогда как ценности красота природы и искусства №4, наличие хороших и верных друзей №7, познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие) №9 более доступны, чем привлекательны.

В целом уровень соотношения ценностей по их привлекательности и доступности у работающей молодежи оказывается схожим с уровнем у студентов, хотя имеются некоторые различия. Так с возрастом ценность здоровья становится еще более привлекательной и менее доступной, а ценность красоты природы и искусства – еще менее привлекательной. При этом различие между привлекательностью и доступностью ценности познания с возрастом чуть выравнивается, а ценность свободы как независимости в поступках и действиях по мере профессиональной социализации становится более доступной, но менее привлекательной, чем у студенческой молодежи (см.: график №2).

График №2.



Анализ уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере у студенческой молодежи в зависимости от их половой принадлежности выявил, что у женщин в большей степени, чем у мужчин желания в основном удовлетворены – 50% и 30% соответственно (см.: диаграмма №1).

При этом количество женщин в два раза превышает количество мужчин, желания которых в высокой степени превосходят возможности – 40% и 20% соответственно (см.: диаграмма №1).

У мужчин, в свою очередь в большей степени, чем у женщин желания в некоторой степени превосходят возможности – 50% и 10% соответственно (см.: диаграмма №1).

С возрастом по мере включения молодых людей в профессиональные трудовые отношения, количество мужчин со средним уровнем дезинтеграции уменьшается на 30%, а с высоким – увеличивается на 30%, при этом с низким уровнем дезинтеграции число мужчин остается неизменным – 30% (см. диаграмма №2).

Таким образом, у мужчин с возрастом по мере профессиональной социализации увеличивается набор потребностей, но не хватает возможностей для их реализации.

Диаграмма №1.

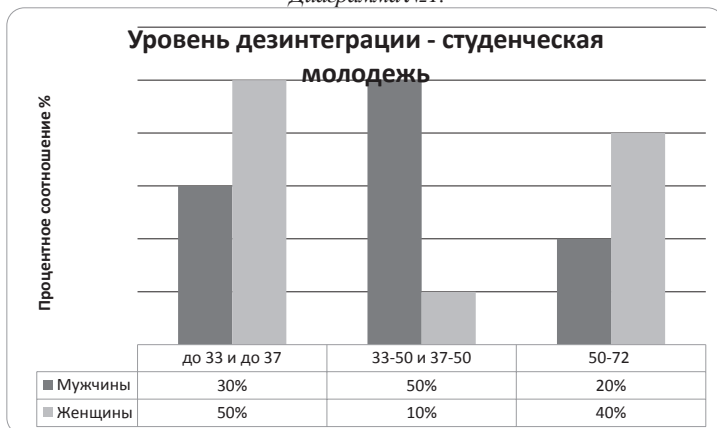
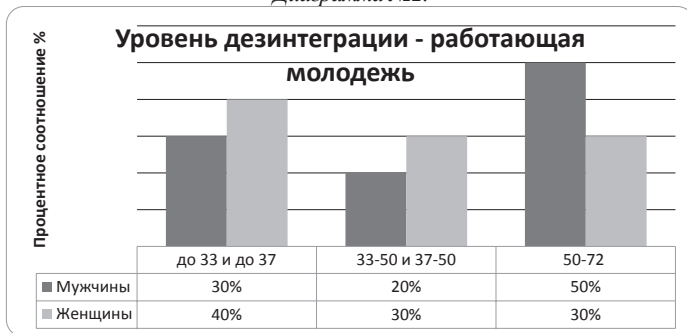


Диаграмма №2.



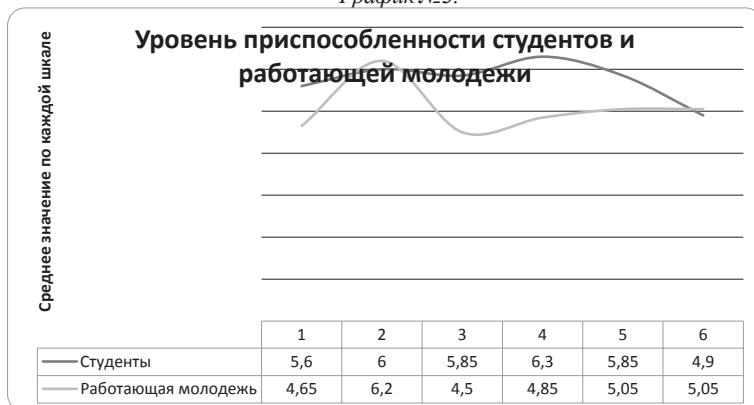
В свою очередь, у женщин по мере профессиональной трудовой социализации уровень дезинтеграции несколько выравнивается относительно периода получения образования. Так количество женщин с низким уровнем дезинтеграции уменьшается на 10%, при этом со средним уровнем – вырастает на 20%, а с высоким падает на 10% (см.: диаграмма №2). Таким образом, женщины с возрастом по мере профессиональной трудовой социализации более трезво оценивают свои возможности и потребности, такая тенденция прослеживается и в сравнении уровня дезинтеграции между мужчинами и женщинами.

В целом уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере у студенческой молодежи составляет 39,6, а у работающей – 42,1. Что, в общем, характеризует данные группы как молодых людей со средним уровнем дезинтеграции, когда потребности несколько превышают возможности.

II. Опросник приспособленности Х. Белла.

Данный опросник содержит шесть параметров личностной и социальной приспособленности. Он позволяет получить информацию о том, как человек оценивает состояние своего здоровья, отношения с друзьями и знакомыми, семейные отношения, а также о его эмоциональности, доверчивости, о гендерном стереотипе поведения [1]. Опросник позволяет узнать насколько хорошо испытуемый приспособился жить со своими эмоциями и чувствами и выявляет степень контроля над ними.

График №3.



Материалы опроса свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической приспособленности у студенческой молодежи несколько выше, чем у работающих молодых людей. Однако относительно контроля над своим здоровьем работающая молодежь проявляет чуть меньшую обеспокоенность, чем студенты (см.: график №2, шкала 2).

Особенно отчетливо разница в уровне социальной приспособленности выражается относительно шкалы субмиссивность, где молодые люди, трудоустроенные, показывают низкий уровень социальной зависимости, и более высокий – уверенности в себе, чем обучающиеся молодые люди (см.: график №2, шкала 3).

Такая же тенденция прослеживается и относительно шкалы эмоциональность, где студенты демонстрируют большую степень эмоциональной неустойчивости (см.: график №2, шкала 4).

Тенденцию, связанную с тем, что уровень социальной приспособленности работающей молодежи выше, чем у студенческой подтверждают следующие данные:

Диаграмма №3.



Так, студентов с высокой социальной адаптацией меньше на 5%, чем работающих молодых людей (15% и 20%, соответственно, см.: диаграмма №3). При этом студентов с низкой социальной адаптацией на 15% больше, чем работающей молодежи (40% и 25%, соответственно, см.: диаграмма №3).

Таким образом, по мере взросления и включения в сферу профессиональных рабочих отношений уровень социальной приспособленности молодых людей значительно повышается.

III. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Мы использовали адаптированную А.К. Осницким форму опросника. В таблице-ключе данного опросника приведены установленные границы (нормы) определения следующих показателей: адаптации или дезадаптации, притяжения или неприятия себя, других, эмоционального комфорта или дискомфорта, внутреннего или внешнего контроля, доминирования или ведомости, эскапизма, т.е. ухода от решения проблем [2].

График №4.



Уровень социально-психологической адаптации студентов и работающей молодежи, как видно из графика практически совпадают (см.: график №4). Примечательно, что степень адаптивности имеет практически одинаковое соотношение, а вот степень дезадаптивности несколько отличается – у студентов уровень дезадаптивности выше, чем у работающих молодых людей (см.: график №4, показатель №1 и №2).

Однако, у работающей молодежи уровень внешнего контроля, гораздо ниже, чем у студентов (см.: график №4, показатель №10). Это на наш взгляд, означает, что студенческая молодежь в большей степени склонна считать, что не может сама контролировать свою жизнь, а работающие молодые люди, напротив, полагаются на собственные силы, берут на себя ответственность за принимаемые решения и их последствия.

Молодые люди, профессионально социализированные в трудовой сфере, более ведомы, чем студенческая молодежь (см.: график №4, показатель №12). Это выражается в том, что работающая молодежь соблюдает позицию подчинения другому мнению, а значит руководителю.

График №5.



У студентов мужчин показатель адаптивности ниже, чем у женщин, также небольшое различие прослеживается и в степени внутреннего контроля – у женщин он чуть выше, чем у мужчин (см.: график №5, показатели №1 и №9).

По остальным показателям разница незначительна, и в целом повторяет уровень соотношения социально-психологической адаптации между студентами и работающими молодыми людьми.

График №6.



Степень дезадаптации у мужчин, представителей работающей молодежи значительно выше, чем у женщин (см.: график №6, показатель №2). В то время как у женщин уровень ведомости заметнее ниже, чем у мужчин, что может означать большую зависимость мужчин от чужого мнения, их подчинение руководителю (см.: график №6, показатель №12).

Таким образом, анализ социально-психологической адаптации, социальной приспособленности и ценностных ориентаций личности молодых людей в зависимости от их социализации позволил выявить следующие особенности:

1. У мужчин с возрастом по мере профессиональной социализации увеличивается набор потребностей, но не хватает возможностей для их реализации.

2. Женщины с возрастом по мере профессиональной трудовой социализации более трезво оценивают свои возможности и потребности, такая тенденция прослеживается и в сравнении уровня дезинтеграции между мужчинами и женщинами.

3. Уровень социально-психологической приспособленности у студенческой молодежи несколько ниже, чем у работающих молодых людей. По мере взросления и включения в сферу профессиональных рабочих отношений уровень социальной приспособленности молодых людей значительно повышается.

4. Студенческая молодежь в большей степени склонна считать, что не может сама контролировать свою жизнь, а работающие молодые люди, напротив, полагаются на собственные силы, берут на себя ответственность за принимаемые решения и их последствия.

5. Молодые люди, профессионально социализированные в трудовой сфере, более ведомы, чем студенческая молодежь. Это выражается в том, что работающая молодежь соблюдает позицию подчинения другому мнению, руководителю.

В целом, степень социальной приспособленности и социально-психологической адаптации остается у молодых людей на довольно высоком уровне, однако у работающей молодежи он выше, чем у студенческой. И это вполне объяснимо, так как степень ответственности и самостоятельности молодых людей включенных в трудовые отношения значительно выше, чем у студентов.

Относительно ценностных ориентаций можно отметить, что у молодых людей степень их привлекательности и доступности практически не совпадает, с возрастом это различие только увеличивается, специфика заключается лишь в том, что одни ценности становятся более доступными, но менее привлекательными или наоборот. В любом случае, как видно из приведенных выше данных графика линии доступности и привлекательности ни по одной ценности практически не совпадают.

На наш взгляд это вызывает внутренний конфликт личности молодых людей, который с возрастом и по мере включения в профессиональные трудовые отношения по ряду ценностей только увеличивается. Значит, социальный диссонанс между желаемым и доступным имеет место, существует морально-нравственная коррозия в восприятии ценностей.

С целью предупредить возникновению внутреннего конфликта, на наш взгляд необходимо проводить профилактические меры, а также вводить социально-психологические корректировки в те блоки программ обучения молодых людей, которые связаны с патриотическим, эстетическим и морально-нравственным воспитанием. Следует осуществлять и соответствующие корректировки на уровне программ социально-экономического развития государства, региона.

Список использованной литературы:

1. Опросник приспособленности. Руководство. М.: Когито-Центр, Психодиагностика, 2013.
2. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий// Психология и школа. 2004. №1.
3. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001.

© А.В. Богданов, 2015

УДК 159.923.2

И. А. Бойко

студент 6-го курса специальности

«Практическая психология»

Научный руководитель: **А. В. Старовойтов**

к. п. н, доцент кафедры «Психология»

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. Вернадского» в г.Ялта

ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО «Я» И ЕГО СТРУКТУРА

Аннотация.

В данной статье отображены различные подходы к пониманию образа телесного «Я», через раскрытие его структуры и рассмотрение оно как психологическое образование.

Показано значение образа телесного «Я» в контексте социально-психологического развития и социальной адаптации личности.

Ключевые слова.

Образ телесного «Я», самосознание, личность, тело, культура, структура.

Актуальность исследования. Исследование показателей развития самосознания в себя включает изучение феномена образа телесного «Я», роли образа тела в подструктуре самосознания человека. В зарубежных и отечественных научных школах психологии вопрос о происхождении и развитии образа телесного «Я» до сих пор недостаточно отображен. В большинстве своем он рассматривается с позиций таких подходов, как: «психосемиотики невербального общения» и «кинесико-проксемического поведения субъекта общения», направленных на изучение и интерпретацию смысловых значений невербальных знаков и символов пространственно-временных характеристик коммуникации и характера экспрессивного невербального общения при интерперсональных взаимоотношениях.

Изложение основного материала. В работах представителей психотерапевтических научных школ Э. Кречмера и З. Фрейда, а также в телесно-ориентированных подходах современной школы психотерапии: В. Райха, И. Рольфа, А. Александера, А. Лоуэна, М. Фельденкрайза был заложен фундамент начала системного анализа. В неисчислимых исследованиях выявлены основные представления личности о своем теле, о его функциях в становлении самосознания. Так, М. Фельденкрайз показал обоюдную зависимость между образом телесного «Я» и его самооценкой. Он показал, что характер поведения личности в целом может отображать механизмы проявления компенсации представляемой ущербности тела [4, с. 98].

В позициях Л. Киященко, М. Воробьева, Е. Соколовой рассматривается образ телесного «Я» как психологическое образование, включающее в себя «явления сознания»: традиции, обычаи, планы, устремления, потребности и т. п. Выделяется взаимозависимость культуры мысли и культуры тела; в их единстве и целостности, доказывается доминанта психологического по направлению в сторону соматического, которая посредственна по отношению к культуре социума.

Восприятие и оценка своего тела носят эмоциональную окраску и осуществляется как на интересубъективном, так и на интрасубъективном уровне. В первом случае, уровень оценки связан с дифференциацией своих внешних данных с внешними данными других людей, а во втором – с переживанием удовлетворенности от восприятия форм и структурных качеств своей телесной самости, которая отражает степень соответствия внешних данных требованиям, предъявляемым себе личностью. При этом следует различать восприятие «внешнего» тела, соотносимое с социально-значимой оценкой его индивидуумом, и восприятие «внутренней стороны» тела, которая вполне осознаваема личностью, но в то же время не познаваема другими, «хотя ее восприятие и оказывает весьма значимое влияние на социально-очевидное и социально-значимое поведение индивида» [1, с. 153].

По мнению Е. Т. Соколовой, «аффективный компонент образа внешности характеризует эмоционально-ценностное отношение к внешнему облику и складывается из совокупности эмоционально-ценностных отношений к отдельным телесным качествам. Каждое такое отношение образовано двумя параметрами: эмоциональной оценкой качества и его субъективной значимостью» [3, с. 51].

Значение и роль образа телесного «Я» у индивидуумов в социокультурном спектре следует рассматривать в контексте социального и психологического развития, а также в рамках социализации личности. Изучение литературы по этой теме показал ограниченность исследований экспериментально-направленных на выявление связи между уровнем зрелости представлений человека о его образе телесного «Я» и характером своей

личностной и социальной идентификации, коммуникационных и адаптационных возможностей. Ведущие теории формирования идентичности исключительно биологизируют роль образа телесного «Я» в самосознании личности (П. Бергер, Т. Лукман, А. Адлер, А. Лоуэн, Р. Бернс). С одной стороны, выделяется существование диалектического противостояния двух составляющих сущностей человека: «индивидуального биологического субстрата» и «социально произведенной идентичности», с другой – подчеркиваются организмические предпосылки социального построения реальности в сознании. При этом проявляется противостояние биологического начала процессу ее социального структурирования.

Анализ данных концептуальных моделей места и роли образа телесного «Я» в самосознании позволяет рассуждать о непродуктивности существующих подходов при изучении феноменологических телесных проявлений. За границами внимания ученых при таком подходе остается образ «феноменологического тела», отображающий воздействие на личность всего спектра историко-культурных, социальных, психологических, личностных факторов. Суть образа «феноменологического тела» может быть раскрыта посредством изучения таких качеств-признаков невербального действия, как эстетичность, сенситивность, осознанность, чувственность, создающихся в конкретной социально-психологической среде [2, с. 142].

Вывод. Итак, анализ и сопоставление теоретических концепций и эмпирических исследований в отечественной и зарубежной литературе, посвященных вопросу изучения содержания сути образа телесного «Я», позволяет выдвинуть гипотезу о развитии его структуры как одной из подструктур самосознания личности в онтогенезе.

Исследование характерных признаков образа телесного «Я» позволяет осуществлять психологическую коррекцию его неадекватного состояния в сознании личности с учетом особенностей формирования ее самоидентификации в границах той или иной социальной среды.

Список используемой литературы:

1. Быховская И. М. Homo somaticus: аксиология человеческого тела. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 208 с.
2. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 210 с.
4. Фельденкрайз М. Осознание через движение. – М.: Ин-т общегуман. исследований, 2000. – 160 с.

© И. А. Бойко, 2015

УДК 37

О.А. Боталова, Студентка 4 курса заочного отделения
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет»

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И ЛИЧНОСТНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вступивший в силу с 01 сентября 2013 года Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. определил новый статус дошкольного

образования, которое впервые стало уровнем общего образования. С одной стороны — это признание значимости дошкольного образования в развитии ребенка, с другой стороны — это повышение требований к дошкольному образованию, в том числе через появление федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Стандарт разработан с учетом всего лучшего, что создано за последние годы в российском дошкольном образовании.

Возросли новые требования, в первую очередь, к профессионализму управления и в то же время предоставляет условия для профессионального и личностного роста в педагогическом творчестве, направлен на то, чтобы жизнь детей и взрослых в ДОО была полноценной и творческой. Сегодня каждое дошкольное образовательное учреждение должно решить главную задачу – осуществить переход с ФГТ на ФГОС, выстроив образовательную деятельность в полном соответствии с ним.

В условиях внедрения ФГОС необходимо обеспечить готовность педагогического коллектива ДОО, от которой зависит осознание и внедрение инноваций в практику работы с детьми, их включение в повседневную деятельность учреждения. Основными формами методической работы с воспитателями по реализации ФГОС будут мероприятия, направленные на освоение педагогом позиции субъекта, реализующего деятельностный подход, а также мероприятия, способствующие формированию контрольно – оценочных навыков, развитию рефлексивной позиции. Такие формы работы это не просто консультации, где педагог ведет себя пассивно, а семинары – практикумы, проектировочные семинары, педагогические гостиные, круглые столы, работа в творческих группах и т.д. [4, с.4].

Для достижения основной цели и решения поставленных задач по внедрению ФГОС ДО в нашем детском саду был разработан проект который будет способствовать повышению профессионального уровня педагогов в овладении современными образовательными технологиями, в обеспечении постоянного профессионального роста и компетентности педагогов в условиях внедрения ФГОС.

Стратегия и механизмы реализации проекта

Подготовительный этап:

Декабрь 2014г - январь 2015г. На этом этапе проходит:

- изучение образовательных потребностей и профессиональных затруднений педагогов при изучении ФГОС ДО - для разработки плана повышения квалификации педагогов.
- анкетирование педагогов владения знаниями о современных педагогических технологиях, как ресурса повышения качества дошкольного образования
- разработка системы педагогических мероприятий, направленных на систематизацию знаний о педагогических технологиях.

Основной этап:

Январь 2015 г. - май 2015 г. На этом этапе нарабатывается методические рекомендации по работе с детьми в условиях реализации ФГОС, это способствует развитию рефлексивных способностей педагогов и способности выбирать педагогические технологии соответствующие образовательным задачам.

Заключительный:

Май 2015 г. – сентябрь 2015 г. На этом этапе происходит обобщение и трансляция опыта работы педагогов, что способствует развитию самооценки профессиональных качеств.

Реализация данного проекта позволит добиться следующих результатов:

- Определение необходимых изменений в образовательных целях, в содержании образовательных программ, в технологиях обучения и воспитания, в способах и механизмах оценки результатов образовательного процесса; подготовленность педагогов к выбору программ, и учебно-методических пособий.

- Обеспечение информационной, методической, технологической готовности педагогов для работы с детьми по ФГОС.

- Повышение уровня сформированности мотивационно - профессиональной компетентности педагогов ДООУ: выработка новых ценностей, принципов взаимодействия и общения с дошкольниками.

- Ознакомление педагогов с технологиями разработки рабочих программ с учетом образовательных областей:

- Расширение возможности и потребности педагогов в повышении своей профессиональной компетентности за счет использования разных форм повышения квалификации.

- Повышение качества образования.

Следовательно, работа по повышению профессиональной компетентности педагогов анализируемого ДООУ должна превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее способности выносить суждения и предпринимать различные действия. Она должна обеспечить педагогу понимание самого себя, содействовать выполнению социальной роли в процессе трудовой деятельности [3, с.73]. Поэтому можно считать работу по совершенствованию профессиональной компетентности главным средством управления качеством образования в анализируемом дошкольном учреждении.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации, [Текст] / "РГ" - Федеральный выпуск №5976;

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"[Текст]/ (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)

3. Адольф В.А. «Формирование профессиональной компетентности будущего учителя» [Текст] / - М.:ТЦ Сфера, 2006, с.73-112.

4. Белая, К.Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДОО //К.Ю. Белая//[Текст] / Справочник старшего воспитателя, 2014. - № 3.- С.4-13.

© О.А. Боталова, 2015

УДК 159.955

С.Н. Бухарцева

Студентка 1 курса,

направление Психолого-педагогическое образование,
магистерская программа «Психология образования»

Гуманитарный институт

филиала САФУ им. М.В. Ломоносова в г. Северодвинске
Г. Северодвинск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Мир, в котором живет современный человек, становится все сложнее и противоречивее. Возможность глубокого и широкого познания мира открывает нам мышление.

Прежде всего, мышление является высшим познавательным психическим процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности [7]. Путем мышления индивид обнаруживает взаимосвязи между предметами, событиями и явлениями, выясняет причины и последствия этого взаимодействия. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы [2, с. 35].

Развитию мышления в системе психического развития уделяется особая роль, так как мышление является уникальной функциональной системой психологических механизмов, которая обеспечивает ориентировку человека в окружающем мире и его познание [6].

В своем фило- и онтогенезе мышление проходит ряд стадий. Генетически наиболее ранняя форма мышления – наглядно-действенное. Это вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. В элементарной форме наглядно-действенное мышление свойственно детям раннего возраста. Обучаясь выполнять действия, которые показывает взрослый, ребенок начинает ориентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем самостоятельно переходит к установлению связей в новых условиях, при решении новых задач.

В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее полно и развернуто представлено наглядно-образное мышление – это вид мышления, который опирается на восприятие или представления. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти [8].

Наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления, приходящийся на средний и старший школьный возраст, словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения научных знаний субъект постепенно приобщается к системе научных понятий. На стадии словесно-логического мышления выделяются две подстадии в зависимости от обобщенности, уровня сформированности понятий, характера используемого материала — конкретно-понятийное и абстрактно-понятийное мышление [1]. Абстрактно-понятийное мышление, по преимуществу характерное для старших школьников и взрослых, лишено непосредственной наглядности, присущих восприятию и представлениям. В слове по педагогической психологии абстрактное мышление рассматривается как мышление, оперирующее сложными отвлеченными понятиями и умозаключениями, позволяющее мысленно вычленивать и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния предмета, явления [3].

Ж. Пиаже рассматривает абстрактно-понятийное мышление на уровне формальных операций, как функционирующее с помощью понятий, гипотез и логических правил дедукции.

Согласно генетическому подходу о том, что более сложное психическое образование формируется на основе уже существующего более простого образования, в каждой более сложной по своей организации форме познавательного отражения есть более «простые» формы отражения [6]. Так высшее, по своей форме, абстрактно-понятийное мышление формируется на основе наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, дополняя и развивая их.

Процесс освоения новых, сложных, отвлеченных понятий с выделением сути явления или объекта оказывает существенное влияние на общее интеллектуальное развитие студентов. По мере увеличения общего фонда знаний и возрастания их системности,

повышается уровень их абстрагирования и развивается мышление. В тоже время мыслительная деятельность в юношеском возрасте становится более активной и самостоятельной. Они критичнее относятся к тому, что сообщают преподаватели. Критичность студентов во многом способствует глубине анализа оцениваемого объекта и аргументированности их оценочных суждений.

Исследования, проведенные В.Г. Онушкиным и Ю.Н. Кулоткиным, показали, что к юношескому возрасту развиваются наиболее общие психологические «механизмы» памяти и мышления, складываются основные операционные структуры мышления. В результате начинается более успешное освоение, углубление и обогащение представлений и понятий [5, с.315]. Мышление в юношеском возрасте обладает большей организованностью и последовательностью, логичностью, для него характерны глубина и основательность [4].

Таким образом, все это позволяет говорить о способности людей в юношеском возрасте к научному мышлению и закономерном формировании абстрактно-понятийного мышления, которое становится основой формирования профессиональной направленности личности, в частности, индивидуального стиля когнитивной деятельности в профессиональной сфере- гуманитарной или естественной. Гуманитарии должны иметь не только богатый словарный запас, но и уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, иметь в целом высокоразвитое, словесно-логическое мышление. Студенты естественных факультетов должны обладать высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью управлять мыслительными процессами, при этом у них должна быть безупречной логичность суждений.

Мышление человека, обладая всеми присущими ему специфическими свойствами, не обнаруживающимися в рассудочной деятельности животных, не является внезапно возникшим феноменом и имеет определенные предпосылки - биологические и социальные.

К биологическим факторам относятся: генетическая предрасположенность, врождённые и приобретённые качества, физиологические основы умственной деятельности. Также в качестве биологической предпосылки выступает развитое восприятие, которое дает субъекту максимально адекватный образ объекта, без чего невозможна адекватная манипуляция им и, соответственно, невозможно отражение связей как внутри объекта, так и между объектами.

Но при формировании абстрактно-понятийного мышления, как более сложной, высшей психической функции, главенствующее значение приобретают социальные факторы. К социальным факторам относятся: рациональная организация всего учебного процесса (правильное сочетание наглядных и словесных средств обучения, вооружающих детей системой знаний и умений в процессе их активной учебной деятельности); система социальных взаимоотношений с окружающей средой; включение ребенка в аналитико-синтетическую деятельность; приобщение учащихся к труду (труд предполагает способность целеполагания, мысленного моделирования будущего, выработку плана действий, ведущих к цели, и определение средств достижения этой цели); социальный опыт. А.Н. Леонтьев, подчеркивая производный характер высших форм человеческого мышления от культуры и возможность его развития под влиянием социального опыта, отмечает, что мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и т.п. операций. Отдельный человек становится субъектом мышления, овладев языком, понятиями, логикой.

Таким образом, развитие абстрактно-понятийного мышления зависит как от биологических, так и от социальных факторов. На биологические факторы влияние оказываться не может, однако можно создать благоприятные социальные условия,

способствующие развитию мышления. С лицами юношеского возраста это может быть сделано в образовательном процессе двумя способами: правильно организовать учебный процесс; проводить дополнительно развивающую работу по формированию и развитию абстрактно-понятийного мышления. Однако в современном образовании отсутствуют методики формирования абстрактно-понятийного мышления.

Работу по формированию и развитию абстрактно-понятийного мышления у юношей необходимо вести на протяжении всего периода обучения, постепенно усложняя ее в зависимости от содержания и методов обучения. В результате целенаправленного обучения, применения продуманной системы работы можно добиться достаточно высокого уровня развития абстрактно-понятийного мышления учащихся.

Список использованной литературы:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - с. 3-203.
2. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст]/А.В. Брушлинский. - М.: Просвещение, 1983. – 46 с.
3. Гамезо М.В., Степаносова А.В., Хализева Л.М. Словарь-справочник по педагогической психологии. М., 2001.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — 2-е изд.— Л.: Издательство Ленинградского университет, 1988. — 560 с.
5. Кулоткин, Ю.Н. Психолого-педагогические проблемы обучения взрослых [Текст]/Ю.Н. Кулоткин// Советская педагогика — 1976. — № 2.
6. Лушпаева И.И. Психологические особенности динамических характеристик понятийного мышления студентов: автореф. дис. канд. психол. наук; Казань, 2006.
7. Маклаков А.Г. Общая психология- СПб.: Питер, 2001.-592 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2007. - 713 с.

© С.Н. Бухарцева, 2015

УДК 378.1; 371.3

Л. Э. Буцыкина,

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

К. С. Седова

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

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ И УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «САМОРЕАЛИЗАЦИЯ» В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФК

Самореализация как категория современной педагогики уникальна, ее многофункциональные и поливидовые детерминации обусловлены рядом причин, в структуре решения которых могут быть выделены причины культурологического круга (формирование профессиональной культуры, культуры общения, культуры самостоятельной работы обучающегося, педагога, личности [1-8] и пр.), профессионально-

педагогического (участие в конкурсе «Лучший по профессии», рефлексия направления «Карьера и менеджмент», защита работ в системе повышения квалификации педагогов, работников образования и переподготовки кадров и пр.), историко-графического (построение и анализ различных библиографо-статистических моделей достижения определенных высот в структуре профессионального становления личности и пр.) и т.д.

Попытаемся уточнить понятие «самореализация» в ресурсах педагогики и психологии физической культуры и спорта на примере занятий каратэ.

Самореализация – процесс уникального, многовариативного шлифования и подтверждения модели самостоятельного достижения вершины того или иного формирования и сформированности личностного, социального, профессионального генеза, системно определяющего уникальность достижений личности в продуктах деятельности и общения.

Самореализация обучающегося, занимающегося спортом, – процесс многовариативного, ситуативного, самостоятельного поиска оптимальной и модифицированной модели достижения вершины в выбранном виде спорта и, как следствие, в других смежных направлениях деятельности, реализуемой развивающейся личностью на протяжении определенного периода развития и становления.

Самореализация обучающегося, занимающегося каратэ, – процесс полисистемного построения акметраектории становления личности в структуре тренировочного процесса и соревновательного периода занятий каратэ, реализующих уникальные условия развития личности в физическом, морально-нравственном, интеллектуальном направлениях современного воспитания, визуализирующего качество формирования и реализации идей гуманизма, здорового образа жизни, потребности в достижениях и продуктах личной практики, обеспечивающих личность и общество пролонгированными продуктами и условиями продуктивной социализации, решающей задачи востребованности личности в социальном пространстве, обогащающим развивающуюся личность самым главным достоянием и одной из наиважнейших ценностей человечества – гуманно-личностным, продуктивно-креативным общением, отображающим прямую и обратную связь различных обменов информации и культуры, порождающих всё новые и новые продукты решения мультисредовых противоречий.

Самореализация тренера по каратэ – процесс поиска достойных условий продолжения педагогической практики в решении задач формирования спортивного мастерства обучающегося, занимающегося каратэ, и достижения личностно допустимых высоких результатов в каратэ как одном из направлений учебно-трудовой практики субъекта современной культуры.

В дальнейшем нам надо будет исследовать качество формирования самореализации личности, непосредственно связанной с занятиями каратэ (обучающийся (юный спортсмен) и тренер по каратэ) в русле выявленных и уточненных детерминаций понятия «самореализация».

Список использованной литературы

1. Дорофеев М.В., Дорофеева Н.В., Козырева О.А. Возможность и качество моделирования дефиниций и педагогических средств будущими педагогами по ФК как социально-педагогическая проблема // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12-1 (40). С. 140-143.

2. 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.

3. 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.

4. Редлих С.М., Козырева О. А. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №1 (5). С. 27-29.

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

6. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы педагога: от определения до продуктов самореализации // Современная педагогика. 2014. №12(25). С. 97-102.

7. Козырева О.А. Некоторые аспекты формирования культуры самостоятельной работы будущих педагогов в структуре подготовки к воспитательной работе в школе // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2014. № 1. С. 69-71.

8. Козырева О.А. Моделирование как социально-педагогический феномен: курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. 627 с. [+прил. на CD]. ISBN 978-5-85117-226-3.

© Л. Э. Буцыкина, К. С. Седова, 2015

УДК 378

А.А. Гавриков

начальник учебной лаборатории
кафедры технического обеспечения (и тактики)
Омский автобронетанковый инженерный институт

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА

Проектная компетентность будущих военных инженеров может развиваться более эффективно в образовательном процессе военно-инженерного вуза, если обеспечить ряд организационно-педагогических условий. Определенный вклад в изучение проектной компетентности специалиста внесли исследования Н. В. Матяш и Ю. А. Володиной [6], и др. Перечисленными учеными проектная компетенция рассматривается как результат профессиональной подготовки специалиста, ими определяются педагогические условия формирования проектной компетенции, условия развития компетентности в проектной деятельности.

При формировании рабочего определения понятия «проектная компетентность военного инженера» мы, опираясь на теории перечисленных выше авторов, подчеркнем следующие положения:

- проектная компетентность ориентируется на сущность проектной деятельности военного инженера, которая является не обособленной сферой военно-профессиональной деятельности, а формой ее организации, и поэтому может охватывать всю совокупность военно-профессиональных задач, а также процессы профессионального развития военного инженера;

- проектная компетентность военного инженера есть результат его профессионального и личностного развития, инициированный в системе профессионального военного образования и продолжающийся в процессе всей профессиональной деятельности военного инженера;

- развитие проектной компетентности оценивается в сравнении с проектной компетенцией военного инженера – нормой, установленной ФГОС и квалификационными требованиями к подготовке военного инженера.

Проектная компетентность военного инженера, таким образом, может быть определена как часть его военно-профессиональной компетентности, интегративная характеристика личности военного специалиста, отражающая способность и готовность к проектной деятельности, обеспечивающей выполнению профессиональных задач в рамках его должностных обязанностей.

Формирование проектной компетентности будущих военных инженеров в ходе научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза может быть достигнуто при соблюдении ряда организационно-педагогических условий.

1. Использование при организации научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза современных инновационных технологий.

Выделение этого условия основывается на работах И. А. Зимней [3], и др., а применительно к военному вузу – С. А. Тишина [7], в которых обосновывается положение о том, что научно-исследовательская работа должна быть направлена к военно-научному знанию будущего, а не к уже существующим, или даже устаревшим знаниям и технологиям. Соблюдение такого условия требует, на наш взгляд, серьезного переосмысления практики организации научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза. Основаниями при определении направлений и тем военно-научных исследований должны являться актуальные научные, инженерные и конструкторские проблемы инновационного развития военной отрасли, а при формировании самих проектов – методологическая подготовка и реальные возможности курсантов на данном этапе их обучения в военно-инженерном вузе.

2. Придание образовательному процессу военно-инженерного вуза научно-образовательного характера.

Такие преобразования должны наступить в военно-инженерном образовании гораздо раньше, чем в командном. В этом случае проектная деятельность курсантов в своей организации может охватывать как их учебную, так и внеучебную научно-исследовательскую работу, что, в свою очередь, также будет способствовать эффективности проектной деятельности. Сама же проектная деятельность позволит интегрировать на развитии компетентности военного инженера в целом и его проектной компетентности в частности ресурсы всех составляющих образовательного процесса военного вуза.

3. Учет психологических особенностей проектной деятельности при ее организации в военно-инженерном вузе.

Организация проектной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза требует развития у них соответствующего интереса и мотивации, на что, например, раскрывая психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов, обращает внимание Л. Ф. Авдеева [1]. Результаты проведенного Л. Ф. Авдеевой корреляционного анализа позволяют отнести мотивации научно-исследовательской работы обучающихся ведущее место в определении ее эффективности, причем как в достижении научного результата, так и в развитии субъекта профессиональной деятельности [1].

Исследования в области военной психологии и педагогики также указывают на определяющую роль мотивов военно-профессиональной деятельности в целом, их влияние на любые стороны процесса развития человека в военной профессии [2]. В нашем случае это предполагает выбор курсантами вооружения как предмета будущей профессиональной деятельности, и, как следствие выбора, осознанное развитие своих профессиональных навыков применения вооружения в процессе инженерно-эксплуатационной подготовки.

Так как в структуре проектной деятельности курсантов важное, на наш взгляд, место занимают ее технологии, то опора на выявленную психологическую структуру требует обратить внимание на методологическую и операциональную подготовку курсантов, их обучение и формирование у них соответствующего опыта. В этом утверждении мы полностью согласны с А. В. Леонтовичем [5]. Формирование профессионального опыта, в отличие от бытового, как следует из работ Ф. С. Исмагиловой [4], – это не пробы и ошибки, а использование обоснованного способа действий при условии правильной рефлексии, анализа и интериоризации опыта других субъектов профессиональной деятельности.

4. Создание атмосферы творческого взаимодействия в процессе проектной деятельности. «Погружение» обучающихся в совместную творческую деятельность способно обеспечить фактическую «передачу» проектной компетентности от специалистов курсантам, причем успешность развития компетентности будет поддерживаться за счет свободного, личностно мотивированного характера деятельности.

Таким образом, в педагогической науке, на наш взгляд, достаточно полно раскрыты условия организации научно-исследовательской деятельности военного вуза, в которой может развиваться проектная компетентность будущих военных инженеров. Однако, как показывают противоречия данного исследования, реализация этих условий на практике именно для развития проектной компетентности будущих военных инженеров остается актуальной научной проблемой. Для ее решения мы используем метод моделирования, позволяющий изучать и воспроизводить в образовательном процессе необходимые характеристики и составляющие педагогических явлений.

Список использованной литературы:

1. Авдеева, Л. Ф. Психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Авдеева Людмила Федоровна. – Л., 1984. – 16 с.
2. Ефремов, О. Ю. Военная педагогика; учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
3. Зимняя, И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения: экспериментальная учебная авторская программа/ И. А. Зимняя; под науч. ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 28 с.
4. Исмагилова, Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03/ Исмагилова Файруза Салихджановна. – М., 2000. – 41 с.
5. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся: сб. статей/ А. В. Леонтович // Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников». – М., 2006. – 114 с.
6. Матяш, Н. В., Володина Ю. А. Методика оценки проектной компетентности студентов / Н. В. Матяш, Ю. А. Володина [Электронный ресурс] // Психологические исследования. - 2011. - № 3(17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru.0421100116/0032>.

7. Тишин, С. А. Развитие творческого потенциала курсантов военно-инженерного вуза в научно-исследовательской деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Тишин Сергей Александрович. – Омск, 2012. – 212 с.

© А.А. Гавриков, 2015

УДК 316.454.2

А.В. Гамаюнова

студентка 4 курса, кафедра социальной работы
Алтайский Государственный Университет
Г. Барнаул, Российская Федерация

СЕМЬЯ СОТРУДНИКА ОВД КАК ОБЪЕКТ ВЛИЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕСС - ФАКТОРА (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Семья сотрудника – это своеобразный «тыл», обеспечивающий сотруднику полиции благоприятный моральный настрой на работу для успешного выполнения служебных задач. Есть профессии, которые не особенно влияют на семейную жизнь, а есть такие, которые очень заметно входят в домашнюю жизнь людей, определяют круг знакомств, стиль жизни, количество времени, остающееся на домашние дела и на общение друг с другом. Пребывание в профессии - одна из самых продолжительных и главных дистанций в жизни человека, которая оказывает самое сильное и не всегда благоприятное влияние на состояние физического и психического здоровья субъекта профессиональной деятельности. Выполнение задач в условиях, где есть риск для жизни и здоровья, у значительного числа сотрудников ОВД вызывает развитие состояний психической дезадаптации, алкоголизм, суицидальные состояния, деформация личности, которые в дальнейшем сказываются на состоянии здоровья самого сотрудника, служебных и семейных отношениях. Специфика и содержание работы отрывает сотрудника от семьи. Если к этому прибавить неблагоприятные бытовые условия, влияние негативных психологических факторов служебной сферы и т.п. – в совокупности это может привести к повышенной конфликтности в семье, ее распаду. [2, с. 467]

В 2014 г. с целью выявления особенностей влияния профессиональной деятельности на семью сотрудников ОВД объектом исследования были выбраны сотрудники ОВД с. Волчихи (Алтайский край). По данным социологического исследования было установлено, что 23% респондентов состоят в разводе. Среди разведенных мужчин – сотрудников 100% «частично» отметили, что причиной развода стала работа и несогласие супруги(га) мириться с издержками их профессией, в числе разведенных женщин – сотрудниц 50% разводов произошли только по причине несогласия и 50% - «частично». Большинство разводов среди семей произошло по причине несогласия супругов мириться с профессией сотрудников.

Выполнение профессиональных обязанностей причиной разладов и конфликтов в семье ответом «всегда» отметили 3% респондентов, 50% - «часто», 40% - «редко», 7% - «никогда». При этом женщины ответили «часто», мужчины: «всегда» - 4%, «часто» - 40%, «редко» - 48%, «никогда» - 8%. Характер влияния профессиональной деятельности сотрудников ОВД на семейные взаимоотношения многообразен. Основными показателями являются ссоры и конфликты, поводом для которых послужили: а) ненормированный

рабочий день и специфика службы, требующей от человека полной включенности, что создает дефицит времени для отдыха с семьей (мужчины – 50%; женщины – 13%); б) ежедневные психические перегрузки, что создает выплеск отрицательных эмоций (мужчины – 48%; женщины – 0%) и эмоциональный уход «все себя» (мужчины – 33%; женщины – 3%); в) отсутствие полноценного отдыха, что создает физическую усталость после рабочего дня, неспособность выполнять домашние обязанности (мужчины – 37%; женщины – 17%). Таким образом, был выявлен высокий процент конфликтности в семьях, где более половины семей переживают конфликты, причина которых заключается в профессии. В семьях женщин – сотрудниц, где поводом является физическая усталость, неспособность выполнять домашние обязанности, конфликты на профессиональной почве наблюдаются чаще, чем в семьях мужчин – сотрудников, где поводом служит дефицит времени для отдыха с семьей, а также выплеск отрицательных эмоций. Под воздействием отрицательных эмоций, как следствие от профессии, создается риск насилия и рукоприкладства в семье (у сотрудников), теряется полноценный образ жены, матери и хозяйки (у сотрудниц).

Активное участие в воспитании и жизни детей 10% респондентов принимают всегда, 38% - часто, 47% - редко, 5% - никогда. Таким образом, мы видим, что более половины опрошенных сотрудников редко уделяют внимание и принимают участие в воспитании своих детей. Сотрудники женского пола уделяют время и внимание воспитанию детей чаще («всегда» - 4,8%, «часто» - 9,5%, «редко» - 0%, «никогда» - 0%), чем сотрудники мужского пола («всегда» - 0%, «часто» - 38,1%, «редко» - 38,1%, «никогда» - 9,5%).

Таким образом, атмосфера в семьях сотрудников спецподразделений ОВД, семейные проблемы обусловлены широким спектром причин, где специфике профессиональной деятельности отводится ведущая роль. Это в свою очередь, позволяет утверждать, что семья сотрудника полиции – это семья «группы риска», необходимо проведение профилактической работы с целью поддержания социально-психологического самочувствия сотрудников ОВД в семье и коллективе, нормализации семейного микроклимата и преодоления дезадаптации семей со стороны психосоциальных служб.

Запросы практики требуют незамедлительных и серьезных психологических разработок, комплексного исследования психологических аспектов функционирования семей сотрудников спецподразделений ОВД и возможностей противостоять неблагоприятным воздействиям внешней среды. Однако в настоящее время имеются лишь единичные работы, направленные на изучение этих вопросов. Психологические мероприятия, проводимые в спецподразделении ОВД, должны быть направлены на профилактику кризисных ситуаций в жизни семьи сотрудника и решение возникающих затруднений. К ним относятся:

- посещение сотрудника на дому, обследование условий, беседа с детьми;
- создание кадровых мест для психологов и специалистов по социальной работе в подразделениях ОВД;
- своевременное оказание помощи, периодическая проверка и проведение профилактической работы с личным составом в каждом подразделении;
- проведение тренингов и упражнений, способствующих эмоциональной разгрузке, сближению членов семьи, по завершению занятий проведение мониторинга и оценки, социологические опросы;
- формирование адекватного отношения супругов к проблемам супруга -сотрудника, связанным со службой;
- разъяснение и обучение членов семьи возможным способам и навыками преодоления негативных последствий профессии сотрудника;

- коррекция индивидуально-психологических особенностей личности, затрудняющих внутрисемейное взаимодействие и процесс общения;
- развитие способности у сотрудника правильно реагировать на стрессоры;
- психологическая поддержка членов семей в трудных жизненных ситуациях, обусловленных профессией сотрудников.

Качественно проводимая социально-психологическая работа с семьями сотрудников способствует решению ряда задач, стоящих перед психологами с целью сохранения семейных уз, правильного воспитания детей, профессионального долголетия сотрудника и достижение им высокого уровня профессионализма.

Список использованной литературы:

1. Колосницына, О.Н. Социально – психологические факторы профилактики деструктивных внутрисемейных отношений сотрудников спецподразделений ОВД// Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2007. - №3 (30). – С.50-54.

2. Короза, А.В. Роль профессиональной деятельности сотрудников ОВД в построении семейных отношений // Сборник тезисов 5-ой Международной научной конференции «Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи». Минск, 4-25 ноября, 2011 г. / под ред. Л.А. Пергаменщик. - Минск, 2011. – С.467-470.

© А.В. Гамаюнова, 2015

УДК 38

А.Н.Ганичева

к.п.н., доцент кафедры дошкольного образования
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

Организация работы по формированию у студентов-бакалавров элементарных исследовательских умений соответствует требованиям ФГОС ВПО и является эффективной формой самостоятельной внеаудиторной работы, способной успешно формировать профессионально значимые компетенции. Учебное исследование в вузе берет свои истоки из равноуровневых творческих видов самостоятельной работы, выполняемых студентом-бакалавром [2, с.15]. При этом отметим, что объем и результаты учебного исследования связано с прикладными особенностями учебной дисциплины, регламентом отведенного учебного времени на его проведение, презентативностью его результатов.

Возникает закономерный вопрос: в чем особенность учебного исследования? Так, в исследовании Н.Л.Стефановой, дифференцируются понятия "научное исследование" и "учебное исследование", где автор под последним понимает такую деятельность, которая направлена на "получение субъективного нового знания, т.е. нового знания для данного ученика или группы учащихся" [4, с.133]. Проводя сравнительный анализ характера и содержания учебного исследования в системе двухуровневой подготовки специалистов высшей школы, она дает точную характеристику учебного исследования в системе бакалавриата: по степени объективной новизны, общности и степени обоснованности,

учебное исследование является локальным, в значительной степени частичным, ориентированным на область блока базовых профессиональных дисциплин.

Наша позиция базируется на утверждении, что учебное исследование, выполненное под руководством преподавателя вуза, по праву, можно считать научным. Нам видится тесная связь учебного исследования студентов и проектной деятельности. Оба вида деятельности предполагают: постановку гипотезы, учет ресурсного обеспечения, организация деятельности по реализации проекта. При этом, чаще всего определение границ исследования и определение формы презентации остается за преподавателем вуза. На первых этапах учебного исследования важно "методическое сопровождение" студента (помощь в определении и выявлении проблем исследования, консультирование по подбору методик исследования и т.п.). Важно отметить, что при организации учебного исследования преподаватель вуза предлагает студентам иные формы оценки результатов самостоятельной работы студентов [2, с.15]. Особым этапом является презентация результатов учебного исследования. Этот этап предполагает индивидуальный практико-ориентированный проект, который, по сути, является одновременно и творческим продуктом самостоятельной проектной деятельности, и результатом научного исследования.

Студенту может быть предложено представление результатов учебного исследования в классических стандартах: устный доклад, тезисы, научная статья, выступление на научных форумах молодых ученых, продолжение исследования в магистерской диссертации, участие в монографическом исследовании. Задача преподавателя вуза познакомить студента с каждым из этих жанров, т.к. в каждом из них четко определены стиль текста, структура, объем, требования к оформлению. Отметим, что в этих формах могут быть представлены не только исследовательские работы, но и, работы описательского характера или теоретические проекты в форме "постановки проблемы".

Немаловажным, на наш взгляд, является осмысление и рефлексия результатов проектной деятельности. Таким образом, психические новообразования, приобретенные в ходе учебного исследования и проектной деятельности, во многом совпадают. Вместе с тем, не каждое учебное исследование включает проектную деятельность, но любая проектная деятельность несет в себе учебное исследование.

В чем же особенность учебного исследования? Нам видится его особенность в определенной камерности, локальных объемах, не претендующих на широкую практическую значимость и теоретическую ценность. Но, в отношении изменений формирования личности студента, принимающего участие в индивидуальном или коллективном учебном исследовании, его значение трудно переоценить. Положительной оценкой достоин любой уровень достигнутых студентом результатов.

Таким образом, учебное исследование в отличие от строго научного, не всегда претендует на получение объективно *нового* результата, как в «большой» науке. Вместе с тем, ценность его от этого не уменьшается, ведь главной его задачей является формирование исследовательского мышления, механизмов поисковой активности и исследовательского поведения. Первые открытия, полученные в ходе учебного исследования, нередко мотивируют студентов-бакалавров к дальнейшим самостоятельным шагам в науку - продолжению обучения в системе магистратуры.

Список использованной литература

1. Ганичева, А.Н. Организация самостоятельной работы студентов: практико-ориентированный подход. /А.Н.Ганичева. /Материалы VI Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного

развития» г. Новосибирск, 17-18 октября 2014. - М.: Международная научная школа психологии и педагогики, 2014. - С.13-16.

2. Стефанова, Н.Л. Исследовательская составляющая программы по направлению "педагогическое образование". //Н.Л.Стефанова. //Вестник Северного (Арктического) федерального университета. - 2013. - № 5. С.133-138.

© А.Н.Ганичева, 2015

УДК 372.8

А.Р. Гарифзянова

к.филос.н., доцент кафедры философии и социологии
Елабужский институт Казанского федерального университета
г. Елабуга, Российская Федерация

И.Е. Крапоткина

к.ист.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории
Елабужский институт Казанского федерального университета
г. Елабуга, Российская Федерация

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ «ИСТОРИИ» И «СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ» В ВУЗЕ*

В 2014 г. Казанский (Приволжский) федеральный университет стал участником проекта модернизации педагогического образования. На первом этапе реализации проекта стояла задача разработать модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». С целью достижения поставленной задачи были разработаны Модули учебных дисциплин.

Дисциплины «История» и «Социология образования» представлены в Модуле 1 – «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла». Специфика подготовки Программ рабочих дисциплин заключалась в том, что необходимо было осуществить интеграцию в разработанную модель компетенций, соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и стандарта профессиональной деятельности педагога. Важным составляющим компонентом стало установление междисциплинарных связей в курсах «Истории» и «Социологии», так как по итогам изучения данных дисциплин было запланировано событие (Workshop), выявлявшее трудовые действия студентов.

Целями освоения дисциплины «История» стало формирование комплексного представления о культурно-историческом своеобразии России, её месте в мировой и европейской цивилизации; систематизированных знаний об основных закономерностях и особенностях всемирно-исторического процесса; выработка навыков получения, анализа и обобщения исторической информации.

* Статья написана в рамках реализации Государственного контракта по проекту Ф-104.054 «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель основного общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования».

Целями освоения дисциплины «Социология образования» являются формирование у студентов умения осуществлять социологическую диагностику личностного развития школьников, навыков социологического анализа закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роли и места образования в жизни личности и общества.

Задачи изучения «Истории»: ознакомление студентов с основными фактами, процессами и явлениями всемирной и отечественной истории, её периодизации; раскрытие мировоззренческого потенциала различных исторических концепций; развитие культуры мышления; выработка навыков многогранного, разностороннего, комплексного рассмотрения теоретических и практических проблем; научить студентов базовым приёмам анализа исторической информации; способствовать развитию навыков работы с научной литературой, в том числе реферирования и подготовки докладов на основе прочитанного материала; совершенствовать умения и навыки студентов в области проведения дискуссий, отстаивания собственной позиции, критичного и самокритичного сопоставления различных точек зрения.

Задачами освоения дисциплины «Социология» являются: понимание сущности и возможностей социологической диагностики в образовании; умения использования социологической диагностики для исследования состояния личностного развития школьников, навыков применения социологической диагностики в своей образовательной деятельности; обучение студентов умениям применять социологические знания в своей образовательной и профессиональной деятельности; обучение студентов методам социологического исследования, навыкам обобщения и анализа информации, постановки целей и выбора пути её достижения.

Процесс изучения «Истории» направлен на формирование и развитие следующей компетенции:

- уметь анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции.

В процессе изучения «Социологии образования» вырабатываются такие компетенции, как:

- умение использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения
- умение командной работы, толерантного восприятия социальных, культурных и личностных различий.

В результате изучения дисциплин студент должен:

Знать: теоретическую базу и понятийный аппарат дисциплины; основные направления, проблемы, теории и методы истории; движущие силы и закономерности исторического процесса; место человека в историческом процессе, политической организации общества; основные этапы и ключевые события истории России и мира с древности до наших дней; выдающихся деятелей отечественной и всеобщей истории; своеобразие историко-культурного развития России, её место в системе мировой цивилизации и культуры. Студент должен знать понятийный аппарат, проблемы, особенности социологической диагностики в образовании и возможности социологической диагностики в педагогической деятельности.

Уметь: работать с разноплановыми источниками; осуществлять эффективный поиск информации и критики источников; преобразовывать информацию в знание, осмысливать процессы, события и явления в России и мировом сообществе в их динамике и взаимосвязи, руководствуясь принципами научной объективности и историзма; извлекать уроки из исторических событий и на их основе принимать осознанные решения;

формировать основы гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к своему Отечеству, чувства гордости за свою Родину, понимание прошлого и настоящего многонационального народа России; способствовать осознанию учащимися своей этнической принадлежности, знанию истории и культуры своего народа, края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоению гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитанию чувства ответственности и долга перед Родиной; использовать полученные знания по истории для обучения и воспитания в учебной аудитории; строить воспитательную деятельность, учитывая национально-культурные различия школьников; уважительно и бережно относиться к историческому наследию, памятникам культуры. В рамках изучения социологической дисциплины студент должен уметь также использовать знания о социологической диагностике в образовании в различных сферах образовательной деятельности.

Владеть: навыками грамотного использования исторической информации и применение её в профессиональной деятельности; приёмами ведения дискуссии и полемики по исторической проблематике; методами организации экскурсий, воспитательных мероприятий, посвящённых исторической проблематике; методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся. Студенты должны уметь применять социологических технологий в образовании; уметь организовать социологическое диагностирование личной развитости школьников.

В результате освоения содержания дисциплин «История» и «Социология образования» у студента формируются компетенции, обеспечивающие его готовность к реализации таких трудовых действий, как развитие познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции; формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.

Учебные курсы предусматривали определённые виды деятельности студентов, которые выражались в самостоятельной подготовке ответов на вопросы в ходе работы на практических занятиях и семинарах, тестировании, составлении глоссария, разработке и защите презентаций, использовании кейс-технологий, практике «мозгового штурма», обсуждении исторических ситуаций с предложением альтернативных решений. Если говорить о дисциплине «История» особое внимание уделялось работе по анализу исторических источников, чтению исторической карты, составлению синхронистических таблиц. В рамках курса «Социология образования» уделялась умению организовать социологическое исследование в школе, также использовать знания о социологической диагностике в образовании в различных сферах образовательной деятельности.

Апробация курсов «История» и «Социология образования» показала, что выработан оптимальный набор компетенций и дескрипторов дисциплин. У студентов сформирована готовность к следующему трудовому действию – способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма, гражданской позиции и самостоятельно проводить простейшие социологические исследования в школе.

Фонд оценочных материалов для контроля усвоения трудовых действий по дисциплине «История» и «Социология образования» включал: тесты; тематику рефератов; проблемных (дискуссионных) вопросов; эссе.

При разработке программ дисциплин «История» и «Социология образования» учитывались основные предложения Концепции нового учебно-методического комплекса

по отечественной истории, федеральный государственный образовательный стандарт по общему среднему образованию.

Значимость изучения рассматриваемых в статье дисциплин не вызывает сомнений. Выработанные программы базируются на научно-обоснованных материалах, история России и социология образования являются важными учебными курсами в педагогическом образовании.

В основу дисциплин положены идеи междисциплинарного синтеза, цивилизационный, историко-антропологический, системно-деятельностный подходы, а также основы социологической диагностики.

Итоговое мероприятие (Workshop), предусмотренное учебными программами по «Истории» и «Социологии образования», показало, что студенты умеют работать с историческими источниками, отбирать и преобразовывать информацию в различные знаковые системы, логически строить рассуждение, делать выводы; проявлять уважительное отношение к историческому прошлому своей Родины; способны отстаивать свою гражданскую позицию, строить конструктивный диалог.

Список использованной литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» 21 июня 2012 г. // Российская газета. – 2012. – №5812.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» 18 декабря 2013 г. // Российская газета. – 2013. – №6261.

3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории// Институт Российской истории РАН / <http://iigiran.ru/?q=node/1039>

©А.Р. Гарифзянова, И.Е. Крапоткина, 2015

УДК 37.04

И.А. Герасимов

ассистент кафедры «Физика лазерного термоядерного синтеза»
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
г. Москва, РФ

Е.И. Ильинчева

учитель высшей категории, ГБОУ лицей № 1547, г. Москва, РФ

И.А. Солодкий

преподаватель факультета «Кибернетики и информационной безопасности»
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
г. Москва, РФ

ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА В ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

Ранее нами сообщалось о том, что последнее время стало заметно, что многие учащиеся, которые хорошо успевали в школе (имели средний балл ЕГЭ около 75) испытывают

серьезные трудности при обучении в таких ВУЗах, как Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ «МИФИ»), связанные с усвоением большого объема материала по физико-математическим дисциплинам в ограниченные сроки [1, стр. 29]. Результатом этих трудностей являются низкая успеваемость и утомляемость учащихся. Анализ результатов общения со студентами младших курсов и преподавателями ВУЗов выявил следующие причины возникновения этого:

1. Имеется определенное различие между методиками обучения в школе и в ВУЗе.

2. Многие учащиеся вплоть до 11 класса не могут определиться с тем, в какой ВУЗ и на какую специальность им поступать.

Если пункт 1 говорит сам за себя, то с пунктом 2 надо разобраться подробнее. Дело в том, что если учащийся изначально планировал после окончания школы учиться, скажем, на экономиста, то в процессе обучения он особое внимание уделял экономике, общественнознанию, иностранным языкам и т.д. При этом физике и химии он уделял гораздо меньше внимания. И если в старших классах поступать в ВУЗ на техническую специальность, это приводит к необходимости особое внимание уделять физико-математическим дисциплинам. А поскольку до этого он не уделял им особого внимания, то теперь ему придется усиленно заниматься физикой и математикой, чтобы его уровень знаний соответствовал входным компетенциям технических ВУЗов. Да и в ВУЗе, в случае успешного поступления, ему будет гораздо сложнее по сравнению с теми студентами, кто изначально был нацелен на физико-математическое направление.

Для ликвидации этих причин, из-за которых и возникают проблемы даже у прилежных студентов, в ГБОУ лицее № 1547 была организована целая система довузовской подготовки, то есть система, призванная помочь учащемуся определиться с профилем обучения и подготовить его к обучению в ВУЗе по выбранному профилю. Схематично она представлена на рисунке 1 для физико-математического профиля.



Рисунок 1. Схематичное изображение структуры довузовской подготовки по физико-математическому профилю в лицее.

Первый этап подготовки – профориентационные кружки для учащихся 5-7 классов. Профориентационные кружки – это творческие объединения, направленные на предпрофильную подготовку учащихся. В лицее для учащихся 5-7 классов функционирует кружок, основанный на программе дополнительного образования «Домашний эксперимент по физике». Основная задача этого кружка - дать учащимся почувствовать себя физиками, то есть столкнуться лицом к лицу с той деятельностью, которая им предстоит, если они

выберут физико-математический профиль обучения. Таким образом, учащиеся могут сами определить, насколько им интересна физика и хотят ли они изучать ее в дальнейшем на более углубленном уровне. Подробно данная программа описана в [2, стр. 203].

В случае успешной сдачи вступительных экзаменов и поступления в физико-математический класс лицея, ребята обучаются по данному направлению с восьмого по одиннадцатый класс. Здесь дальнейшая довузовская работа направлена на развитие у учащихся личностных качеств, необходимых будущему успешному физику, и поэтапную адаптацию его к обучению в ВУЗе. С восьмого класса лабораторные работы по физике выполняются учащимися в формате, приближенном к формату ВУЗа, то есть с обязательным написанием заключения, анализом работы и ее защитой.

Как видно из рисунка 1, с девятого по одиннадцатый класс, учащиеся физико-математического направления посещают элективные курсы по физике и математике, проводимые сотрудниками ВУЗа партнера – Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Элективные курсы в 9 и 10 классах направлены на:

1. Адаптацию учащихся к лекционно-семинарской системе с обязательным зачетом раз в полгода;
2. Закрепление основ физики и математики, необходимых для углубленного изучения дисциплин физико-математического профиля.

Подробнее элективные курсы описаны в [3, стр. 208].

Наличие данных элективных курсов обусловлено еще одним фактом – в девятый класс лицея происходит дополнительный набор учащихся из других школ, которые могут иметь иной уровень подготовки. Одной из задач курсов в девятом классе – сделать так, чтобы все учащиеся обладали набором компетенций, необходимым для того, чтобы в десятом классе все они могли приступить к более интенсивной работе.

Также желающие лицеисты с восьмого класса могут посещать занятия по научно-техническому проектированию, где они пробуют себя в качестве начинающих инженеров-физиков, занимаясь настоящим научно-техническим проектом. Результаты своих проектов они докладывают на конференциях разного уровня. Таким образом, происходит наработка навыков, необходимых начинающему научному сотруднику.

Все это является подготовкой учащихся к следующему важному этапу подготовки – практике в учебно-научных лабораториях Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», где они в конце 10 класса занимаются исследовательской работой под руководством научных сотрудников и преподавателей университета на протяжении двух недель. Некоторые учащиеся продолжают свою научную работу и после окончания практики. Такие работы часто презентуются на разных мероприятиях, например всероссийском конкурсе научных работ школьников «Юниор». В частности, по в 2012 году 6 учащихся стали призерами этого конкурса, а в 2013 году – 7.

Далее, в 11 классе помимо школьной программы учащиеся посещают специальные элективные курсы по физике и математике. Эти курсы направлены не только на подготовку к олимпиадам, баллы по которым засчитываются ВУЗами при поступлении как результат ЕГЭ, но и на углубленное изучение отдельных разделов физики. Полученные знания позволят будущим студентам легче усвоить программу ВУЗа.

На данный момент имеются следующие результаты такой поэтапной подготовки:

1. Ежегодно не менее 40% учащихся одиннадцатых классов физико-математического направления становятся призерами олимпиад по физике и математике, результаты которых учитываются при поступлении в ВУЗ.

2. Учащиеся, успешно прошедшие физико-математическую довузовскую подготовку, по статистике испытывают меньше проблем при обучении в ВУЗе и более осознанно подходят к выбору профессии.

Список использованной литературы:

1. И.А. Герасимов, Л.Д. Сидоренко, Г.С. Богданов. Предпрофильная практика как метод предварительной профессиональной ориентации учащихся седьмого класса. Сборник статей международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии». Научный центр «Аэтерна». Уфа. 2014г. - С. 29-34.

2. И.А. Герасимов. К вопросу о предпрофильном образовании в шестых и седьмых 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.

3. И.А. Герасимов. К вопросу о профильном образовании в старших классах физико-математического лица 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.

© И.А. Герасимов, Е.И. Ильинчева, И.А. Солодкий, 2015

УДК 378.1; 371.3

Е. С. Горбунова,

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 ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Качество подготовки будущих педагогов по физической культуре напрямую зависит от качества формирования их профессионально-педагогической культуры, содержащей в своих ресурсах и механизмы верификации качества планирования и организации педагогического взаимодействия, и условия продуктивного становления, самовыражения, самореализации личности в модели ведущей деятельности, и реализованные возможности пропаганды здорового образа жизни и акметраектории становления личности, и выполнение совокупности морально-этических, социально-экономических, нормативно-правовых и прочих условий взаимодействия.

В структуре прохождения педагогической практики будущие педагоги иллюстрируют уровень и возможности готовности к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

Задания, выносимые на педагогическую практику, представляют задания трех блоков – 1) педагогический блок, 2) психологический блок, 3) блок методики преподавания физической культуры.

Первый блок иллюстрирует качество подготовки в структуре организации педагогического взаимодействия с обучающимися, родителями и коллегами. В блок заданий по педагогической практике входит моделирование классного часа и различных оценочных листов по сформированности тех или иных компонентов профессионального становления педагога. В данном направлении выполняется рефлексивный способ визуализации заслуг педагога в моделируемом им профессионально-педагогическом кейсе.

Второй блок определяется совокупностью заданий по исследованию психологических особенностей обучающегося или классного коллектива.

Третий блок определяется качественным выполнением определенной совокупности уроков (10 уроков), специфика которых ограничена учебным планом и программой изучения.

В таком понимании уточним понятие «профессионально-педагогическая культура (ППК) педагога по ФК», т.е. уточним в ресурсах выделенных направлений прохождения педагогической практики, специфических нюансов организации педагогического взаимодействия и формируемых возможностей профессионального становления педагога, приняв и продолжив идеи формирования ППК из публикаций педагогов нашего факультета [1-10].

Под профессионально-педагогической культурой педагога по физической культуре будем понимать процесс и результат ситуативного, поэтапного формирования личности педагога в трех направлениях профессионально-предметной подготовки (общепедагогическое, психолого-педагогическое, частно-предметное), системно реализующих аксиолого-акмеологический, гносеолого-герменевтический и спортивно-оздоровительный комплекс совершенствования практики организации педагогического взаимодействия с обучающимися и их родителями, предопределяющий возможности верификации и модификации условий становления личности в модели ведущей деятельности и общения.

Список использованной литературы

1. 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.
2. 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.
3. Редлих С.М., Козырева О. А. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №1 (5). С. 27-29.
4. 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.
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. 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.

7. 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.

8. Зубанов В.П., Меркушева Э.А., Бармашов А.Г. Некоторые аспекты изучения курса «Биомеханика и спортивная метрология» в структуре вузовской подготовки будущих педагогов по физической культуре // Психология, социология и педагогика. 2015. № 1 URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/01/4336>

9. Зубанов В.П., Михайлов А.Н., Стройкина Л.В. Качество и возможности изучения курса «Введение в педагогическую деятельность» в структуре подготовки будущих педагогов по физической культуре // Современная педагогика. 2015. № 1 URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/01/3351>

10. Дробышев В.В., Похороков О.Ю. Возможности исследования качества подготовки будущих педагогов по ФК в структуре изучения педагогических дисциплин // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 12(16). С.5-10.

© Е. С. Горбунова, В. П. Зубанов, 2015

УДК 378.147.88

С.В. Горшенин

к.п.н., доцент кафедры технологии и безопасности производств
Сахалинский государственный университет
Г. Южно-Сахалинск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО МЕТАЛЛООБРАБОТКЕ»

В Сахалинском государственном университете для повышения эффективности подготовки будущих учителей технологии в учебном процессе по дисциплине «Практикум по металлообработке» применяется рабочая тетрадь при изучении раздела «Практикум по ручной металлообработке».

Необходимость применения рабочей тетради обусловлена учетом индивидуальных особенностей студентов в связи со значительными различиями в уровнях сформированности технологических знаний и умений студентов. Другими словами, применение рабочей тетради позволяет повысить степень дифференциации в процессе изучения дисциплины «Практикум по металлообработке».

Рабочая тетрадь состоит из двенадцати лабораторно-практических работ по следующей тематике:

1. Проектная деятельность при создании изделий из металлов.
2. Учебная слесарная мастерская.
3. Ручная правка металла.
4. Заточка инструмента на шлифовальном станке.
5. Разметка и резка тонколистового металла и проволоки.
6. Разметка и резка сортового проката.
7. Гибка металла и соединения фальцевым швом.
8. Рубка металла.
9. Опилливание металла.

10. Сверление металла.
11. Нарезание резьбы.
12. Разъемные и неразъемные соединения в металлоконструкциях.

Данная тематика позволяет охватить весь диапазон знаний, умений, навыков, а также опыта практической деятельности, которые необходимы будущему учителю технологии для формирования профессиональных и специальных компетенций в рамках изучения раздела «Практикум по ручной металлообработке».

Каждая из двенадцати представленных в рабочей тетради лабораторно-практических работ включает от четырех до девяти заданий по вопросам анализа и организации рабочего места, подготовки оборудования, приспособлений, инструментов и материалов, а также выполнения различных технологических операций.

Для реализации дифференцированного подхода при выполнении лабораторно-практических работ по дисциплине «Практикум по металлообработке» используются уровневые задания, т.е. задания, разделенные на различные уровни в зависимости от их сложности. Все лабораторно-практические работы проводятся в учебной слесарной мастерской. Это позволяет приблизить изучение теоретического материала к реальной производственной обстановке и обеспечить достаточную наглядность.

Сложность заданий рабочей тетради определяется совокупностью следующих показателей:

- объем задания (количество поставленных в условии вопросов и т.д.);
- тип мыслительной деятельности, необходимая для его выполнения (воспроизведение усвоенных ранее сведений, применение знаний и умений в типичных или не типичных условиях, поиск новых способов решения учебной проблемы или информации из дополнительных источников);
- наличие или отсутствие подсказок.

Рассмотрим структуру и содержание заданий рабочей тетради на примере лабораторно-практической работы №4 «Заточка инструмента на шлифовальном станке» (рис. 1). В данной работе задания 1, 2, и 3 являются теоретическими, а задания 4 и 5 – практические.

В первом задании необходимо применить знания классификации абразивных шлифовальных кругов. В задании нужно изобразить поперечное сечение различных видов кругов. Подобные задания по эскизированию различных инструментов, приспособлений, металлоконструкций и т.п. дополнительно позволяют формировать графические умения студентов.

Второе задание предполагает определение основных характеристик шлифовальной машины. Все характеристики необходимо вписать в соответствующую таблицу. Такие задания позволяют применить полученные знания об основных параметрах и особенностях применяемого при выполнении практических заданий оборудования, приспособлений, инструментов. Данные задания затрагивают именно то оборудование, которое находится в учебной мастерской и с помощью которого студенты будут выполнять различные технологические операции.

Третье задание продолжает логику предыдущего по детальному ознакомлению с рабочим местом, оборудованием, инструментами, приспособлениями, которые будут применяться студентами при выполнении практических заданий. В данном задании необходимо провести анализ рабочего места на соответствие его современными требованиями охраны труда.

Все обнаруженные несоответствия описываются в таблице, где также определяется способы их устранения. После этого студент согласовывает свои действия по устранению недостатков с преподавателем, ему выдаются необходимые инструменты, материалы и он

приступает к действиям по приведению рабочего места в полное соответствие с требованиями охраны труда.

Лабораторная работа №6. Заточка инструмента на шлифовальном станке

1. (0,5) Изобразите шлифовальные круги различных видов:

Дискный	Плоский	Цилиндрический	Табельчатый
---------	---------	----------------	-------------

2. (1) Определите основные характеристики шлифовального станка:

Модель			
Мощность электродвигателя, кВт			
Частота вращения электродвигателя, об/мин			
Зазор между кругом и ползушкой, мм			
Вид шлифовального круга			
Размеры абразивного круга, мм:	Диаметр D	Посадочный диаметр d	Толщина Z
Наименование станка			
Защитные устройства			

3. (1) Проанализируйте рабочее место для заточки инструмента на шлифовальном станке и подготовьте его в соответствии с требованиями охраны труда!

№	Описание дефектов	Способы устранения дефектов
1.		
2.		
3.		

4. (1,5) Произведите заточку слесарных инструментов в следующей порядке:

- определите диаметр (толщину) заостренной части инструмента;
- определите требуемый угол заострения;
- определите длину заостренной части;
- определите оборудование, приспособление и инструменты (ОПН) для заточки;
- произведите заточку инструмента и проконтролируйте правильность заточки.

Контроль	Диаметр заостренной части, мм	
	Требуемый угол заострения, град.	
	Длина заостренной части, мм	
Контроль	ОПН	
	Диаметр заостренной части, мм	
	Требуемый угол заострения, град.	
Контроль	Длина заостренной части, мм	
	ОПН	
	Толщина заостренной части, мм	
Контроль	Требуемый угол заострения, град.	
	Длина заостренной части, мм	
	ОПН	
Контроль	Толщина заостренной части, мм	
	Требуемый угол заострения, град.	
	Длина заостренной части, мм	
ОПН		

5. (1) Произведите заточку отвертки. Проверьте правильность заточки (рис. 5) и определите основные размеры отвертки:

Диаметр стержня, мм	
Длина жала, мм	
Ширина жала, мм	
Толщина жала, мм	

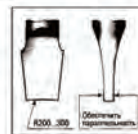


Рис. 5. Заточенное жало отвертки

Рис. 1. ЗАДАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ТЕМЕ «ЗАТОЧКА ИНСТРУМЕНТА НА ШЛИФОВАЛЬНОМ СТАНКЕ»

Конечно, подобные задания не предполагают ремонт оборудования, который является прерогативой заведующего мастерскими и соответствующих специалистов. Тем не менее, несложные операции по наладке и подготовке оборудования просто необходимо уметь выполнять будущим учителям технологии. Подобными подготовительными действиями могут являться регулировка местного освещения и вентиляции, регулировка зазоров между подручником и шлифовальным кругом, проверка наличия охлаждающей жидкости, защитных и ограждающих устройств, проверка оборудования на холостом ходу, правка или замена шлифовального круга и т.д.

В четвертом и пятом заданиях необходимо выполнить операции по заточке различных инструментов на электроточиле. Чертилка, кернер, зубило, циркуль и плоская отвертка являются основными слесарными инструментами, которые достаточно часто требуется подвергать заточке. От хороших умений заточки данных инструментов зависит качество выполнения последующих операций в рамках других лабораторно-практических работ (разметка, рубка металла, слесарно-сборочные операции).

Студентам перед выполнением операций по заточке инструментов, помимо требуемого оборудования, инструментов и приспособлений, необходимо определить диаметры заостренных частей, длины заостренных частей инструментов.

Оценивание успешности деятельности студентов по дисциплине «Практикум по металлообработке» (раздел «Практикум по ручной металлообработке») с применением рабочей тетради проводится с применением балльно-рейтинговой системы. Для этого была разработана технологическая карта, в которой детально описывается структура оценивания. Успешность выполнения заданий рабочей тетради оценивается в баллах. Минимальное

количество баллов за выполнение всех заданий лабораторно-практической работы составляет три балла, а максимальное – пять баллов.

Максимальное количество баллов, которое можно получить за правильно выполненное задание, отображено в рабочей тетради после номера каждого задания.

В результате апробации рабочей тетради можно сделать вывод о том, что студентами показаны хорошие знания устройства и технических характеристик учебного оборудования, приспособлений и инструментов, правил техники безопасности и охраны труда при обработке металлов. У студентов в достаточной степени формируются умения подготовки рабочего места и работы с оборудованием, приспособлениями и инструментами, выполнения основных технологических операций, осуществления приемов самоконтроля, оценки и корректировки своей деятельности, а также приобретает опыт высокопроизводительной и безопасной обработки металлов.

© С.В. Горшенин, 2015

УДК 37

О.Г.Григорьева,
учитель нач.классов Октябрьская СОШ
филиал МКОУ «Уйская СОШ имени А.И.Тихонова»,
Е.С.Арбузова,
к.психол.н.,
ГПООТО (Новомосковский технологический колледж)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

*Нужно, чтобы дети, по возможности,
учились самостоятельно, а учитель
руководил этим самостоятельным
процессом и давал для него материал*

К.Д. Ушинский

Современная образовательная система в настоящее время претерпевает ряд количественных и качественных изменений. В связи с этим, первоочередной задачей становится создание условий для развития и формирования у школьников ключевых компетенций.

В настоящее время широкое распространение получил **метод проектов**, направленный на формирование функционально-грамотной личности, которую можно охарактеризовать как личность, постоянно приобретающую новые знания, умения и навыки, и активно использующую их для решения задач в широком диапазоне областей.

Школьное образование в рамках ФГОС определяется как личностно-ориентированное, что означает индивидуальный подход к каждому ученику в целях формирования именно познавательной деятельности. Данный подход способствует изменению традиционной роли учителя: из авторитарной «кистины в последней инстанции», беспартийно требующей чёткого выполнения своих указаний, он становится старшим другом, компетентным специалистом, организатором и вдохновителем самостоятельной деятельности ученика - активной, ищущей и познавательной. Именно такая поддержка даёт

возможность ученику применить полученный запас теоретических знаний по разным предметам в практике эксперимента.

Личностно-ориентированный подход в современном обучении реализуется следующими способами:

1. Сотрудничество.
2. Проектирование.
3. Разноуровневое обучение

Одним из эффективных методов применения теоретических знаний для решения практических задач признан метод проектов, в результате применения которого ученики приобретают новые социальные и личностные качества, необходимые зрелой и адаптированной личности.

Согласно Википедии, «проект» - это образ, идея, которые могут быть воплощены в определенную форму, раскрывающую сущность конечного замысла и возможность его воплощения на практике. Второе значение этого термина - организация кооперативных форм деятельности. Именно оно и рассматривается в данной работе.

Метод это способ достижения цели, решения задачи. **Метод проектов** – это система учебно-познавательных приёмов, позволяющих найти решение проблемы коллективно, в результате совместной творческой и самостоятельной поисковой деятельности. В педагогической практике данный метод является способом достижения дидактических целей с помощью технологии детальной разработки поставленной проблемы, который должен привести к получению практического результата, а так же должен быть соответствующим образом оформлен.

Возникновение данного метода соотносят с разработками философа и педагога Джона Дьюи, (1859-1952 гг), разработавшего философские идеи гуманизма, и отрицавшего «книжное» образование, оторванного от жизнедеятельности человека. Его идеи воплотились в работах В.Киллпатрика, в так называемый «метод проблем», который Дж.Дьюи описывал так: «когда изменения, порожденные действием, возвращаются к нам переменной, произведенной в нас самих, - мы чему-то научаемся». Его принципы обучения основаны на активности, целесообразности деятельности ученика, стимулирование личного интереса.

И, если метод проектов Дж. Дьюи изначально был неотъемлемой частью так называемого «свободного воспитания», то сейчас это необходимый компонент системы образования. Но суть осталась прежней: стимуляция интереса учеников к проблеме, которая может быть решена с помощью большей части имеющихся знаний и самостоятельного приобретения малой части недостающих знаний.

В современной школе метод проектов – это система такого обучения, при которой знания приобретаются во время планирования и исполнения постепенно усложняющихся практических заданий. Таким образом, школьная программа является совокупностью взаимосвязанных между собой предметов, при которой знания из одной области могут применяться в другой, обогащая опытом и способствуя развитию познавательной деятельности.

«Проектная деятельность» - это специальным образом организованная деятельность группы, которая должна решить определенную проблему профессионального характера, направленную на: образование, производство, метод, проект (конструкция), эксперимент (исследование). Таким образом, проектную деятельность школьников можно рассматривать как образовательную профессиональную проблему.

В современной школе метод проектирования используется наряду с систематическим предметным обучением в качестве элемента системы образования. И.С.Сергеев определяет требования к учебному проекту:

1. Наличие социально значимой проблемы: практической, исследовательской, информационной и т.д.

2. Планирование действий по разрешению проблемы, (проектирования самого проекта), разработка последовательных операций, конкретных действий по стадиям.

3. Исследовательская работа учеников: поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы.

4. Результат должен иметь практическое воплощение: рисунок, чертёж, макет и т.д. показанный убедительно и аргументировано.

Таким образом, метод проектов сформулирован как правило «пяти «П»»:

1. Проблема
2. Планирование
3. Поиск
4. Продукт
5. Презентация.

Единственной сложностью для учителя, применяющего в своей работе метод проектов, является следующее: выполнение роли независимого консультанта, не вмешивающегося в работу группы, даже если работа пошла по ложному пути.

Как было уже отмечено выше, система образования рассчитана на всю возрастную линейку школы. Именно начальные классы определяют дальнейшее отношение ученика к школе: доверие к учителю, соблюдение школьных норм и правил, а так же начальную личностную социализацию. Начальные классы - это фундамент, на котором закладывается отношение человека к процессу овладения знаниями, формирование умений и навыков.

Поэтому применение метода проектов необходимо применять уже в начальных классах, ставя посильные творческие и исследовательские задачи. Естественно, самые первые проекты для детей – мини, которые занимают всего 1 урок. Цель учителя - показать, как можно работать вместе. Позже к работе над проектами можно привлечь и родителей, но – лишь в качестве советников, наблюдателей, контролёров за техникой безопасности и т.д.

Конечно, существуют различные проблемы при применении данного метода, но эффективность результатов метода проектов превосходит все известные методики. К числу таких результатов относятся:

- приобретение инициативность, активность и самостоятельность;
- развитие исследовательских навыков, рефлексии и адекватной самооценки;
- формирование компетенций – умений применять теоретические знания к практическим действиям;
- развивается и стимулируется познавательный интерес личности, связывая полученные знания с реальной жизнью;
- выявляются творческие задатки и способности;
- появляются мысли о дальнейшем профессиональном самоопределении;
- улучшается психологический климат в классе;
- возникают дружеские отношения;
- прививается ответственность за свои действия;
- закладываются принципы толерантного отношения друг к другу.

Проектная деятельность – метод, который раскрепощает ребёнка, повышает уровень познавательного активности, учебной мотивации, способствует эмоциональной

уравновешенности и уверенности в собственных возможностях, снижая тревожность и психическое напряжение, уменьшая время адаптации первоклассников к школе.

Учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности учащихся 7-10 лет, реально и целесообразно его применение уже в начальном звене школьного обучения. Однако для продуктивной проектно-учебной деятельности младшим школьникам необходима еще и особая готовность, “зрелость”, заключающаяся в следующем:

1. *сформированность коммуникативных умений*, лежащих в основе эффективных социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения, к которым относится:

- умение спрашивать (выяснить точки зрения других учеников, делать запрос учителю в ситуации “дефицита” информации или способов действий);
- умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали);
- умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение, аргументировано его доказывать);
- умение договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, рассуждение).

2. *сформированность умственных действий* как интегративной характеристики, включающей в себя:

- развитие аналитико-синтетических действий;
- сформированность алгоритма сравнительного анализа;
- умение вычленять существенный признак, соотношение данных, составляющих условие задачи;
- возможность выделять общий способ действий;
- перенос общего способа действий на другие учебные задачи.

3. *опыт оценочной и самооценочной деятельности*, которая способствует формированию у детей следующих необходимых умений:

- адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников;
- обоснованно и доброжелательно оценивать как результат, так и процесс решения учебной задачи с акцентом на положительное;
- выделяя недостатки, делать конструктивные пожелания, замечания.

Требуется особо подчеркнуть, что формирование выделенных показателей готовности учащихся начальной школы к проектной деятельности является необходимым условием для становления субъективности младшего школьника в процессе обучения.

Впервые в Челябинской области метод проектов в начальной школе был применён в Октябрьской СОШ филиал МКОУ «Уйская СОШ имени А.И.Тихонова» в 2011 году. За это время был накоплен немалый опыт, и выработалась собственная система.

Метод проектов для учеников первого класса следует начинать с предварительной подготовки первоклассников к подобной исследовательской деятельности, для чего им предлагаются задания-упражнения для сформированности высказывать свою точку зрения, умение взглянуть на привычную ситуацию с другой стороны, самостоятельность, умение дать оценку ситуации, умения классифицировать, ставить гипотезы и т.д. На данном этапе важно указывать, какой характер будет носить деятельность учащихся (индивидуальный или групповой), какова цель упражнения, какие материалы и оборудование потребуются для его выполнения. При подборе заданий важно учитывать их актуальность, значимость и практическую полезность. Подобные задания могут иметь место на любом уроке.

Когда учащиеся освоили основные приёмы, необходимые при работе над проектом, можно переходить уже непосредственно к объяснениям о технологии создания учебного

проекта. Именно на этом этапе важно пробудить интерес к теме проекта, сформулировать тему (проблему) естественным для детей языком. Лучше всего выбирать темы из учебных предметов или близких к ним областей. Важно ребёнка к проблеме так, чтобы он считал её своим выбором. Проблемно-мотивационная среда на уроке создаётся с помощью беседы, “мозгового штурма”, самостоятельной работы, консультации, групповой работы, ролевых игр.

Очень хорошие результаты получаются при взятии за основу произведений классической детской литературы, в которых, кроме воспитательного потенциала, содержатся рассказы о явлениях окружающего мира, его познании, решение жизненных задач. Как пример - рассказ «Мишкина каша» Н.Н. Носова. Первый вопрос, который задаётся первоклассникам: «Почему Мишку постигла неудача?», и из него возникает проект «Мишкина каша». Проект охватывает следующие исследования:

1. Выясни, каково соотношение крупы и воды (молока) для различного вида каш,
2. каков порядок приготовления этой каши, которую ты любишь,
3. вспомни правила безопасности при приготовлении каши,
4. мысленно свари свою любимую кашу,
5. опиши процесс ее приготовления.

Выявив проблему конкретного проекта, ставятся цели и задачи. Именно они на первых порах вызывают трудности. Для их преодоления, нужно давать следующие инструкции

1. Цель конкретная, чёткая, ясная. Отражает конечный результат
 - Узнать...
 - Выяснить....
 - Расследовать...
2. Задачи уточняют цель, описывают основные шаги движения к цели:
 - Что?
 - Как?
 - Каким образом?
 - С помощью чего?
3. Для решения проблемы нужна гипотеза,
 - предположение,
 - рассуждение,
 - догадка, ещё не доказанная

Следующий этап - составление плана проекта. Он легко составляется при ответах на вопросы: как мы можем узнать что-то новое о том, что исследуем?

Поиск информации – необходимая часть проекта, причем следует сразу прививать первоклассникам критическое отношение к найденным сведениям, проверять их достоверность, сопоставлять несколько источников. Полученную информацию надо проанализировать и обобщить, что прекрасно достигается с помощью кратких записей в виде рисунков, заменяя вычитанное в источниках информации схематичными изображениями. Рисунки дают возможность использовать ассоциативные связи, а так же быстро зафиксировать информацию.

На завершающем этапе проект требует презентации (сжато излагать свои мысли, логически связно выстраивать сообщение, готовить наглядность, вырабатывать структурированную манеру изложения материала). Для представления проектов в начальных классах самыми эффективными способами оказались организация праздников на заданную тему, отчет о наблюдении, составление кроссворда, выпуск газеты, придумывание новой игры или викторина. Защитой проекта является ответ ребенка на вопрос: «Расскажи то, что тебе наиболее запомнилось и понравилось».

Самый важный этап – это оценка проекта. Здесь особенно важна роль учителя при справедливом, тактичном анализе продукта так, чтобы ребёнку захотелось дальше работать.

Результатом внедрения метода проектов в систему начального образования стало повышение интереса к различным конкурсам и олимпиадам. И, если до внедрения в практику преподавания метода проектов в 1 классе, участие в конкурсах и соревнованиях принимали единицы, то результаты текущего учебного года таковы:

- «Русский медвежонок» - 17 человек
- «Интернет проект «ЭМУ» - 8 человек
- «Рождественская сказка» - 6 человек.

В заключении хочется отметить, что проектная деятельность учащихся начальных классов возможна и необходима. Она является способом повышения мотивации младших школьников, охватывает столько различных аспектов деятельности и отношений, что внедрение его в практику преподавания позволило решить множество проблем из области психологии учеников и межличностных отношений в классе. Данный опыт применения метода проектов в образовательном процессе был подкреплён положительным отзывом учителей: отмечены широкая сфера воздействия данного метода на учеников различного возраста, улучшение отношений в классе, возникновение дружеских внешкольных связей, толерантное отношение к одноклассникам после работ в совместных проектах.

Список использованной литературы

1. Белобородов Н.В. Социальные творческие проекты в школе. М.: Аркти, 2006. - 187 с.
 2. Бритвина Л.Ю. Метод творческих проектов на уроках технологии. // Начальная школа. - 2005. - № 6. - с. 25-27.
 3. Довгопол И.И., Ивкова Т.А. Современные образовательные и педагогические технологии. - Симферополь: НАТА, 2006. - 335 с.
 4. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. - 2005. - № 9. - с. 55-59.
 5. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе. // Начальная школа. - 2004. - № 2. - с. 34-36
 6. Постникова Е. Метод проектов как один из путей повышения компетенции школьника. // Сельская школа. - 2004. - № 2. - 28-31 с.
 7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. - М., 2005. - 103 с.
- © О.Г.Григорьева, Е.С.Арбузова, 2015

УДК 37.02

И.Н. Дергачева, к.п.н., доцент кафедры общей и физической химии
Таврическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского
Г. Симферополь, Российская федерация

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ВУЗЕ

Одной из важнейших актуальных проблем, обсуждаемых в современной педагогике и в методике обучения химии является *оптимизация* самостоятельной работы студентов.

Сегодня необходимо переосмысление классической методики организации самостоятельной работы студентов и поиск новых методических решений в контексте реализации идей компетентного подхода и требований к уровню подготовки специалиста. Для решения данной проблемы следует использовать дидактические возможности *информационных технологий* [3]. Обычно студенты свою самостоятельную работу по химии сводят к выполнению домашнего задания, оформлению реферата или доклада по основным главам химии. Преподавателю сложно проверить результаты самостоятельной работы студента из-за отсутствия достаточного количества времени и большой трудоёмкости процесса проверки. Но при использовании возможностей информационных технологий в образовательном процессе по химии в вузе, наблюдается изменение вектора понимания традиционной контролирующей роли преподавателя.

Определяющей функцией преподавателя становится *управление и диалог*, сотрудничество со студентами, что особенно важно для создания информационно-образовательной среды в вузе. Оптимизация учебного процесса по химии и его результативность зависит от прямого и опосредованного взаимодействия со студентами.

При организации опосредованного общения, мы применяем возможности информационных технологий, а именно электронного обучения. В частности, при формировании учебно-методического комплекса (УМК) по химии, особое внимание уделяем созданию не только унифицированного УМК, но и *дополнительного электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Химия»* (дисциплины «Неорганическая химия», «Методика преподавания химии», «Методика преподавания химического эксперимента в основной школе» и др.).

Электронный УМК по химии включает:

1. Информационно-организационный компонент.
2. Учебный компонент.
3. Компонент дополнительных ресурсов.

Информационно-организационный компонент включает модуль учебных программ, модуль планирования учебного процесса, информационный модуль (ФГОС, учебные планы, учебные программы, график учебного процесса, график консультаций, рейтинг успеваемости).

Учебный компонент УМК – это электронный кейс по дисциплине «Химия», включающий разделы: электронные учебные издания (электронный учебник или электронное учебное пособие), электронный курс лекций, глоссарий, учебно-методические материалы, руководство по изучению дисциплины, обучающие программы, тесты по химии для текущего, промежуточного и итогового контроля, виртуальный лабораторный химический практикум с картотекой лабораторных и демонстрационных опытов, творческие, формирующие задания, модуль диагностики (тесты по химии входного и остаточного контроля по основным темам курса), деловые игры межпредметной направленности.

Компонент дополнительных ресурсов УМК по химии включает тематические подборки по разделам курса химии, банк олимпиадных и конкурсных химических задач, темы химических проектов и др. При разработке электронного банка химических задач (расчётных и экспериментальных, для практикума) методическим требованием выступает учёт видов и уровней познания, а также учёт ведущей роли восприятия в процессе усвоения химического материала. Многовариантность заданий по химии также не должна оставаться в стороне. Студенты работают с электронным УМК по химии как с новым *инструментом* образовательной деятельности [2].

Указанные компоненты электронного УМК взаимосвязаны и представляют собой целостную систему управления самостоятельной работой студентов по химии в вузе и могут быть использованы преподавателями и других дисциплин. Внедрение электронного методического комплекса дисциплины «Химия» создаёт условия для реализации принципов лично-ориентированного обучения, является максимально удобным, оптимальным обучающим средством для студентов [1]. Кроме того, электронный УМК является системой *управления* обучением и индивидуальной *поддержкой* учебной деятельности по химии каждого студента преподавателем.

В заключении следует отметить, что использование информационных технологий в обучении химии в вузе, на примере создания электронного учебно-методического комплекса, способствует повышению качества и результативности самостоятельной работы студентов, что соответствует требованиям ФГОС высшего профессионального образования и идеям компетентностного подхода.

Список использованной литературы:

1. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. Дата введения 01.01.2011.
2. Зайцев О.С. Методика обучения химии. / О.С. Зайцев. М.: Владос, 1999. – 384 с.
3. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании. / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. М.: Дашков и К, 2012. – 306 с.

© И.Н. Дергачева, 2015

УДК 37

Т.В.Диброва

Студентка 4 курса заочного отделения
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ

Современное общество предъявляет качественно новые требования к одному из главных своих институтов – образованию, ответственному за производство знаний, составляющему социально – экономическое процветание страны и преуспевание каждого человека.

Сегодня обществу нужны образованные, нравственные, педагоги, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, готовые к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Педагог является основным носителем, субъектом тактических изменений в образовательном пространстве. Ведь конкретного ученика воспитывает конкретный педагог, а значит, качество знаний каждого ученика будет зависеть от профессионализма и мастерства каждого педагога.

Как сложное функциональное образование, профессионализм педагога становится сегодня объектом государственной политики, выражающей социальный заказ на подготовку современного учителя высокого уровня, способного активно содействовать реализации образовательных продуктов национального масштаба [1, 146].

Современная методическая служба в образовательном учреждении – это связующее звено между деятельностью педагогического коллектива, государственной системой образования, психолого-педагогической наукой, передовым педагогическим опытом. Она содействует становлению, развитию и реализации профессионализма и творческого потенциала каждого педагога, педагогического коллектива в целом.

Социокультурные вызовы современного общества предъявляют все более высокие требования к педагогу, уровню его общей культуры, интеллекту, профессиональной подготовке. Обновление системы общего образования предусматривает повышение профессиональной самостоятельности педагогов, предоставление им права на конструирование содержания образования, выбор форм и методов обучения и воспитания. Все это увеличивает степень ответственности методической службы за конечные результаты по развитию профессионализма педагогов.

Профессиональное становление и развитие педагога характеризуется неравномерностью и гетерохронностью развития педагога – профессионала.

Неравномерность развития является следствием кризисов в профессиональной деятельности учителя. Кризис определяется как резкий крутой перелом, тяжелое переходное состояние. Каждый кризис свидетельствует о завершении одного этапа в жизни человека и начале перехода к другому этапу и последующему кризису. Кризисные явления в развитии учителя – профессионала изучаются в педагогической акмеологии – науке о путях достижения высоких уровней профессионализма в труде педагога [2, 16].

Кризисы в профессиональной деятельности учителя играют позитивную роль, т.к. они сопровождаются глубокими эмоциональными переживаниями, педагог начинает осознавать необходимость смены старых способов деятельности, находит новые способы решения проблем, использует свои потенциальные возможности для преодоления возникающих противоречий. Например, у учителя начальных классов один из кризисов может быть вызван повышением требований к уровню подготовки учащихся, так и к профессиональной подготовке самих педагогов. Другой может быть инициирован повышением уровня требований к себе или понижением самооценки. Обычно такие кризисы наступают на четвертом-пятом году самостоятельной деятельности.

Итак, основным компонентом профессионализма педагога является профессиональная компетентность.

Методическая работа – целостная система мер по повышению профессиональной компетентности педагогов, направленная на углубление, актуализацию их знаний, умений и навыков, основанных на достижениях науки и передового педагогического опыта, способствующих профессиональному самоопределению, повышению профессионального роста и конкурентоспособности педагогов на рынке педагогического труда [2, 16].

Особую значимость приобретает методическая служба в работе с молодым специалистом. Она призвана оптимизировать процесс профессионального самоопределения молодого педагога, сформировать у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. В этой системе отражена жизненная необходимость молодого учителя получить поддержку опытных педагогов, которые готовы оказать ему практическую и теоретическую помощь на рабочем месте и повысить его профессиональную компетентность.

Для эффективной организации образовательного процесса с учетом ФГОС и расширением содержания психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей необходима высокая профессиональная компетентность педагогов.

Необходимость сопровождения и управления методической службой образовательного учреждения профессионального роста учителя подчеркнул М. М. Поташник. Доктор педагогических наук сказал: «Как бы педагог сам не заботился о своём профессиональном росте, сколько бы ни думал о нём, как бы тщательно сам ни проектировал его, он не сможет не воспользоваться внешними источниками, которые ему предлагает образовательное учреждение».

Итак, методическая служба образовательного учреждения должна явиться главным фактором становления и развития профессионализма педагога, способствовать росту его профессионального мастерства. Принимая участие в работе разных форм методической работы, учителя начинают осознавать потребность узнать что-то новое, научиться делать то, что они еще не умеют.

На моменте получения диплома профессиональная подготовка учителя не заканчивается. Она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Все знания, которые получил учитель в педагогическом сузе или вузе, должны найти применение, нуждаются в апробации. Именно здесь и должна прийти на помощь специально организованная в образовательном учреждении методической работы.

Профессионализм, рассматриваемый как процесс, имеет фазы или стадии: начало, течение (экстенсивное или интенсивное развитие, стагнацию, деградацию и др.), окончание. Становление профессионала невозможно без осуществления методической работы. Регулярное ведение методической работы является должностной обязанностью каждого учителя.

Совершенствование работы методической службы должно быть направлено на решение следующих проблем:

- а) формализм при планировании и проведении методических мероприятий;
- б) необоснованный отход от запланированных мероприятий;
- в) многообразие при организации самообразовательной деятельности учителя;
- г) темы самообразования педагогов не отражают цель и задачи развития школы на конкретный период работы;
- д) однообразные формы проведения методических совещаний, мероприятий.

Таким образом, методическая служба должна своевременно оказывать методическую помощь педагогам. Она является связующим звеном между учителями и наукой, системой образования.

Между характером деятельности методической службы и уровнем профессионализма имеется непосредственная связь.

Эта служба призвана организовывать, координировать, управлять. Методическая служба должна позволить педагогу реализовать свои индивидуальные планы профессионального совершенствования на 100 %.

Список использованной литературы:

1. Абдалина Л., Бережная И. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки// Высшее образование в России – 2008 - № 10. – с. 146 – 148[Текст].
2. Бабухина А.В. Педагогические условия успешной реализации модели управленческого сопровождения профессиональным самоопределением молодых педагогов //Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2011. – с. 15 – 23 [Текст].
3. Дружиллов С.А. Профессионализм педагога: психологический ракурс// Педагогика. – 2012. - № 6. – с. 69 – 79 [Текст].
4. Поташник М. М. Коучинг - Вершина профессионализма руководителя в работе с людьми [Текст] //Народное образование. -2010. -№ 9.

© Т.В. Диброва, 2015

ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИСТСКИХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

На протяжении многих лет внимание психологов приковано к феномену перфекционизма, его позитивному и негативному влиянию на личность. Наиболее чувствительным периодом в формировании личностных свойств человека является подростковый возраст, характеризующийся наличием ярко выраженного максимализма, чрезмерным желанием самоутвердиться, достичь высоких целей в жизни и тем самым получить признание в обществе [2, 3].

В связи с чем большой интерес представляет исследование особенностей перфекционистских установок подростков на примере двух выборок: старшеклассников, занимающихся и не занимающихся спортом.

В ходе исследования нами была использована многомерная шкала перфекционизма Р.Фроста и методы математической статистики (среднеарифметическое значение показателя и метод анализа достоверности различий по t-критерию Стьюдента).

Выборку исследования составили 90 подростков. Из них 48 старшеклассников, занимающихся спортом, и 42 старшеклассника, не занимающихся спортом. В исследовании приняли участие преимущественно подростки-спортсмены квалификации кандидат в мастера спорта и мастер спорта со специализацией греко-римская борьба, гребля на байдарках и каноэ, настольный теннис, художественная гимнастика, волейбол, легкая атлетика, дзюдо. Возрастной диапазон испытуемых составил от 13 до 17 лет.

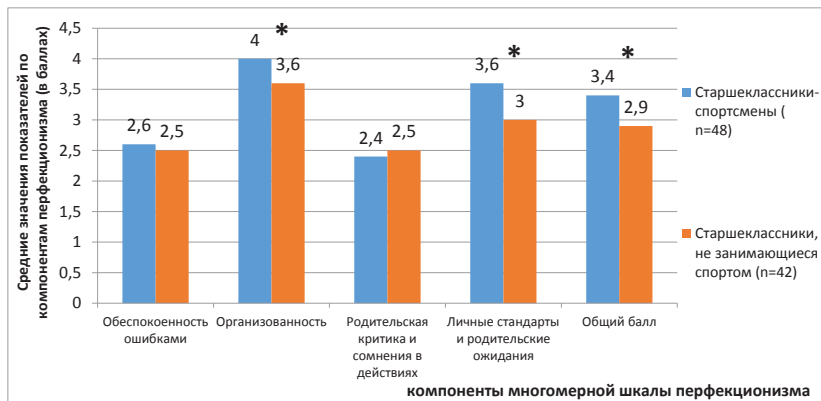


Рис. 1. Средние значения показателей в группах старшеклассников, занимающихся и не занимающихся спортом, по компонентам многомерной шкалы перфекционизма Р. Фроста (в баллах)

Примечание: * - достоверные различия при $p \leq 0,05$

При сравнительном анализе средних значений показателей по компонентам многомерной шкалы перфекционизма Р. Фроста между старшеклассниками, занимающимися и не занимающимися спортом, были выявлены достоверные различия по t-критерию Стьюдента, где более высокий балл был показан старшеклассниками-спортсменами по следующим шкалам: «Организованность» (при $p \leq 0,05$), «Личные стандарты и родительские ожидания» (при $p \leq 0,05$) и по общему баллу многомерной шкалы перфекционизма (при $p \leq 0,05$).

Особенность полученных данных объяснима спецификой спортивной деятельности. Спорт отличается от многих профессиональных сфер ранним включением в его освоение, кульминацией и ранним завершением карьеры и совпадает во времени с сенситивными периодами формирования и становления личности, а так же с получением среднего общего образования. Так же спортивная деятельность требует соблюдения жесткой дисциплины и необходимости сосредотачивать усилия на достижении высоких результатов.

Спорт является катализатором в постановке завышенных целей, стремлении быть лучшим во всем и желании оправдать родительские ожидания. Науке известны примеры высоких достижений, совершенных не из личной мотивации, а из желания оправдать родительские ожидания. Так, например, рекордсменка мира и Европы в беге на 60м. Л. Нарожиленко начинала свой спортивный путь с занятий гимнастикой, которые были ей ненавистны. Настояние родителей и страх их огорчить, мотивировали ее продолжать тренировки и достичь квалификации мастера спорта. Лишь повзрослев, ей удалось перейти к занятиям легкой атлетикой, которая ей действительно нравилась, и достичь высоких результатов [1, 2].

Таким образом, специфика и особенности ранней профессионализации, несомненно, оказывают существенное влияние на формирование перфекционистских установок старшеклассников. Высокий уровень перфекционизма, с одной стороны, может способствовать достижению высоких результатов в условиях жесткой конкуренции и выступать как фактор личностного роста спортсмена. С другой – может оказывать негативное влияние на межличностные взаимоотношения и выступать фактором неудовлетворенности результатами своей деятельности, вызывать фрустрацию и чувство вины.

Список использованной литературы

1. Горская Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: учебное пособие. Краснодар. - 2008. - 209 с.
2. Карина О.В., Киселева М.А., Шустова Е. Проявление перфекционизма у молодых спортсменов // Казанская наука. - 2011. - № 10. - С. 336-338.
3. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 2006. № 1. С.20-33.

© Е.В. Дьяченко, 2015

УДК 159.9.075

Е.В. Дьяченко, студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма,
г. Краснодар, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА С ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТЬЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Феномен перфекционизма в спортивной деятельности привлек внимание исследователей относительно недавно. В настоящее время особое внимание уделяется изучению

неоднозначности его влияния на деятельность, эмоциональное состояние, личностную зрелость. В связи, с чем задачей нашего исследования стало выявление особенностей взаимосвязи личностной зрелости и компонентов перфекционизма на примере выборки старшеклассников, занимающихся спортом [1, 3].

Для осуществления поставленной задачи применялся тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха и многомерная шкала перфекционизма Р. Фроста [2, 4].

Выборку исследования составили 48 подростков, занимающихся спортом, квалификации кандидат в мастера спорта и мастер спорта со специализацией греко-римская борьба, гребля на байдарках и каноэ, настольный теннис, художественная гимнастика, волейбол, легкая атлетика, дзюдо. Возрастной диапазон испытуемых составил от 13 до 17 лет.

Анализ корреляционной взаимосвязи между исследуемыми феноменами позволил выявить следующие результаты:

Мотивация достижения обратно пропорционально коррелирует с компонентом личные стандарты и родительские ожидания ($r = -0,36$; $p \leq 0,05$).

Чем выше ожидания родителей, тем меньше желание ребенка достичь высот. Ведь для подросткового возраста характерно стремление ребенка идти наперекор обратного - чем больше от него требуют, тем меньшее желание он проявляет при выполнении данных требований.

Отношение к своему «Я» обратно пропорционально с такими шкалами, как организованность ($r = -0,33$; $p \leq 0,05$); родительская критика и сомнения в действиях ($r = -0,33$; $p \leq 0,05$); личные стандарты и родительские ожидания ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$). Родительская критика ведет к сужению Я-концепции, так как подросток под влиянием данной критики теряет уверенность в себе и соответственно перестает видеть себя с различных сторон.

Жизненная установка отрицательно коррелирует со всеми компонентами перфекционизма.

Способность к психологической близости с другим человеком положительно коррелирует со шкалами организованность ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$) и личные стандарты и родительские ожидания ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что старшеклассники-спортсмены при высоком уровне личностной зрелости будут ориентироваться на завышенные стандарты, проявлять чрезмерное стремление к организованности и воспринимать родителей как высоко требовательных.

Общий балл личностной зрелости обратно пропорционально взаимосвязан со шкалой обеспокоенность ошибками ($r = -0,53$; $p \leq 0,05$), личные стандарты и родительские ожидания ($r = -0,43$; $p \leq 0,05$) и общим баллом перфекционизма ($r = -0,40$; $p \leq 0,05$). Высокий уровень личностной зрелости подростка позволяет ему не концентрировать чрезмерное внимание на страхах перед ошибками, совершать действия и извлекать из них полезный для себя опыт, верить в себя и воспринимать родителей как советчиков, а не критиков.

Умение адекватно и рационально оценить ситуацию и осмысленно рассуждать, находясь в ней, предотвращает тенденцию к постановке чрезмерно высоких и недостижимых целей, т.е. личностно-зрелые подростки-спортсмены способны избавить себя от тенденции к постановке неконструктивных целей путем адекватного и грамотного оценивания обстоятельств. В связи с чем, на наш взгляд, необходимым является развитие личностной зрелости с целью формирования у спортсменов подросткового возраста умеренного уровня перфекционизма.

Проблема личностной зрелости и перфекционизма, своевременное выявление патологических форм и развитие конструктивных компонентов в сфере спортивной деятельности имеет практическую значимость, позволяя предотвратить эмоциональное, физическое перенапряжение и качественно улучшить уровень выступлений спортсменов на соревнованиях.

Список использованной литературы

1. Гараян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Терапия психических расстройств. М: Москва. - 2006. - № 1.- С. 23-31.
2. Грачева И.И. Адаптация методики «многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. М: «Институт психологии РАН». - 2006. - № 6. - Т. 27. - С. 73-81.
3. Норакидзе В.Г. Влияние спортивной деятельности на формирование характера личности спортсмена // Психология и современный спорт. - М., 1973. - С.62-72.
4. Тест-опросник личностной зрелости: брошюра / ред. Ю.З. Гильбух. - Киев: НПЦ Психодиагностика и дифференцированное обучение, 1994. - 24с.

© Е.В. Дьяченко, 2015

УДК 37

Н.Г. Ефремова

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
Московский государственный университет экономики, статистики, информатики
г.Москва, Российская Федерация

П.В. Солопов

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
Московский государственный университет экономики, статистики, информатики
г.Москва, Российская Федерация

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА - ОСНОВА ЗДОРОВОЙ НАЦИИ В БУДУЩЕМ

Здоровье учащихся высших образовательных учреждений в настоящее время является социально-значимым показателем медико-демографической характеристики населения России, так как частая заболеваемость приводит к уменьшению эффективности учебной, а впоследствии, и профессиональной деятельности

Факторов, влияющих на здоровье студентов очень много, но мы остановимся только на некоторых из них.

Как известно, студенты относятся к малообеспеченной категории граждан, а в период экономического кризиса, когда стипендии не хватает, чтобы обеспечить даже нормальное физическое существование. Финансовые проблемы существенно сказываются на образе жизни и здоровье студентов.

С одной стороны, это проявляется в том, что многие студенты работают. По полученным данным 40% опрошенных студентов подрабатывают во время учебы. Кроме того, такая ситуация, когда учеба отодвигается на второй план, может влиять на уровень успеваемости студентов и, следовательно, на уровень знаний будущего специалиста.

Тем не менее, отвечая на вопрос: «Если вы полагаете, что ваше питание "нездоровое" и, что является причиной этого?» 60% респондентов основным фактором считают недостаточно средств для здоровой пищи. По данным Детского фонда ООН, здоровье и нормальное питание являются в непосредственной зависимости и являются основами обучения. Плохое питание может понизить способность к восприятию знаний.

С другой стороны, 30% респондентов указывают на проблемы с пищеварением и на неприятные ощущения в области желудка. Такая современная ситуация, когда студенты вынуждены работать и учиться, отрицательно сказывается на состоянии их здоровья. [5,19]

Студенчество - это часть молодежи, которая является будущей интеллигенцией общества, интеллектуальным потенциалом страны, который будет влиять на формирование ценностных ориентаций в обществе, следовательно, от того насколько здорова, и квалифицирована будет эта группа зависит будущее страны. В этой связи интересно исследовать мнение студентов: «Я занимаюсь физической культурой, спортом, потому, что это важно для моей будущей карьеры"... В результате 85% студентов не считают, что здоровье и успехи в профессиональной деятельности находятся в непосредственной зависимости, поэтому это не является мотивом для занятий физической культурой, рекреацией и т.д. [5, 23]

Какое же сегодня состояние здоровья у студентов? Определенную картину состояния здоровья студенческой молодежи дают результаты мониторинга, проводимого ежегодно. В частности, в Российском государственном университете нефти и газа им. И.М.Губкина, мониторинг показал, что безопасный уровень здоровья (БУЗ) имеют 7% студентов; 30% - средний; 27% - ниже среднего; 36% - низкий. За последние 3 года БУЗ в этом вузе снизился на 4-6%. К концу 2-го курса уровень здоровья студентов повышается лишь на 1-2 балла. При переходе на 1 разовые в неделю занятия физическими упражнениями, уровень здоровья возвращается к уровню 1 семестра. Наиболее высокие показатели уровня здоровья у девушек, занимающихся аэробикой, а у юношей - занимающихся баскетболом. Но даже самые эффективные средства в объеме учебной программы не позволяют достичь БУЗ (12 баллов). Только студенты, занимающиеся дополнительно в спортивных секциях, в группах здоровья и самостоятельно могут достичь БУЗ. Их уровень двигательной активности в объеме 4-7 часов достаточен для достижения БУЗ. Как видно, положение удручающее и необходимо срочно менять отношение к здоровью, и в первую очередь, самим студентам.

Состояние здоровья студентов Российских вузов с каждым годом ухудшается, наблюдается устойчивый рост численности студентов, направленных на занятия физическим воспитанием в специальное отделение. Студенты системы высшего профессионального образования составляют особую социальную группу и представляют интерес в аспекте их качества жизни, так как объединены определенным возрастом, специфическими условиями труда и жизни. [1,52]

Показатели качества жизни студентов 1-3-х курсов преимущественно соответствуют норме, но значения расположены ближе к нижней ее границе (40 баллов). В то же время у студентов 1-ого и 3-его курсов показатель общее здоровье (GH), как у девушек, так и у юношей был несколько ниже нормы (менее 40 баллов).

Занятия физическим воспитанием в последние годы не оказали существенного влияния на показатели качества жизни. Достоверных различий не установлено ни по одному из исследуемых показателей, как у девушек, так и юношей 1-3-х курсов специального отделения.

Также, на здоровье студента очень влияет курение. Курит каждый 4 студент младших курсов и каждый 3 студент старших курсов, что само по себе является недопустимым для ВУЗа. [1.54] Бесспорно, эти данные требуют создания жесткой концепции борьбы с курением. Первым шагом претворения этой концепции в жизнь стало решение о запрете курения в Университете. Отдавая должное важности пропаганды отказа от курения - создание нетерпимой обстановки к курящему студенту будет более эффективным.



Тревожным фактом является выявление анемии среди студентов младших курсов – каждый 16 студент младшего курса имеет низкий уровень гемоглобина. Предположить, что обучение на 1 курсе привело к развитию хронического заболевания достаточно сложно, следовательно, в Университет поступили люди с исходной патологией.

Приведенные данные о низком ИМТ, анемии, АД, позволяют предположить, что исходно проблема низкого уровня здоровья в ВУЗах начинается в период обучения в школе.

Традиционно высоким остается выявляемость патологии ЖКТ у студентов, что во многом опять же объясняется плотным учебным графиком и неправильным питанием студентов. Обращает на себя внимание очень высокий процент выявляемости патологии ЖКТ на младших курсах, что еще раз подчеркивает проблему адекватного медицинского контроля на уровне средней школы. [3, 11]



Возможные пути решения проблем:

Оздоровительная система должна охватывать всех студентов.

Физическая культура, как элемент учебного процесса имеет оздоровительную направленность. Выполнение нормативов необязательно, физические нагрузки индивидуальны и дифференцированы. Важна борьба с гиподинамией

Гарантированное диетическое питание студентов

Пропаганда здорового образа жизни на всех курсах и в общежитии

Гарантированная возможность студентам, проживающим в общежитии, заниматься оздоровительными упражнениями в вечернее время

Проведение ежегодного мониторинга состояния здоровья студентов. Цель мониторинга – определение эффективности оздоровительных мероприятий по результатам повторных массовых обследований.

Мы считаем, что одной из задач преподавателей физического воспитания в вузе является формирование у студенческой молодежи спортивного менталитета, позволяющего на протяжении всей жизни поддерживать хорошие физические кондиции, а также знаний о здоровом образе жизни. Ведь образ жизни может быть здоровым только тогда, когда он развивается, дополняется различными новыми, полезными для здоровья элементами, привычками и, тем самым, совершенствуется.

Литература:

1. Галай О.И. Физическое воспитание студентов специального отделения в Югорском государственном университете/О.И. Галай, Н.И. Санникова, С.И. Еремеев// Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №4. – С.51-54.

2. Есауленко И.Э. Влияние условий обучения на состояние здоровья студентов/ И.Э. Есауленко, А.С. Фаустов, И.И. Либина, О.И. Губина // Вестник ВГУ (Воронежского государственного университета), серия: Проблемы высшего профессионального образования. – Воронеж, 2009. – №2. – С.55-59.

3. Зеленская Н.А. Нозологическая характеристика заболеваний студентов младших курсов медицинских вузов (на примере РГМУ)/ Н.А. Зеленская, В.М.Ерин, С.А. Парастаев, Б.А. Поляев, А.Н.Лобов, И.Т. Выходец // Журнал Российской Ассоциации по спортивной медицине и реабилитации больных и инвалидов. М., 2007. – №1(21). – С.10-13.

4. Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» [Электронный ресурс]: Распоряжение правительства РФ от 15 сентября 2005 №1433-р. Режим доступа: [http:// base.consultant.ru/](http://base.consultant.ru/). – Дата обращения: 4.05.2011.

5. Кувалдин В.А. Анализ влияния физического и психического компонентов здоровья на качество жизни и образовательной деятельности студентов Тюменской государственной сельскохозяйственной академии и неучащейся молодежи// Теория и практика физической культуры. – 2010. – №10. – С.19-23.

© Н.Г. Ефремова, П.В. Солопов, 2015

УДК 377

В.Е. Емец

Старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Московский государственный университет пищевых производств

ЗНАНИЕ ЯЗЫКА – ПУТЬ К УСПЕХУ

Значение иностранного языка в условиях все более глобализирующегося мира трудно переоценить. Например, знание английского языка позволяет комфортно чувствовать себя практически на всех континентах, ведь в мире владеют им в той или иной форме 1,5 млрд. человек [1]. Специалисты указывают, что «со стороны студентов, молодых профессионалов, педагогов, деловых людей и государственных

служащих большинства стран наблюдается всеобщий голод на материалы и технологические средства на английском языке» [1]. Знание языка является сегодня каналом доступа к богатому наследию как мировой художественной, так и интеллектуальной культуры. Вспомним, что без знания английского языка невозможно полноценное знакомство с творчеством В. Шекспира, Д. Свифта, с философией Д. Локка, Т. Гоббса, Джона Стюарта Милля. При этом владение техникой перевода позволяет человеку определить смысловые нюансы, которыми богата как устная, так и письменная коммуникация. Благодаря знанию языка укрепляются коммуникационные связи, крепче становится и сама система образования. Именно поэтому в рамках Болонского процесса, охватившего сегодня и отечественную высшую школу, большое внимание уделяется межкультурному взаимодействию, знакомству с различными знаковыми системами, средствами символической коммуникации, которым уделяли первоочередное внимание такие мыслители, как К. Шеннон, В.И. Шестаков и др.

Более того, Болонская система образования, в которую вступила Россия, предусматривает возможность академической мобильности без границ, то есть возможность обучения во всех государствах, вступивших в нее. Отсюда следует, что успешная языковая подготовка позволяет бакалавру поступать в магистратуру ведущих европейских университетов, повышая свой образовательный уровень.

Кафедра иностранных языков Московского государственного университета пищевых производств успешно организует учебный процесс на основе трех ведущих международных языков: английском, французском, немецком; будущим ветеринарным врачам преподается латинский язык, не только являющийся языком науки, но и необходимый в современной медицине.

Как мотивировать студентов технических специальностей в изучении иностранного языка? Преподаватели кафедры стремятся разнообразить учебный процесс: на семинарах проходит *живое общение*, то есть не только проработка базового учебного курса, но и обсуждение социальных проблем, культурных реалий и многое другое. Это позволяет усилить вхождение студента в языковое пространство, расширить его словарный запас, наконец, улучшать коммуникационные возможности. На занятиях активно используются современные интернет-технологии: особую роль в подготовке студентов в МГУПП играет электронная система образования e-learning, действующая на основе платформы Moodle. Данная система предоставляет богатые интерактивные возможности, в том числе проведение вебинаров; осуществление дистанционного взаимодействия студента и преподавателя позволяет не ограничивать общение только часами, предусмотренными аудиторной нагрузкой.

Таким образом, повышение уровня преподавания иностранного языка, предусмотренное в рамках компетентностного подхода к образованию, является условием формирования квалифицированного специалиста в различных сферах профессиональной деятельности. Специалист в любой сфере сегодня – это, прежде всего, профессионал, знакомый с новыми разработками, принадлежащими, в том числе, и западным ученым: как теоретикам, так и практикам. Знание языков естественных, в сочетании со способностью оперировать искусственными знаковыми системами, входит в понятие информационной культуры, формируемой современной высшей школой. Вместе с тем, важны и содержательные аспекты предметов, с которыми знакомится будущий специалист. Отсюда необходимо сочетание предметного и компетентностного подхода, традиционных и новых субъект-субъектных установок в образовании.

Список использованной литературы.

1. Английский как универсальный международный язык. URL: http://miresperanto.com/pri_angla/angla_kiel_universala.htm. Дата обращения: 14.03.2015.
2. Болтаевский А.А., Голофаева С.Н. Патриотическое воспитание и национальная безопасность // Актуальные проблемы современной науки. 2012. № 2. С. 110-112.
3. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г. Качество образования: роль гуманитарных дисциплин // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Научные труды. Жуковский, 2000. С. 84-91.
4. Прядко И.П. Язык, стиль и риторический логос в научной аргументации // Научный вестник филиала РГГУ в г. Тольятти. Сборник научных статей. Тольятти, 2012. С. 60-67.
5. Прядко И.П. Логическая компетентность оратора как фактор в практике аргументации: история вопроса и современная практика // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 4. С. 91-97.

© В.Е. Емец, 2015

УДК 373.2

Ю.В. Ефимова

аспирант

Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
г. Якутск, Российская Федерация

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ

Дети – наиболее незащищенная часть населения. Познавая окружающий мир, дошкольники зачастую попадают в ситуации, угрожающие их жизни и здоровью. Это стимулирует необходимость начинать обучение детей правилам безопасного поведения с дошкольного возраста [1, с. 3].

Важным направлением работы дошкольных образовательных организаций традиционно является поиск оптимальных путей формирования у детей сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. Данная проблема всегда актуальна – появляются новые источники опасности, накапливаются эмпирические знания, развиваются педагогические теории, обогащается культура.

Одним из задач детского сада в русле данной проблемы являются создание безопасной среды и помощь семье в обеспечении безопасности ребенка в домашних условиях, на природе. Другие задачи связаны с особой организацией образовательной деятельности. В силу возрастных особенностей ребенок еще не может обеспечить собственную безопасность, но уже способен освоить необходимые знания, навыки, начала компетенций безопасного поведения.

Важную роль в обеспечении безопасности детей дошкольного возраста играет образование. К.Д. Ушинский писал, что «образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей».

Воспитание личности безопасного типа предполагает обучение детей умению распознавать опасности, уважать запреты, преодолевать угрозы, вызовы, страхи и риски.

Угроза всегда объективна в отличие от виртуальных игровых ситуаций. Личность безопасного типа также должна быть вооружена способами устранения угроз, вызовов и рисков посредством выработки компромиссных решений, адаптации, сделок, уступок и иных способов предвидения, предотвращения, ограничения и ликвидации опасного развития ситуации или состояния [2, с. 46].

Воспитание безопасного поведения в дошкольном возрасте очень важно с точки зрения закладывания основ безопасного поведения, остающихся на всю жизнь человека. Именно на этой ступени обучения и воспитания (2-5 лет) формируются навыки, в том числе безопасного поведения, отличающиеся прочностью и легкостью выработки.

Самостоятельность ребёнка относительно благополучия и сама его жизнь зависят от внимания и помощи воспитывающих его взрослых людей. Без близкого взрослого человека ребёнок не может выжить и развиваться в социальную личность. У детей дошкольного возраста часто наблюдается недостаточная готовность к самосохранительному поведению, слабо развито умение анализировать обстановку, прогнозировать последствия своих действий. Возникает необходимость уберечь детей от опасностей, не подавив при этом в них естественной любознательности, открытости и доверия к миру, не напугать их и подготовить к полноценной жизни [3, с. 31].

Авторы всех имеющихся программ воспитания дошкольника этому направлению работы уделяют особое внимание, отмечая необходимость формирования опыта безопасного поведения детей, который трактуется как совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами и переживаний, определяющих мотивы поведения ребенка [4, с. 37].

Опираясь на идеи В.Н. Мошкина, можно определить содержание работы по обеспечению безопасности жизнедеятельности:

- воспитание мотивации к безопасности;
- формирование системы знаний об источниках опасности и о средствах их предупреждения и преодоления;
- формирование компетенций безопасного поведения;
- физическая готовность к преодолению опасных ситуаций;
- готовность к эстетическому восприятию и оценке действительности;
- психологическая подготовка к безопасному поведению;
- качества ребенка, способствующие предупреждению и преодолению опасных ситуаций (возрастные и индивидуальные особенности) [5, с. 106].

При отборе содержания и методов организации образовательного процесса мы руководствуемся принципом деятельности, который предусматривает включение детей в поиск средств и способов безопасного поведения, опору на имеющийся у них опыт, создание условий для его приобретения. В соответствии с этим принципом дошкольники осваивают правила безопасного поведения на основе развития у них доступных естественнонаучных, социальных и этических представлений: эти правила безопасного поведения не только и не столько директивно предъявляются детям, но – разрабатываются вместе с ними. Для этого, в частности, в процессе разных видов детской деятельности создаются условия поиска дошкольниками средств и способов таких действий, которые помогают соблюдать правила безопасности в разных жизненных обстоятельствах, для экспериментирования с ними, их моделирования. Отобранному содержанию соответствуют и методы обучения, предусматривающие активную деятельность детей, диалоги и дискуссии, экспериментирование и т.д. [6, с. 86].

Таким образом, личность безопасного типа поведения ребенка дошкольника - это ребенок безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и

преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости к защите себя от внешних угроз. Безусловно, одним из обязательных условий, благодаря которым может быть выполнена предлагаемая нами программа, направленная на приобщение детей дошкольного возраста к правилам безопасного поведения, является тесный контакт сотрудников дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников. Для этого необходимо создание семейно-педагогической общности, в которой именно профессионалы выступают инициаторами согласования образовательных целей и задач семьи и детского сада задач, содержания и методов изучения темы «Безопасность» с родителями воспитанников. Благодаря созданию таких условий дети дошкольного возраста постепенно осваивают позицию: необходимо вести себя так, чтобы не наносить ущерб себе и другим людям, а также окружающим предметам – как сделанным руками человека, так и природным объектам. Дети научатся распознавать опасные ситуации разного типа, предвидеть их. У них появляется активное стремление находить такие средства и способы, приемлемые для каждого, которые дадут возможность избегать опасных ситуаций или выходить из них с наименьшими потерями.

Список использованной литературы:

1. Голицына Н.С. ОБЖ для старших дошкольников. Система работы. – М.: Скрипторий, 2003. – 112 с.
2. Фридовский В.Ю. Безопасность Республики Саха (Якутия): социальные, экологические и техногенные проблемы. – Новосибирск: Наука, 2008. – 296 с.
3. Пелихова А.В. Формирование социальной безопасности ребенка дошкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - №10. – С. 28-32.
4. Хромцова Т.Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – С. 175.
5. Тимофеева Л.Л. Проблема обеспечения психологической безопасности дошкольников // Проблемы социализации растущего человека в современном мире: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч. конф. (Белгород, 25-26 сентября 2013 г.). – Белгород, 2013. – С. 105-110.
6. Снягина Н.Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования / Сборник научно-методических материалов. – М., 2014 – Вып. №2 – С.85-89.

© Ю.В. Ефимова, 2015

УДК 377

Ж.Р.Жанакбаева, студентка 1 курса,
ГАПОУ НСО «Татарский политехнический колледж»,
Л.А.Золотых, преподаватель,
ГАПОУ НСО «Татарский политехнический колледж»
г.Татарск, Новосибирская область, РФ

ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Важной частью общей культуры является широкий набор знаний, которые человек активно использует в быту, в профессиональной деятельности, в том числе и строительного направления, на протяжении всей жизни. Умение применять полученные теоретические

знания на практике может служить критерием оценки уровня культурного развития человека. Поэтому одним из традиционных направлений в математики является освещение вопросов прикладной направленности.

Многие выпускники школ, поступая в колледж, не имеют представления о своей будущей специальности. По данным нашего исследования 70% школьников приходит учиться в колледж по совету родителей или друзей. К тому же на первых курсах в основном изучаются общеобразовательные предметы. Поэтому более половины опрошенных студентов либо не уверены в правильности своего выбора, либо отрицательно относятся к избранной профессии. А хотелось бы, чтобы с первых дней обучения, был порыв к овладению знаний, помогающим освоить профессиональные умения, формировался интерес к общеобразовательным дисциплинам, как к «базе», на которой будут строиться новые знания. Желательно чтобы студенты знали с самого начала направления своей будущей деятельности и работы.

Одним из «путей» разрешения обозначенной проблемы может быть «путь» прикладной направленности обучения. Важным условием для реализации прикладной направленности обучения служит интеграция содержания общеобразовательных и специальных дисциплин. Привлечение межпредметных связей повышает научность обучения, доступность, теория насыщается практическим содержанием, на урок проникают элементы занимательности.[1] И, конечно же, важнейшую роль в реализации прикладной направленности обучения математике играют задачи.[2] Эксперимент по применению прикладных профессионально направленных задач показывает, что 95% студентов с интересом решают и воспринимают задачи практического содержания, 83% студентов видят применение математики в профессиональной деятельности к решению сложных математических задач, а не только к вычислительным операциям. Этим мы констатируем появление мотивов учебно-профессиональной деятельности у студентов.

Для реализации прикладной направленности в обучении математике существенное значение имеет использование в преподавании определённых форм организации учебного процесса. Нами разработаны и подобраны деловые игры, кейсы, мини лекции, видеоматериалы отвечающие принципу прикладной направленности. Важным средством достижения прикладной и практической направленности обучения математике служит планомерное развитие у студентов наиболее ценной для повседневной деятельности навыков выполнения вычислений и измерений, построения и чтения графиков, составления и применения таблиц, пользования справочной литературой. Возможны различные пути формирования подобных навыков. Один из них лежит через широкое внедрение в процесс обучения практических и лабораторных работ. По данному направлению мы составили сборник лабораторных работ по математике прикладной направленности.

Таким образом, прикладная направленность обучения формирует интерес к общеобразовательным дисциплинам, способствует мотивации учебно – профессиональной деятельности студентов, работает на единый интегрированный результат обучения.

Список использованной литературы:

1. Борода Л.Я., Борисов А.М. Некоторые формы по привитию интереса к математике.// Математика в школе. 1990 – с.39-44.
2. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

© Ж.Р. Жанакбаева, Л.А. Золотых, 2015.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Приоритетной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат. Перед образовательной системой страны стоит непростая задача: формирование и развитие мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. И это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития личности школьника.

Установка на опережающее развитие образования находит свое выражение в системном оформлении ФГОС, в виде комплекса требований к структуре образовательных программ, к условиям их реализации и результатам обучения [3, с.26].

Обновление образования, естественно, предполагает определенные изменения в деятельности участников образовательного процесса. В условиях введения новых стандартов учитель становится ключевой фигурой, поскольку именно на него возложена миссия перехода от «знаниевой» направленности образования к деятельностной. Стандарт диктует не только новое качество обучения, но и новое качество педагогов. Профессиональная и психологическая готовность учителя к введению новых стандартов выступает одним из гарантов реализации идей стандартов, поэтому особое значение приобретает задача обеспечения профессиональной готовности учителей к успешной реализации ФГОС в основной школе.

Современный учитель должен постоянно совершенствоваться, быть самокритичным, эрудированным и разносторонне развитой личностью. Одной из основных характеристик такой личности должна быть профессионально-психологическая культура, как развитый механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми, способность противостоять внешнему давлению, способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках; самоконтроль, выдержку, настойчивость в утверждении нравственных ценностей и отстаивании нравственных принципов [1].

«Принципиально новым явлением общеобразовательной практики сегодня становится профессионально-психологическая культура учителя».

Н.И.Лифенцева пишет, что «профессионально-психологическая культура личности учителя, включает в себя установки и ценности, определяющие его отношение к миру, к профессии, к другому человеку, к самому себе. Способ отношения к другому человеку, к ребенку выступает системой координат, составляющей основу профессионально-психологической культуры учителя. Ценностное отношение предполагает проникновение в личностный мир ребенка, принятие и понимание друг друга как равных субъектов, когда отношение значимо для другого» [2, с.127].

Можно сказать, что профессионально-психологическая культура является условием успешности учителя в его профессиональной деятельности. Если обратимся к трудам Е.А.Климова, то он рассматривал успешность как характеристику профессиональной деятельности, включающей внешнюю оценку результата, достигнутого в ходе профессиональной деятельности, и оценку удовлетворенности специалиста профессиональной деятельностью.

Таким образом, процесс формирования профессионально-психологической культуры учителя активно изучается с разных позиций и на сегодняшний день остается актуальным, расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда.

Список использованной литературы:

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – С.-Петербург.: Питер, 2006. – 588 с.
2. Илюшина Н.Н. Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2012. - № 6 (I). – 127 с.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учебное пособие. – М.: Московский психолог – социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
4. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2013. - № 7 (I). – 26 с.

© Н.С. Жилушкина, 2015

УДК 159.9.072

О.В. Журавлева

педагог-психолог

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2»

г. Череповец, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МБОУ «СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ №2» ГОРОДА ЧЕРЕПОВЦА)

В условиях проводимых в нашей стране социально-экономических реформ, процессов глобализации и модернизации появляются новые нормы, ценности, правила социального поведения. Традиционные ценности русской культуры с ее приоритетом духовного над материальным в современных условиях становятся непродуктивными. В современном обществе наблюдается тенденция следования западным идеалам и ценностям, которые поощряют индивидуализм, свободу и права человека, материальное благосостояние.

Школьные годы являются периодом интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающим влияние на становление характера и личности в целом. Молодые люди стремятся определить важнейшие цели, идеалы, жизненные смыслы, в соответствии с которыми осуществляют свою жизнедеятельность и выбирают основные средства для реализации планов. Однако сегодня юноши и девушки поставлены в условия самостоятельного выбора системы ценностей и их понимания. Поэтому нередко процесс интериоризации ценностей отличается подверженностью случайным влияниям,

непредсказуемостью, стихийностью. В работах Ш.А. Амонашвили [1], А.А. Деркача [2], И.В. Дубровиной [3], Д.И. Фельдштейна [5] и др. указывается на необходимость целенаправленного формирования ценностных ориентаций в юношеском возрасте, создания условий для развития культурных и нравственных ценностей в молодежной среде. В то же время недостаточная изученность ценностных ориентаций как психологического феномена не позволяет разработать эффективные приемы, оптимизирующие процесс развития продуктивных ценностей современных молодых людей.

Актуальность исследования ценностных ориентаций школьников обусловлена тем, что ценностные ориентации учащихся на этапе обучения в школе находятся в процессе активного формирования.

В психологической литературе проблема ценностных ориентаций личности рассматривается в исследованиях теоретического и прикладного характера. Большинство работ посвящено изучению ценностных ориентаций на социологическом уровне. Ряд авторов рассматривают ценностные ориентации в контексте проблем регуляции и прогнозирования социального поведения (В.А. Ядов [6]).

В статье мы будем придерживаться определения данного С.Л. Рубинштейном [4], что ценность – значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» г.Череповца. В нем приняли участие в общей сложности 64 человека: из них – 25 учащихся 10-го класса и 39 учащихся 11-го класса. Цель исследования – выявление особенностей ценностных ориентаций старшеклассников.

Исследование проводилось по методике, разработанной Рокичем, которая является самой популярной в исследовании ценностных ориентаций. Она основана на прямом ранжировании списка ценностей. Рокич различает терминальные ценности, под которыми понимаются предельные цели и смыслы существования и инструментальные, которые трактуются как предпочитаемые образы действия, принципиальные стратегии поведения. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

У школьников, учащихся в 10-м классе, преобладают такие терминальные ценности, как ценности личной жизни (67%), а ценности профессиональной самореализации составляют лишь 33%. Учащимся 11-го класса присущи ценности личной жизни - 57% и на 43% - ценности профессиональной самореализации.

Мы можем сделать общий вывод о том, что больше всего ценности профессиональной самореализации находят выражение у школьников 11 класса (64%) (в их ценностном ряду присутствуют такие терминальные ценности как – «интересная работа», «продуктивная жизнь», «развитие» и т.д.; также именно эти школьники выделяют такую ценность как «жизненная мудрость»), а меньше всего – у десятиклассников (33%) (у них доминирующие терминальные ценности – ценности личной жизни).

По полученным данным инструментальные ценности у десятиклассников распределились следующим образом: ценности общения занимают доминирующее положение (85%) и ценности дела лишь 15%. У учащихся 11-го класса ценности общения и ценности дела распределились поровну.

Исходя из полученных нами данных, мы можем сделать следующие выводы.

В системе терминальных ценностей испытуемых (учащихся 10-го и 11-го класса) наиболее высокий ранг значимости занимают здоровье, любовь, счастливая семейная

жизнь, наличие хороших и верных друзей, развитие, активная деятельная жизнь, уверенность в себе. Такие ценности, как красота природы и искусства, счастье других, творчество, общественное признание – занимают в иерархии ценностей последние места.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей (учащихся 10-го и 11-го класса) принадлежат следующим ценностям: воспитанность, образованность, ответственность, жизнерадостность. Низкий ранг значимости присущ таким ценностям, как непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, эффективность в делах.

Изучение ценностных ориентаций учащихся разных классов позволили нам сделать следующий вывод: ценностные ориентации личности в сфере образования имеют направленность на социальное взаимодействие. Первое место в системе ценностных ориентаций у всех школьников занимает терминальная ценность «здоровье» (как стандартная, распространенная ценность, передающаяся из поколения в поколение). Инструментальная ценность «воспитанность» занимает первые места у учащихся вне зависимости от класса. Анализ инструментальных ценностей выявил направленность личности на достижение результатов в учебе и личной жизни (ценности общения и ценности дела).

Сложности процесса реформы образования, экономические и социальные проблемы в стране накладывают естественный отпечаток на сознание, поведение и ценности школьников. В нестабильной и далеко неординарной обстановке ценностные ориентации школьников формируются больше под воздействием средств массовой информации и социальной среды, чем учебно-воспитательного процесса школы.

Список использованной литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М., 1998.
2. Деркач А.А., Старовойтенко Е.Б., Кривокулинский А.Ю. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). – М., 1993.
3. Дубровина И.В. Руководство практического психолога. – М., 1998.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. – М., 2004.
6. Ядов В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением. – М., 1970.
7. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. – San Francisco, 1969.
8. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y., Free Press, 1973.

© О.В. Журавлева, 2015

УДК 37

П.Н. Звoryгина

Вятский Государственный Гуманитарный Университет
Г. Киров, Российская Федерация

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

Воспитание – сложный, многоплановый процесс целенаправленного взаимодействия воспитателя и воспитанника, организуемый с целью становления и развития личности

воспитуемого. Протекание данного процесса достаточно сильно усложняется при работе с подростками и еще больше усложняется тогда, когда речь идет о, так называемых, «трудных» подростках.

«Трудные дети» – термин, сложившийся в педагогике и педагогической психологии, под которым понимают детей, поведение которых отклоняется от общепринятых норм и препятствует полноценному процессу воспитания. Обычно этот термин применяется к детям подросткового возраста. Подростковый возраст – это период резких, качественных изменений, затрагивающих все стороны развития. Процесс анатомо-физиологической перестройки является фоном, на котором протекает психологический кризис. Ребенок находится в пограничном состоянии между детством и взрослостью. [1, с. 39-40] Отсюда и наибольшая подверженность отклоняющемуся поведению. Трудный подросток отличается, прежде всего, тем, что не следует общепринятым правилам и нормам, стремится создать конфликтную ситуацию, его поведение зачастую становится девиантным. Работа с таким типом детей требует от воспитателя наибольших усилий, как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане.

Так как ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками, то педагогу выгоднее всего начать работу с трудными подростками, основываясь на их взаимоотношениях друг с другом, их совместной деятельности. Технология коллективной творческой деятельности может обеспечить такую форму взаимодействия.

Коллективная творческая деятельность основана на работе микроколлективов, создании и проведении общего дела и включает в себя несколько стадий, которые, при работе с трудными подростками, постепенно смогут скорректировать их поведение:

1. Постановка целей и задач перед коллективом.

2. Коллективное планирование. Коллектив делится на микрогруппы, каждая микрогруппа отвечает за свое дело. На этой стадии важно вовлечь трудного ребенка в общую работу, которая обеспечит ему активное нормативное взаимодействие со сверстниками.

3. Коллективная подготовка дела. Микрогруппы разрабатывают мероприятия, осуждают формы их проведения, распределяют роли. Поведение трудного подростка контролируется микроколлективом. Он учится следовать правилам и исполнять свою роль. Трудный подросток чувствует свою «нужность» микроколлективу.

4. Проведение дела. Микрогруппы представляют проекты своих мероприятий. Трудные подростки чувствуют ответственность за свои действия.

5. Коллективное подведение итогов. Обсуждаются результаты проведенных мероприятий. На этой стадии педагогу важно отметить положительные изменения в деятельности трудных подростков. Так трудный ребенок будет видеть разницу между адекватным, положительным поведением и поведением отрицательным, отклоняющимся.

Нужно отметить, что причиной «трудности» подростка, может быть не только неспособность находить общий язык со сверстниками, что, как мы уже сказали выше, легко решается с помощью совместной творческой деятельности, или неуспеваемость в учебе, это могут быть и внешние причины, например девиантное поведение родителей (алкоголизм, наркомания), отрицательная атмосфера в семье, тяжелое материальное положение. Поэтому педагог, планируя воспитательную деятельность в отношении трудных подростков, должен влиять не только на непосредственно трудных детей, но также работать с родителями, коллективом детей, в котором находятся такие подростки.

Достаточно тяжело корректировать поведение трудных детей, только лишь следуя технологии коллективной творческой деятельности. Успешность коррекции поведения

определяется также опытом работы педагога с трудными подростками, выбором методов воспитания всего коллектива в целом, индивидуальных психологических особенностей трудного ребенка.

Список использованной литературы:

1. Туревская Е.И. Возрастная психология.,Тула: Тульский государственный педагогический университет им Л. Н. Толстого, 2002., - 165 с.

© П. Н. Зворыгина, 2015

УДК 37

Т. В. Зворыгина

учитель немецкого языка,
КОГООКУ «Кирово-Чепецкая санаторная школа-интернат»,
г. Кирово-Чепецк, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Процесс информатизации охватывает все больше областей современного общества, это касается и образовательных учреждений. Современный человек уже не может обходиться без компьютера и глобальной сети Интернет. Особенно сложно сейчас без компьютерных технологий учителю. Компьютеризация школ – необходимый фактор развития современного образования. Так, например, использование Интернета помогает осваивать новые аспекты изучаемого предмета и отвечать на интересующие учеников вопросы. Но при этом все равно сохраняются основные принципы обучения: научности, сознательности, систематичности.

Использование компьютерных технологий – это также один из важнейших компонентов подготовки учащихся к дальнейшей трудовой жизни, ведь для большинства профессий компьютер незаменим.

Использование компьютера на уроках выводит образование на совершенно иной, более продуктивный уровень. Особенно незаменимы компьютерные технологии и Интернет на уроках иностранного языка, когда решается главная задача – обучение и совершенствование иноязычной коммуникативности.

Благодаря компьютеру дети на уроках становятся активными участниками учебного процесса [1, с. 37 – 41]. Они имеют возможность сами разрабатывать какие-либо этапы урока, привлекая на помощь специальные компьютерные программы, упрощающие изучение трудного языкового материала и обогащающие лексику.

Проведя анкетирование среди учеников 7 - 9 классов, мы выяснили, что 74% анкетиремых признали положительное влияние компьютера на учебный процесс. Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что использование компьютерных технологий значительно повышает уровень мотивации к учению. Дети стали активнее работать на уроках, более тщательно выполнять домашние задания.

Особый интерес у учеников вызывают уроки по систематизации лекции по изученным темам. Благодаря использованию компьютера на наших уроках немецкого языка, дети в полной мере овладели техникой построения этикетных диалогов, так как имеется целый ряд программ, позволяющих вести интерактивное общение на изучаемом языке.

Также нами используется множество компьютерных программ, которые позволяют видеть значение введенного слова или текста. Такая программа актуальна на всех этапах обучения, она помогает рационально использовать время урока и дает возможность тренировки. Используются также программы для отработки произношения, с помощью которых ученики корректируют иноязычное произношение, так как они записывают свой голос, а программа превращает его в некую кривую, это помогает сравнивать свое произношение с произношением диктора, имитировать интонацию.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что нет более лучшего средства, чем компьютер для обучения школьников говорению, обогащения их иноязычной лексики и развития языкового мышления.

Но не стоит также забывать об отрицательном воздействии компьютера и Интернета на уроке. В первую очередь, это, конечно, поощрение виртуальной зависимости детей, которая бешеными темпами развивается в современном обществе, это также излишняя нагрузка на органы зрения и формирование клипового мышления [2, с. 36 – 38]. Компьютер на уроках не должен умалять значения учителя. Учитель должен выступать как доминирующий субъект обучения, то есть компьютерные технологии должны помогать педагогу, а не выполнять его функции, ведь один из главных девизов учителя: «Не навреди!»

Список использованной литературы:

1. Бикеева А. С. Некоторые приемы развития творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе – 2005. - №2. – 112 с.
2. Желтухина Н. М. Урок по теме «Der Computer – ein Werkzeug der Zukunft» // Иностранные языки в школе – 2005. - №1. – 112 с.

© Т. В. Звoryгина, 2015

УДК 376.42

А. Р. Ибрагимова

к.п.н., доцент кафедры дефектологии
Крымский инженерно-педагогический университет
г. Симферополь, Российская Федерация

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Проблема формирования у младших школьников умений пользоваться наглядными средствами в практической деятельности представляет значительный научный интерес, а результаты исследования имеют весомое практическое значение. Полученные данные дают возможность раскрыть способности умственно отсталых школьников пользоваться разными видами наглядности в процессе самостоятельного выполнения практических заданий; определить педагогические условия относительно совершенствования учебного процесса для эффективного выполнения учениками заданий; выяснить возможности коррекционно-развивающего влияния на деятельность умственно отсталых учеников, которые являются основой для разработки содержательного и методического обеспечения формирования у школьников умений пользоваться наглядностью как средством управления практической деятельностью.

Методика формирующего этапа исследования разработана с учетом существующих теоретических положений об особенностях интеллектуального развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста (Г.Н. Мерсиянова, Б.И. Пинский и др.) [1, 2]. Слдует отметить, что такие дети не всегда правильно понимают инструкцию относительно выполнения практического задания, не запоминают технологию и последовательность действий, утрачивают цель деятельности, легко отвлекаются, не учитывают предписаний и требований, которые содержатся в инструкции, и постепенно отдаляются от первоначальной цели, не осознают связи между элементами предложенного изделия. Умственно отсталые школьники испытывают огромные трудности при самостоятельном составлении плана выполнения и реализации практического задания по готовому плану. Это связано с тем, что их планирование носит схематический характер и при этом не включает необходимый перечень операций.

С целью определения эффективности системы обучения умственно отсталых школьников начальных классов формирования умений пользоваться наглядными средствами при выполнении практических заданий на уроках труда, было проведено специальное исследование. В нем приняли участие ученики третьего класса экспериментальных (ЭК) и контрольных классов (КК), которые самостоятельно изготовили изделия, руководствуясь разными видами наглядных средств (образцом, предметом, схематическим изображением предмета и инструкционной картой). Результаты экспериментальных классов (ЭК), в сравнении с результатами учеников контрольных классов (КК), которые обучались по традиционной методике, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования умений пользоваться наглядными средствами на уроках труда (в %)

Уровни			Выполнение практического задания с использованием видов наглядности			
			Образец предмета	Натуральный предмет	Схематическое изображение	Инструкционная карта
Высокий	ЭК	до обучения	4	6	0	0
		после обучения	9	12	9	9
	КК	до обучения	30	28	22	20
		после обучения	32	36	32	29
Средний	ЭК	до обучения	22	20	12	10
		после обучения	29	24	18	17
	КК	до обучения	62	68	55	56
		после	68	64	57	62

		обучения				
Ниже среднего	ЭК	до обучения	36	38	30	35
		после обучения	32	41	25	24
	КК	до обучения	8	4	18	20
		после обучения	0	0	11	9
Низкий	ЭК	до обучения	38	36	58	55
		после обучения	30	23	48	50
	КК	до обучения	0	0	5	4
		после обучения	0	0	0	0

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что в экспериментальных классах после обучения есть динамика к увеличению на высоком (9%) и среднем уровне (17%), то есть данная группа детей научились руководствоваться инструкционной картой. В процессе практической деятельности рассматривали предложенную наглядность, определяли детали, способы соединения их, технологию изготовления изделия, последовательность практических действий. Установлено, что ученики, которые имели высокий уровень общетрудовых умений, осуществляли и контрольные действия во время выполнения заданий, то есть для них наглядность стала средством управления практической деятельностью.

При экспериментальном обучении выявлены положительные тенденции улучшения речи учеников: высказывания их более точны и конкретны в сравнении с предыдущими показателями. Необходимо отметить, что словарный запас школьников обогатился за счет терминологии используемой в процессе анализа наглядных средств и составления текущих планов последовательности выполнения практических действий, словесного отчета о выполненной работе.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что за время проведения коррекционной работы у умственно отсталых школьников значительно повысился уровень развития общетрудовых умений, и это способствовало более успешному выполнению практических заданий. Полученные результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность методики формирования умений у умственно отсталых школьников выполнять практические задания с использованием разных видов наглядных средств. То есть наглядность может использоваться в качестве средства управления практической деятельностью учеников и тем самым обеспечивать самостоятельное выполнение заданий на уроках трудового обучения. Целенаправленная работа по использованию разных видов наглядности для формирования общетрудовых умений способствует повышению уровня самостоятельности умственно отсталых учеников при выполнении трудовых заданий.

Успеваемость работы умственно отсталых школьников зависит также и от уровня развития пространственно геометрических представлений. В процессе эксперимента при изготовлении изделия ученики проявляли большую заинтересованность к натуральной наглядности. Стойкая мотивация повышала успеваемость работы. Данные таблицы свидетельствуют, что в контрольных, в сравнении с экспериментальными классами, умение осуществлять аналитическую деятельность находится на более высоком уровне. Такая положительная тенденция развития пространственных представлений, свидетельствует об устойчивости формирования знаний. Позитивные результаты связаны с тем, что школьники в практической деятельности получали знание и умение на основе системной работы с разными видами наглядности. В процессе выполнения заданий ученикам трудно было мысленно выделить форму геометрического тела из состава изделия и выделить предмет в схематическом рисунке. Более успешно они выделяли простые геометрические фигуры и безошибочно определяли функциональное назначение изображения и назначение элементов изделия. Для выполнения данных заданий школьники пользовались в прошлом сформированным умением анализа формы.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что развитие познавательных процессов у умственно отсталых детей требует длительного педагогического действия, а познавательную деятельность учеников можно активизировать сочетанием наглядных и практических методов.

Поскольку в познавательном и психическом развитии детей экспериментальной группы заметных изменений не выявлено, следовательно, можно утверждать, что лишь специально организованное обучение умственно отсталых школьников может содействовать развитию интеллектуальных процессов этих детей. В связи с этим необходимо усовершенствование учебного процесса в коррекционной школе, а так же целесообразно решить ряд проблем, главными из которых является:

- полная реализация коррекционного потенциала наглядных средств, которые способствуют повышению практической активности умственно отсталых младших школьников во время проведения трудового обучения;
- разработка теоретических основ использования средств наглядности в обучении умственно отсталых школьников;
- создание специальных учебных курсов для переподготовки учителей специализированных школ, дефектологов, учителей общеобразовательных школ;
- профессиональная подготовка студентов по специальности: дефектология и логопедия.

Таким образом, анализ использования наглядности в учебном процессе показал, что учителя активнее включают наглядность в учебный процесс после проведения с ними специального семинара и тренинга. Педагог становится посредником между детьми и созданной системой взаимодействий с окружающим миром. Для достижения целей обучения наиболее эффективной является деятельность учеников, которая сознательно направлена на усвоение знаний, умений и навыков.

Список используемой литературы:

1. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г. Н. Мерсиянова. - К.: Радянська школа, 1985. - 80 с.
2. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М.: Просвещение, 1969.

© А.Р. Ибрагимова, 2015

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. ставит задачу создания современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Образование как элемент социальной сферы напрямую зависит от социума, от политических и экономических условий в стране, от состояния в образовательном пространстве. Поэтому сегодня перед высшим профессиональным образованием поставлена задача подготовиться к выполнению своей миссии по удовлетворению образовательных потребностей общества XXI века. Повышенное внимание к проблеме качества образования в России обусловлено происходящими в последние два десятилетия социально-экономическими изменениями, повлекшими за собой изменение потребностей граждан, в том числе образовательных, в условиях создающейся рыночной экономики и присущего ей отношения к труду [2, с.13].

Система социального образования включает в себя подготовку специалистов, способных глубоко понимать социальные аспекты взаимодействия человека и общества в каждой из сфер жизнедеятельности, профессионально ставить задачи анализа социальных процессов и решать конкретные социальные проблемы. Важное место в этой системе принадлежит подготовке квалифицированных кадров для социальной сферы.

Современный этап формирования и развития социальной работы выдвигает на передний план именно проблемы становления профессионализма социальных работников, развития кадрового потенциала социальных служб и пути его усиления, подготовки и переподготовки разных категорий специалистов по социальной работе, прежде всего за счет формирования нового качества непрерывного образования, роста системности, интегративности, культуры, науки и знаний нового поколения [4, с. 118-121].

Новые требования, предъявляемые к специалисту социальной сферы со стороны государства и общества, во многом стимулируют пересмотр актуальных вопросов подготовки специалистов социальной сферы. В связи с этим существует острая необходимость разработки нового подхода как в профессиональном социальном образовании, так и в вузовском образовании в целом.

Таким образом, в 2011-2012 учебном году все российские вузы перешли на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Их разработка осуществлялась в соответствии с Комплексом мероприятий по реализации Приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации на период до 2010 года и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005 – 2010 годы.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) - совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [5, с.62].

Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, полученные учащимся в ходе обучения. В это понятие в качестве составных частей входят и знания, умения и навыки, личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность и т.д.), которые необходимы для специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность в социальной сфере, а также социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе) и профессиональный опыт. В совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда специалист способен самостоятельно ориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи. При этом, если раньше учебные программы дисциплин определяли цели, содержание, объем и порядок ее изучения, то теперь сюда входит перечень результатов образования, формируемых дисциплиной с указанием соответствующих компетенций, перечень основных образовательных технологий, используемых для формирования компетенций, а также перечень типовых заданий для контроля и самооценки уровня заявленных в дисциплине результатов образования.

Отличительной чертой новых образовательных стандартов является увеличение в учебных планах количества практикоориентированных дисциплин, а также более узконаправленный характер обучения, по сравнению со стандартами профессиональной подготовки специалистов ГОС второго поколения.

Реализация основных образовательных программ предусматривает наличие квалифицированных научно-педагогических кадров, которые имеют образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, причем доля преподавателей с ученой степенью должна быть не менее 60% от общего числа профессорско-преподавательского состава [3, с.7].

Специфика узконаправленного обучения предполагает наличие у преподавателя опыта практической деятельности в области преподаваемых дисциплин, поэтому рекомендуется привлечение специалистов-практиков, в том числе представителей работодателя для успешной организации процесса обучения студентов.

Реализации образовательных программ третьего поколения предопределяет необходимость изменения не только содержания подготовки кадров, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса, в которых предусматривается усиление роли и постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов. Так, например, согласно новому стандарту, занятия лекционного типа не могут составлять более 40% аудиторных занятий, остальное время должно уделяться практическим занятиям, которые, главным образом, проводятся в интерактивных формах. Новые условия диктуют необходимость модернизации технологий обучения, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационно-техническому обеспечению учебного процесса [1, с.42].

Таким образом, сегодня ФГОС ВПО третьего поколения, становятся федеральной нормой качества высшего образования по направлению подготовки, они минимизируют возможности их противоречивых интерпретаций в субъектах Российской Федерации и вузах. Кроме того, данные стандарты значительно упрощают интеграцию российской системы образования с общеевропейской, позволяют выпускникам легко адаптироваться к рынку труда любой страны, подписавшей Болонские декларации.

Список использованной литературы

1. Галимов А.М./ Управление профессиональной подготовкой студентов вузов на основе повышения качества образования// Высшее образование сегодня. – 2009. - №12. - С.42
2. Жуков В.И. / Социальное образование в современной России// Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2011. - №4. -С.13
3. Минажева Г.С./ Реализация вузами основополагающего принципа менеджмента качества// Высшее образование сегодня. -2009. - №11- С.7
4. Никитин В.А.Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальных институт, 2002, 236 с.
5. Третьякова Т.В. / Анализ концепции качества образования// Высшее образование сегодня. – 2007. - №11. - С.62.
6. Файзиева Е.Б. Повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов по социальной работе// Отечественный журнал социальной работы. -2010.- №3.- С.101-103.
7. Файзиева Е.Б., Барковская Ю.В Профессиональные и образовательные стандарты в системе социальной работы //Проблемы совершенствования качества образования: Сборник материалов Шестой международно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2014. С.17-19.

© А.В. Иванова, 2015

УДК 372.8

Т.А. Калачева

учитель ГБПОУ ПК №39

О.Б. Панченко

учитель ГБПОУ ПК №39

Е.В. Козенко

учитель ГБПОУ ПК №39

г. Москва, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей с ОВЗ является помощь психологическому и социальному развитию детей. На первое место выходят: формирование у них социального поведения, ознакомление с культурой поведения в обществе, обучение навыкам самообслуживания.

Содержание обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями развития построено так, чтобы обеспечивать в каждый возрастной период выполнение, как общеобразовательных, так и специфических коррекционных задач.

Каждый ребенок с нарушениями в развитии уникален, поэтому ранняя коррекционная помощь основывается на зоне ближайшего развития. Педагоги должны иметь четкое представление о том, как и чему учить ребенка с ОВЗ, как относиться к его поведению и трудностям во время занятий, как учитывать его возможности, сглаживать особенности его состояния, вызванные болезнью и т.д.

Цели, стоящие перед специальным учреждением, — включение детей школьного возраста с тяжелыми нарушениями развития в специально организованную образовательно-развивающую среду, организация своевременного квалифицированного обучения детей, учитывающего их психофизические и возрастные особенности и направленного на предупреждение и преодоление дефектов развития.

Исходя из этой цели, можно определить следующие конкретные задачи коррекционно-педагогической работы с детьми этой категории в школьном возрасте:

- тщательное психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей и возможностей ребенка с учетом клинико-этиологических данных и диагноза;
- организация сотрудничества с родителями детей по совместно разработанному индивидуальному плану для каждого ребенка;
- сохранение и укрепление физического и нервно-психического здоровья;
- развитие положительной эмоциональной контактности, коммуникативности, собственной активности детей, их интереса к окружающему;
- формирование навыков адекватного поведения и общения со взрослым, формирование первых контактов между детьми, привитие первых навыков личной и коллективной организованности;
- физическое воспитание ребенка, развитие общей моторики;
- привитие элементарных санитарно-гигиенических навыков и простейших навыков самообслуживания;
- поэтапное формирование элементарной предметной деятельности;
- расширение практического опыта детей, объема их знаний и представлений об окружающем мире и развитие речи;
- формирование игровой деятельности;
- развитие эмоционально-эстетических и творческих возможностей детей средствами искусства.

Обучаемость детей с ОВЗ различна — от минимальной возможности обучения до возможности значительного продвижения, позволяющего ставить вопрос об изменении диагноза.

При изучении маленького ребенка с тяжелым нарушением развития необходимо обратить внимание на следующие стороны его состояния:

- сохранность эмоциональной сферы;
- правильность восприятия интонаций речи взрослого и дифференцирование близких;
- поведение, контакт с окружающими, способы общения (речь, жесты);
- состояние двигательной сферы;
- игру;
- возможность включения в целенаправленную деятельность и уровень развития разных видов деятельности (предметной, изобразительной, конструктивной и др.);
- состояние речи (понимание обращенной речи; понимание и выполнение ряда несложных инструкций; активная речь);
- уровень представлений ребенка о себе и об окружающем мире;
- владение, хотя бы частичное, навыками самообслуживания, опрятности;
- состояние пространственных и временных ориентировок.

В дальнейшем эти сведения пополняются наблюдениями за состоянием внимания, работоспособностью и истощаемостью ребенка, его памятью, свойствами его характера и интересами.

Вся развивающая работа с ребенком, наблюдения и изучение его в повседневной жизни и на организованных занятиях дают возможность сделать обоснованные выводы о степени его обучаемости и о дальнейших перспективах, формах и методах работы с ним.

У ребенка дошкольного возраста в норме ведущей деятельностью является игра. У детей с тяжелой умственной отсталостью игра не может развиваться даже в школьном возрасте, если своевременно не была сформирована предметная деятельность. У таких детей главными коррекционно-воспитательными задачами становятся в это время формирование предметной деятельности, формирование предпосылок к игре и целенаправленное обучение предметно-игровым действиям.

Деятельность по развитию предметных действий осуществляется на занятиях по привитию санитарно-гигиенических навыков и самообслуживания, на которых детей учат одеваться, умываться, есть; на занятиях по развитию движений, где используются мячи, воздушные шары, обручи, флажки; на занятиях рисованием в действиях с мелом, красками, карандашами и бумагой.

Специальная работа по развитию предметных действий проводится на занятиях предметно-практической деятельностью по программе, в которой предусмотрено выполнение постепенно усложняющихся заданий с использованием разнообразных предметов, игрушек.

Формирование игровых возможностей детей осуществляется на специальных занятиях по обучению игре, используются также игровые моменты на всех других занятиях: по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, развитию движений на музыкально-ритмических занятиях.

Важнейшее значение в работе с детьми с ОВЗ имеет также организация общения детей с педагогом, воспитателем, родителями. Все психическое развитие ребенка — это процесс усвоения им социального опыта, который он может получить только во взаимодействии со взрослым человеком. Стремление к такому контакту, желание подражать ему, обратиться за помощью присуще нормально развивающемуся ребенку. У детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в силу несформированности познавательного интереса такое стремление неразвито, что резко затрудняет возможности направленной работы с ним. Начальный аспект работы с этими детьми — побуждение их к общению с педагогом, воспитателем, родителями, формирование положительного эмоционального отношения, стремление к контакту с ними.

Важно, чтобы это общение приносило ребенку радость, было приятно ему, вызывало положительные эмоции. Работа по развитию способности к общению должна осуществляться в обыденной обстановке, на протяжении всего дня, эту работу рекомендуется проводить также и в специально организованных ситуациях. Побуждать детей к контакту надо ласково, одобряя ребенка, легонко прикасаясь к нему, обнимая.

Организация общения со взрослыми не является отдельным разделом обучения. Оно происходит в повседневной жизни детей, в учреждении и в семье.

Основным показателем способности детей к обучению является возможность включения их в какую-либо целенаправленную деятельность. Уровень сформированности целенаправленной деятельности служит интегративным показателем психического развития ребенка.

Внимание педагогов в первую очередь должно быть обращено на организацию быта детей, соблюдение охранительного режима, сохранение спокойного, доброжелательного тона, максимальной внимательности к каждому ребенку, использование любой ситуации для общения с ребенком и оказания ему помощи.

Успех воспитательного процесса зависит не только от занятий, на которых применяются специальные методы, но и от умелого построения дня, от рационального сочетания различных видов занятий.

Школьники с тяжелой умственной отсталостью по своим психофизическим возможностям не могут долго заниматься одним и тем же видом деятельности. Режимные моменты, игры, занятия, прогулки в течение дня используются для непрерывного воспитания и обучения детей.

В каждую конкретную деятельность (игру, лепку, рисование и др.) ребенок с выраженной умственной отсталостью должен включаться не под давлением педагога, а только по желанию ему подражать, под воздействием собственных импульсов к деятельности. Часто негативизм ребенка объясняется его неготовностью принять задачи взрослого. Воспитательный процесс должен быть построен так, чтобы, с одной стороны, ребенок свободно действовал по своему желанию, с другой — чтобы педагог мог умело направлять эти желания и включать детей в организованную им деятельность.

У детей с тяжелыми нарушениями развития почти отсутствуют активность, интерес и внимание к окружающему. Следствием этого является и отсутствие таких необходимых условий для обучения, как положительное отношение к заданию, принятие задачи. Дети с ОВЗ при решении умственных задач не могут правильно организовать свои действия.

На игровом, наглядном материале можно научить ребенка с ОВЗ успешнее, чем на отвлеченном. Результат виден и понятен ребенку.

Таким образом, содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и развития должно быть построено так, чтобы обеспечивать в каждый возрастной период выполнение, как общеобразовательных, так и специфических коррекционных задач. Необходимо включение детей с тяжелыми нарушениями развития в специально организованную образовательно-развивающую среду, с учетом их психофизических и возрастных особенностей, направленную на предупреждение и преодоление дефектов развития.

© Т.А. Калачева, О.Б. Панченко, Е.В. Козенко 2015

УДК 159.98

З.Ф.Камалетдинова

К.п.н., доцент кафедры общей и возрастной психологии
Московский государственный гуманитарный университет им.М.А.Шолохова
Г. Москва, Российская Федерация

КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ РАБОТЕ С ПРОБЛЕМАМИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Существует обширная литература, посвященная психологическому консультированию семей по вопросам гармонизации детско-родительских отношений. В данной статье излагается опыт консультирования семей с подростками, основанный на когнитивно-поведенческой парадигме. Когнитивно-поведенческий подход сейчас является одним из самых популярных на западе (наряду с психоаналитическим подходом). Однако в нашей стране он явно недооценен, публикаций по данному подходу мало [3, 4, 5, 6, 7]. И уж совсем малочисленны работы, посвященные применению когнитивно-поведенческого подхода в консультировании подростков и их родителей [1, 2].

На первом этапе консультирования мы устанавливаем контакт с родителями и подростком, собираем информацию, при необходимости проводим тестирование.

На следующем этапе мы знакомим родителей с возрастными психофизиологическими особенностями подростков. Для этого мы рекомендуем популярную психологическую литературу о подростках и рассказываем о «чувстве взрослости», максимализме, стремлении подростка к самоутверждению, самостоятельности, а также об их ранимости, эмоциональной возбудимости.

Далее мы предлагаем родителям и подросткам ролевое проигрывание различных семейных ситуаций, прежде всего конфликтных. Проигрывание обязательно включает в себя обмен ролями и последующее обсуждение игры, направленное на получение обратной связи.

Существенной частью нашей работы является выявление иррациональных когниций наших клиентов и дальнейшая работа по их модификации, приведение их в соответствие с реальностью. Диагностика когниций проводится в процессе беседы, а также с помощью техник «заполнение пустоты» и «падающей стрелы». У родителей такими дисфункциональными убеждениями часто бывают:

- «я должна обеспечить дочери безоблачное будущее и настоящее»;
- «я должна полностью контролировать жизнь своего сына»;
- «в моем доме сын должен жить по моим правилам»;
- «я не могу позволить дочери быть посредственностью, она во всем должна быть лучше всех»;
- «я должна быть сильной в глазах своей дочери» и другие.

У одного родителя может присутствовать несколько таких когниций, работа с ними может занимать несколько недель. Работа с этими мишенями проводится с помощью Сократовского диалога и других когнитивных техник. Модификация когниций, их большая реалистичность приводят к изменениям эмоционального реагирования на поведение подростков. Родители становятся более толерантными, менее требовательными и категоричными. Изменения в поведении происходят порой не сразу; они требуют от всех участников консультативного процесса усилий, репетиций, определенной мотивации.

Когнитивная модификация убеждений проводится нами и с подростками. Мы работаем со следующими иррациональными когнициями:

- «мама всегда должна меня понимать»;
- «мама должна сама догадываться о моих желаниях»;
- «родители не должны постоянно меня воспитывать»;
- «мама должна оставить меня в покое» и другими.

Здесь также нами используются когнитивные техники.

Затем проводятся инсценизации будущих возможных конфликтных ситуаций в семье, проигрываются несколько возможных вариантов поведения. Проводится обсуждение и совместный поиск наиболее приемлемых форм предупреждения или конструктивного разрешения конфликтов.

Все это позволяет улучшить психологический климат в семье. Родители и подростки учатся понимать друг друга, учитывать желания, интересы друг друга при взаимодействии, освобождаются от необоснованных обид и нереалистичных ожиданий.

Список использованной литературы.

1. Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков. Под общей ред. проф. Ю.С.Шевченко. - СПб.: «Речь», 2003. 552 с.

2. Камалетдинова З.Ф. Новая позитивная психология и психологическое консультирование подростков (анализ случая из практики) // Вестник МГТУ им.М.А.Шолохова. Серия «Педагогика и психология». - 2011. - № 2. - С.111-117.

3. Камалетдинова З.Ф., Антонова Н.В. Когнитивно-поведенческий подход в психологическом консультировании. М.: Изд-во СГУ, 2010. 296 с.

4. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. – СПб.: «Питер», 2002. 352с.

5. Харитонов С.В. Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. – М.: «Психотерапия», 2009. 174 с.

6. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия// Основные направления современной психотерапии. / Под ред. А.М.Боковникова. – М.: «Когито-Центр», 2000, С. 224-267.

7. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств, как основа их интегративной психотерапии. // Социальная и клиническая психиатрия. Том 8, вып. 1, 1998, № 1, С. 94-101.

© З.Ф. Камалетдинова, 2015

УДК 378.1; 371.3

С. О. Квич,

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

ОСОБЕННОСТИ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Способность к уточнению и верификации модели того или иного педагогически обусловленного процесса может быть развита в системе формирования культуры самостоятельной работы личности, включенной в активный поиск ресурсов и условий продуктивного становления, самовыражения, саморазвития, самореализации и самосовершенствования. Об этом в различных вариантах доказательств написано в работах [1-7].

Попытаемся уточнить понятие «воспитание» с точки зрения культурологического, эзотерического, гносеологического, акмепедагогического, аксиологического, информационного и пр. методологических подходов.

Воспитание с точки зрения культурологического подхода – процесс поиска и реализации оптимальных условий для целостного восприятия и усвоения норм культуры и этики, обеспечивающих продуктивное становление и развитие личности в структуре освоения социального опыта и становления личности в ведущей деятельности.

Воспитание с точки зрения акмепедагогического подхода – процесс постановки и верификации качества решения субъектно-средовых и внутриличностных противоречий в цепочки детерминации и оптимизации условий решения «хочу – могу – надо – есть», где ценности и нависшие достижения антропосреды являются показателем и ресурсом, условием и потенциалом, стимулом и мотивом, целью и возможностью выбора приоритетов становления личности в структуре ведущей деятельности.

Воспитание с точки зрения аксиологического подхода – процесс определения ценностей антропосреды, обеспечивающих оптимальное развитие личности в структуре освоения социального опыта и основ саморазвития и самореализации личности.

Воспитание с точки зрения гносеологического подхода – процесс определения ресурсов и механизмов идентификации объективного знания в системе социальных отношений и норм культуры, предопределяющих успешность личности в выборе стратегии развития всех возможностей личностного и мультисредового роста, качественно располагающих антропологическое пространство к пониманию важности социальных отношений и государственному регулированию жизненно важных ресурсов развития общества.

Воспитание с точки зрения информационного подхода – процесс верификации модели информационного обеспечения личности, располагающий к пополнению социального опыта и социального знания традиционными и инновационными ресурсами и механизмами, формами и технологиями, предопределяющими успешность личности в выбранных приоритетах и направлениях развития, самоидентификации, самоутверждения.

Воспитание с точки зрения дихотомического подхода – процесс определения диаметрально противоположных позиций в формировании личности, детально описывающих качества и возможности тех или иных граней ретрансляции социального опыта в структуре верификации идей и моделей социального обогащения и развития, располагающих к повышению качества производства и воспроизводства норм культуры и продуктов жизнедеятельности, обеспечивающих общество всем необходимым для функционирования, развития и самосохранения.

Воспитание с точки зрения эзотерического подхода – процесс неподдельного понимания единства мира научного и мира сверхъестественного, в единстве своем создающем личность в неподдельной природе и многообразии направлений самореализации и самосовершенствования.

Определения позволяют понять природу организуемой деятельности в системе тех или иных моделей возможностей и ограничений, располагающих личность к постановке и решению основных противоречий целостного педагогически обусловленного процесса.

Список использованной литературы

1. Козырева О. А., Гайко М. Е., Горбунова И. А., Седова К. С. Модели формирования и управления культурой самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования // *European Social Science Journal*. 2012. № 8. С. 83-90.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Макарова Т. В., Кошелев А. А., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы обучающегося: типология, модель // *Омский научный вестник*. 2014. № 3 (129). С. 128-132.

© С. О. Квич, В. П. Зубанов, 2015

А. Е. Кириллов,
студент 5 курса, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский
государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация
Научный руководитель: **О. А. Козырева**
к. п. н., доцент, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский
государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ

Теория и практика инклюзивного образования определяет возможность и качество организации педагогического взаимодействия с обучающимися, имеющими различные отклонения в развитии и здоровье. Попытаемся уточнить понятие «педагогическое взаимодействие с обучающимися, имеющими отклонение в развитии и здоровье», опираясь на теоретико-эмпирические возможности продуктивного становления педагога и обучающегося в ресурсах и моделях научно-педагогических публикаций [1-8].

Сложность процесса определения педагогических и специфики педагогического взаимодействия с обучающимися, имеющими отклонение в развитии и здоровье, заключается в многообразии и невыявленности дефектов развития первичного и вторичного генеза, комбинации которых усложняют поиск возможностей позитивного развития личности в структуре выбираемых направлений социализации и самореализации в системе специального обучения и воспитания, детально прописывающих возможности и практику постановки и верификации качества решения мультисредовых и внутриличностных противоречий, решение которых возможно только в специальных условиях педагогической поддержки личности.

Данная специфическая модель может быть определена на рис.1 и рис.2, визуализирующих возможности влияния педагогических условий оптимизации определения и решения внутриличностных и мультисредовых противоречий, детерминированных в модели «хочу – могу – надо – есть».

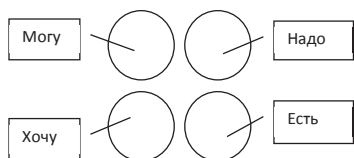


Рис.1. Модель постановки и верификации качества решения мультисредовых и внутриличностных противоречий (до создания педагогических условий самореализации личности обучающегося, имеющего отклонения в развитии и здоровье)

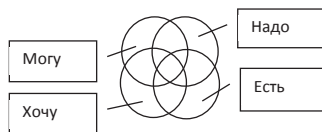


Рис.2. Модель постановки и верификации качества решения мультисредовых и внутриличностных противоречий (педагогические условия самореализации личности обучающегося, имеющего отклонения в развитии и здоровье, реализованы)

Под педагогическим взаимодействием с обучающимися, имеющими отклонение в развитии и здоровье, будем понимать оптимизированный, акмеверифицируемый, личностно и социально детерминированный процесс определения специфики и возможностей продуктивного самоопределения и самореализации личности в специально выбранных направлениях реализации творчества и сотрудничества, в ресурсах которых

проведен учет дефектов развития и здоровья, возможности продуктивного самоопределения и самореализации в специально созданных условиях, потребностей общества в трудоустройстве и самореализации личности, имеющей дефекты развития и здоровья как одного из условий гуманизации современного образования и трудовой практики, системно предопределяющих качественные решения поставленной задачи оптимизации педагогической поддержки личности в личностном, социальном и профессиональном самоопределении, самосовершенствовании и самореализации.

Специфика уточнения и визуализации моделей педагогического взаимодействия с обучающимися, имеющими отклонение в развитии и здоровье, – сложная система и ресурс воспроизводства педагогических средств, фасилитирующих решения задач получения специального образования и развития личности, имеющей отклонение в развитии и здоровье.

Список использованной литературы

1. Кириенко С.А., Слепышев А.В., Козырева О.А. Специфика и ресурсы гуманизации общества в структуре изучения педагогического знания будущими педагогами по ФК //Международный академический вестник. 2014. №3.С.22-24.

2. Козырева О. А. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов специальности «033100 – Физическая культура». – Новокузнецк: КузГПА, 2010. 114 с. [+прил. на CD]. ISBN 978–5–85117–496–4.

3. Козырева О. А. Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования: учебно-методическое пособие. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. 427 с. [+приложение на CD]. ISBN 5–7291–0418–9.

4. Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. 385 с. ISBN 5-85117-239-8.

5. Козырева О. А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. 374 с.

6. Редких С. М., Козырева О. А. Специфика и результативность формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК как ресурс становления и профессионализма // Педагогическое образование и наука. 2014. №1. С.103-107.

7. 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.

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

© А. Е. Кириллов, 2015

УДК 377

А. В. Кириллова,

Студент (магистр) направления педагогического образования,
кафедры изобразительного и декоративно-прикладного искусства,
г. Тольятти, РФ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В различные исторические эпохи история педагогики изучала и будет изучать развитие теории и практики образования. Взаимосвязь общей педагогики и истории педагогики

порождает значимость и уникальность объекта истории образования. Педагогика и ее история как отрасли научного знания о человеке начали формироваться только в XIX в. в общем контексте развития науки. Актуальность темы обусловлена многообразием и сложностью задач в образовании. Какие же задачи ставит перед собой образование? Во-первых, реализация потребностей каждого учащегося в сфере образования, и повышение образовательного уровня, во-вторых приведение системы воспитания и обучения населения в соответствие с нормами, в-третьих подготовка новых поколений граждан к жизнедеятельности и установка равных стартовых возможностей россиян в сфере образования и наконец формирование и развитие единого образовательного пространства России на федеральном и мировом уровнях. Впервые педагогический материал становится частью исторических исследований в XIX в. С тех пор история мировой педагогики становится постоянной и неотъемлемой дисциплиной в корпусе педагогических наук. В советский период проблемы истории педагогики были предметом постоянных дискуссий (А.О. Готалов-Готлиб, П.Н. Груздев, Е.Б. Комаровский, Н.К. Крупская, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, И.Ф. Сवादковский, В.Я. Струминский, В.Н. Шульгин и др.). Тематика истории педагогики становилась титульной на общероссийских конференциях в Москве, Владимире, Горно-Алтайске (1970-1980-е гг.).

Вклад в современную российскую историко-педагогическую науку внесли несколько поколений ученых: школа, сложившаяся после Великой Отечественной войны (З.И. Васильева, С.Ф. Егоров, В.М. Кларин, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, К.И. Салимова, И.А. Соловков, Л.А. Степашко и др.); генерация, заявившая о себе в 1970-1980-х гг. (Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, М.Н. Кузьмин, Е.Г. Осовский, Ф.А. Фрадкин и др.); исследователи, пришедшие в науку на рубеже XX-XXI вв. (В.Г. Безрогов, В.И. Блинов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий и др.). Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи. Во-первых, освоить опыт предыдущих поколений, во-вторых, обогатить и приумножить этот опыт и, в-третьих, передать его следующему поколению. Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом предков. [3, с. 3]

А что такое педагогика? Педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека. Она отвечает за успешную передачу социального опыта старших поколений своим потомкам. Воспитание представляет собой процесс становления и базирования интеллекта и умственных способностей, физических и духовных сил самой личности, подготовка ее к новой жизни и активной деятельности.

Объектом истории педагогики и образования является всемирный историко-педагогический процесс, в котором сочетаются теория и практика образования. Иными словами, в истории педагогики и образования педагогические явления прошлого анализируются в тесной взаимосвязи с генезисом культуры, науки, общественной мысли, и на этой основе выявляются тенденции развития этих явлений в будущем.

Предмет педагогики — процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания.

Тысячелетия отделяют нас от того времени, когда на Земле появился человек современного физического типа. К этому периоду (40-35 тысяч лет назад) относится и зарождение воспитания как особого вида человеческой деятельности. Жизнь и воспитание первобытного человека выглядели весьма примитивно. Окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием. Стихийно возникшие цели воспитания заключались в подготовке к простейшему существованию и осознанию мира как анимистического феномена. Зачатки педагогической мысли развивались только на уровне обыденного сознания. Они сводились к практическому воспитанию и проявлялись в традициях и фольклоре. [2, с. 6]

Таким образом, изучение истории образования и педагогической мысли помогает освоить современную науку о воспитании, дает ценные и незаменимые знания об обществе и человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса.

Список использованной литературы:

1. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М., 1994.- 207 с.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика» / А.Н. Джурицкий. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 400 с. — (Учебник для вузов).
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

© А. В. Кириллова, 2015

УДК 378.1; 371.3

М. И. Кирьянов,

студент 5 курса, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

Научный руководитель: **О. А. Козырева**

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

СПЕЦИФИКА ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Возможности современной специальной педагогики в постановке и решении задач развития личности, имеющей специальные потребности в образовании и развитии, – одно из важных направлений в подготовке будущих педагогов по физической культуре, системно определяющих специфику включения развивающейся личности в практику ведения здорового образа жизни и самореализации.

Уточним возможности педагогического взаимодействия в ресурсах детерминации выделяемых педагогических задач, определив конструктор профессионально-педагогических приоритетов и новообразований, системно фасилитирующих использование социокультурного опыта в решении задач развития и социализации личности, имеющей специальные потребности в образовании.

Под педагогическим взаимодействием с детьми, имеющими специальные потребности в образовании, будем понимать процесс активного продуцирования условий для адекватного, позитивного определения возможностей постановки и решения задач развития личности и самореализации в ресурсах детерминации и оптимизации модели «хочу – могу – надо – есть», предопределяющей качество включения личности в социальные и профессиональные отношения, устойчивое развитие и способность перестраивать модель ведущей деятельности и общения.

Выделим конструктор задач, фасилитирующий постановку и решение задач воспитательно-образовательной работы с обучающимися, имеющими специальные потребности в образовании:

- воспитательные: продолжить воспитание аккуратности, ответственности, дисциплинированности, активной жизненной позиции, гуманизма, толерантности, трудолюбия, патриотизма, гибкости в выражении смыслов и ценностей, сострадания, уважения, внимательности, тактичности, деликатности, этичности и пр. в решении задач развития личности и межличностном общении;

- образовательные: продолжить получение знаний о <<...>>, расширение представлений о <<...>>, обобщение и систематизацию материала в <<...>>, формирование потребности в общении и взаимопомощи, формировании потребности в самореализации и самосовершенствовании, формировании адекватной, позитивной самооценки, необходимого, реального уровня притязаний личности, формирование активной жизненной позиции в <<...>>, формирование потребности в профессиональном самоопределении и самоотвержении.

- развивающие: продолжить развитие памяти, мышления, речи, способностей <<...>>, чувства собственного достоинства, чувства юмора, потребностей в социокультурном опыте и опыте деятельности, социализации и решения задач развития личности.

- коррекционные: продолжить коррекцию поведения и отношения к выявленным дефектам развития и здоровья, определив варианты нивелирования и коррекции с использованием различных специально-педагогических техник и поддержки, технологий и педагогических средств.

- здоровьесберегающие: продолжить формирование потребности в здоровом образе жизни, приняв все акмепедагогические практики в определении недугов и ограничений базовыми условиями развития личности, определяющими специфические ограничения в выборе решения противоречий внутриличностного и мультисредового развития; формирование потребности в здоровых отношениях в личностном, трудовом, семейном ракурсах детерминации и пр.

Выделенные в конструкторе задачи, а также определение уточненного понятия будут заложены в практику постановки и верификации качества решения задач педагогического взаимодействия педагога по физической культуре и обучающихся, имеющих специальные потребности в образовании.

Список использованной литературы

1. Кириенко С.А., Слепышев А.В., Козырева О.А. Специфика и ресурсы гуманизации общества в структуре изучения педагогического знания будущими педагогами по ФК // Международный академический вестник. 2014. №3. С.22-24.

2. Дорофеев М.В., Дорофеева Н.В., Козырева О.А. Возможность и качество моделирования дефиниций и педагогических средств будущими педагогами по ФК как социально-педагогическая проблема // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12-1 (40). С. 140-143.

3. Козырева О. А. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов специальности «033100 – Физическая культура». – Новокузнецк : КузГПА, 2010. 114 с. [+прил. на CD]. ISBN 978–5–85117–496–4.

4. Козырева О. А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография. Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. 374 с.

5. 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.

6. Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. 385 с. ISBN 5-85117-239-8.

7. Козырева О.А. Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования: учеб.-метод. пособие. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. 427 с. [+прил. на CD]. ISBN 5–7291–0418–9.

© М. И. Кирьянов, 2015

УДК 373.3

Е.Г. Коваленко

к.филол.н., доцент кафедры педагогики
и методики начального образования,

С.Д. Пенкина

студентка 3 курса кафедры педагогики
и методики начального образования
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Российская Федерация

ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, начальным этапом в работе над орфографическими ошибками младших школьников является их предупреждение. Чтобы предупредить появление орфографических ошибок, нужно учить детей «действовать по правилам», выполнять в определенной последовательности умственные действия, необходимые для применения правила [2, с. 154].

При изучении любой орфографической темы в целях предупреждения орфографических ошибок особую актуальность приобретают методы и приёмы, направленные на обнаружение и распознавание орфограммы в слове, прочное запоминание правильного написания и развитие ряда важнейших интеллектуальных качеств ребёнка: внимания, памяти, различных видов мышления, речи, наблюдательности. Одним из способов формирования мотивации учащихся к словарно-орфографической работе служит использование увлекательных форм и методов работы, в том числе игровых приёмов, упражнений занимательно-развивающего характера.

Выбор метода или приёма является ключом к оптимизации процесса обучения и потому зависит от многих факторов, прежде всего от «типа орфограммы; возрастных возможностей учащихся и их языковой подготовки, изученного орфографического материала; психологических особенностей усвоения орфограмм младшими школьниками» [1, с. 29].

С целью предупреждения орфографических ошибок в письменной речи младших школьников нами был составлен и реализован на уроках русского языка в третьем классе следующий комплекс приёмов.

Тема урока: «Повторяем правописание безударных гласных в корне слова».

Приём «*Орфографическая пятиминутка*» использовался для проверки правильного написания тех слов, в которых были допущены ошибки: например, из диктанта «Лиса»: *тетерева, семена, затрещали, запах, макушка, кормились*.

Приём «*Письмо по памяти*» применялся на основе связного стихотворения, отрывка из рассказа и т.п. Например:

Есть один такой цветок,
Не вплетёшь его в венок.
На него подуй слегка,
Был цветок – и нет цветка.

При этом младшие школьники находили каждую орфограмму, проверяли ее под руководством учителя, писали и сверяли с текстом.

Приём «*Письмо с дырками*». Сначала учащимся читался полный текст, затем им предлагалось вписать недостающие слова вместо пропусков.

Волчишка.

Жил в лесу волчишка с матерью. Ушла мать на охоту. Поймал волчишку человек. Он сунул его в мешок и принёс домой.

Ночью волчишка подполз к двери. А дверь была открыта. Волчишка вылез на улицу и убежал в лес. А там была волчиха-мать. Обрадовались звери и убежали в глубину леса.

Волчишка.

Жил в лесу волчишка _____. Ушла мать _____. Поймал _____ человек. Он сунул его в _____ и принёс домой.

Ночью волчишка подполз _____. А дверь была _____. Волчишка вылез на улицу и _____. А там была _____. Обрадовались звери и _____.

Игровой приём «*Найди опасное место*». Учитель произносил слова, а школьники хлопали в ладошки, как только слышали звук, которому при письме нельзя доверять. Но прежде они вспоминали, как его найти: надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то существует и «опасное место».

Игровой приём «*Найди спрятавшиеся слова*». Учащиеся искали и выписывали «спрятавшиеся» словарные слова.

т	а	к	о	р	о	в	а	н	о	п	е	т	у	х
д	е	р	е	в	н	я	у	х	о	р	о	ш	о	е
у	с	ы	т	а	р	е	л	к	а	ф	т	о	р	н
в	ь	е	щ	з	й	п	е	н	а	л	я	з	ы	к
ы	с	т	а	к	а	н	к	а	п	у	с	т	а	е
к	л	а	с	с	л	и	н	ш	у	с	а	х	а	р
ы	с	о	б	а	к	а	л	ф	а	в	и	т	к	з
м	ы	ч	ь	л	а	д	е	ж	у	р	н	ы	й	а

Ответ: корова, петух, деревня, хорошо, тарелка, пенал, язык, стакан, капуста, класс, сахар, собака, алфавит, дежурный.

Тема урока: «Повторяем правило правописания непронизосимых согласных в корне слова».

Приём «*Орфографическое проговаривание*» характеризуется тем, что каждое слово произносится так, как пишется, и поэтому «в памяти» движений остаётся память движений речевого аппарата. Проговаривание не обосновывает, а лишь фиксирует, закрепляет написание слов.

Учащиеся подбирали к каждому слову однокоренные слова. Например:

1. Поздно –
2. Известный –
3. Сердце –

4. Наездник –

5. Тростник –

Приём «Подчеркни согласную» заставлял школьников думать над написанным словом: ученикам предлагалось по памяти написать пять слов с непроизносимыми согласными и обязательно подчеркнуть их. Если ученик, написав слово, пропускал непроизносимую согласную, ему нечего было подчёркивать.

Приём «Показ неправильного письма» направлен на формирование и развитие орфографической зоркости учащихся и применялся, как правило, на повторительно-обобщающих уроках при анализе какографических упражнений, которые предусматривали исправление учениками умышленно допущенных в текстах ошибочных написаний. Младшие школьники с большим удовольствием выполняли подобные задания, пытаясь найти чужие ошибки. Например:

«Серьезные ребята получили радостное известие. Всюду звенят детские голоса. В школу приехал известный писатель. Он будет читать свои интересные рассказы. Счастливые школьники собрались на месный праздник».

Таким образом, работа по предупреждению орфографических ошибок младших школьников и развитию орфографической зоркости проходила легко и эффективно, поскольку осуществлялась доступными для учащихся приёмами и средствами. Реализованный на уроках комплекс приёмов дал положительный эффект, так как учащиеся повторяли слова многократно, используя зрительный, моторный, речедвигательный и слуховой анализаторы. Постоянное возвращение к анализу орфограмм повышало осознанность усвоения орфографических правил, а использование игровых элементов и наглядного материала стимулировало мотивационную сторону деятельности учащихся в овладении навыком грамотного письма.

Список использованной литературы:

1. Коваленко Е.Г. Методика обучения непроверяемым написаниям в начальной школе. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2011. 60 с.

2. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Т.Г. Рамзаева, М.П. Воюшина, Г.С. Щеголева и др.; Под общей редакцией Т.Г. Рамзаевой. М., 2003.

© Е.Г. Коваленко, С.Д. Пенкина, 2015

УДК 37.032

К.А. Колоколова, магистрант 1 курса,
магистерская программа «Педагогика и психология воспитания»
Омский Государственный педагогический университет
г. Омск, Российская Федерация

И. В. Феттер, к.п.н., доцент кафедры педагогики
Омский Государственный педагогический университет
г. Омск, Российская Федерация

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Феномен успеха человека лежит в основе стремлений, идеалов и ценностей, как конкретной личности, так и человечества в целом. Стремление к успеху определяет всю жизнь человека, его ожидания и виды деятельности.

Существует множество определений понятия «успех». По С.Ожегову «успех - удача в достижении цели..., общественное признание..., хорошие результаты в работе, обучении» [1, с. 729].

А.Белкин в монографии «Ситуация успеха. Как её создать» отмечает, что успех понятие неоднозначное, сложное, имеет различные трактовки. Так, например, с социально-психологической точки зрения, успех - это «оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами её деятельности». С психологической точки зрения успех - это «переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, или совпал с её ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), или превысил их». С педагогической точки зрения, ситуация успеха определяется как «целенаправленное, организованное объединение условий, при которых создается возможность достижения значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [2, с 176].

Особое значение приобретает ситуация «успеха – неуспеха» в жизни подростков. Среди движущих факторов, которые определяют мотивацию личности старшеклассника, успех может выступать в качестве потребности, а в дальнейшем и мотива учебно-познавательной, трудовой, эстетической и коммуникативной деятельности. Успех в качестве эмоций вылетается в структуру мотивации и поддерживает уверенность личности старшеклассника в правильности выбора направления активности, путей и способов достижения целей. Достижение успеха зачастую сопряжено с возникновением ситуацией соревновательности. В связи с этим Борисова С.В. отмечает: «Соревновательность в первую очередь необходимо рассматривать как важный ресурс личностного развития, обеспечения активной жизненной позиции каждого человека, средством его индивидуальной самореализации. Соревнование с другими, соревнование с самим собой - это в высшей степени действенные способы самомотивации» [3, с.149].

Таким образом, в социальном аспекте успех связан с потребностью старшеклассников в позитивном самоутверждении в коллективе окружающих людей, со стремлением занять свою «социальную нишу».

Успех также необходимо понимать как движущую силу развития интересов личности, как фактор, который стимулирует наиболее оптимальный и быстрый переход от простой заинтересованности к любознательности и далее, к познавательному интересу. Одновременно успех значительно влияет на стойкость интересов, что достигается позитивным эмоциональным напряжением, которое возникает в духовной сфере личности старшеклассника.

Успех в структуре ценностей личности старшеклассника проявляется и как ценность конкретного индивида, что подвигает его к деятельности, и как общечеловеческая ценность - социальное достижение общества, что служит ориентиром поведения старшеклассника.

Понятие «состояние успеха» характеризуется следующими признаками: возникновение радости, связанной с познанием неизведанного, нового; светлое чувство «прозрение» старшеклассника, которому становится доступным понимание конкретных явлений окружающего мира; чувство и осознание того, что учебно-познавательная, коммуникативная или другая социально-позитивная задача успешно решена, что достигнутые результаты позитивно оцениваются учителем и учениками класса; прилив умственной, физической, моральной энергии, что стимулирует дальнейшее движение старшеклассника в учебно-познавательной деятельности и общении.

Значение ситуации успеха в ходе педагогического процесса не ограничивается активизацией развития личности старшеклассника, потому что саморазвитие происходит

в учебно-познавательной, эстетической, трудовой, моральной деятельности, а также в деятельности по усвоению социально-моральных норм взаимоотношений между людьми. Здесь успех играет роль адаптивно-компенсаторного механизма, сглаживая состояние дезадаптации у старшеклассников, он увеличивает степень вероятности их позитивной самооценки, самореализации и самоутверждения в коллективе сверстников и в жизни в целом.

В своем оптимальном варианте педагогическая система должна представлять собой единый комплекс следующих одна за другой ситуаций успеха, которые последовательно проводят старшеклассника по пути его общего личностного развития. Из этого следует, что успех школьника в общеобразовательном учебном заведении и за его пределами необходимо рассматривать с позиции эффективного решения учителем ряда педагогических задач.

Реализация целей учебно-воспитательной системы школы возможна в совместной деятельности старшеклассника и учителя, основанной на взаимоотношениях сотрудничества. Характер этого взаимодействия проявляется в конкретных ситуациях успеха, сформированных учителем. Успех старшеклассника, как результат его учебно-познавательной деятельности и общения, стимулирует аналогичное состояние успеха в структуре активности личности самого учителя, как результат его профессионально-творческой деятельности. Таким образом, это позитивно-стимулирующее состояние активизирует саморазвитие обеих сторон взаимодействия, а в дальнейшем результативность их самовоспитания, самообучения и самосовершенствования. В свою очередь, этот процесс влияет на возникновение в структуре личности старшеклассника и учителя новых потребностей в успешной позитивной самореализации и определяет характер их дальнейшей деятельности.

Список использованной литературы:

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1990. - 916 с.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать / А. С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. - 176 с.
3. Борисова С. В. Соревновательность и отождествление индивида с профессиональной группой как факторы стимулирования развития профессиональной идентичности выпускника технологического факультета педагогического университета [Текст] / С. В. Борисова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). - Уфа: Лето, 2013. - С. 149-151.

© К.А.Колоколова, И.В.Феттер, 2015

УДК 373.2

В.В.Кондрикова, О.С.Овчинникова

Воспитатели первой квалификационной категории
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 138», Г. Рязань, Российская Федерация

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Краткий экскурс в развитие общественного дошкольного воспитания в России отнесёт нас к Киевской Руси, где воспитание детей всех возрастов осуществлялось

преимущественно в семье. Цель воспитания заключалась в подготовке детей к труду, выполнению основных социальных ролей. В качестве основных средств воздействия выступали факторы народной педагогической культуры (потешки, пестушки, скороговорки, загадки, сказки, народные игры и т.д.). Все эти средства педагогики передавались устно. В связи с крещением Руси значительное место в воспитании подрастающего поколения заняла церковь. Появились такие средства, как выполнение обрядов, заучивание молитв и т.д.

В начале XVIII в. происходило бурное развитие и изменение России под влиянием реформ, осуществляемых Петром I. Одно из направлений реформирования - образование. В 1763 г. был открыт первый воспитательный дом. В него помещались дети от 2 до 14 лет. Они делились на группы: от 2 до 7; от 7 до 11; от 11 до 14 лет. До 2 лет дети воспитывались у кормилиц. Дети первой группы воспитывались в играх и трудовых делах: мальчиков учили огородному и садовому делу; девочек - домашним делам и домоводству. С 7 до 11 лет, помимо трудовых дел, вводилось обучение грамоте и счету по одному часу в день. Дети с 11 до 14 лет обучались более серьезному делу.

В 1802 г. В России впервые было создано министерство народного просвещения, и начала складываться система образования. В 1832 г. при Гатчинском воспитательном доме открыли небольшую экспериментальную школу для малолетних детей. Они находились там целый день - ели, пили, малыши занимались играми, по большей части на воздухе; старших обучали грамоте, письму, счету и пению. Значительное место в распорядке дня отводилось рассказам и беседам. Школа просуществовала недолго, но показала успешность подобных занятий с детьми-дошкольниками.

В первой половине XIX в. появился целый ряд общественных деятелей, представителей культуры и педагогов, каждый из которых внес вклад в развитие педагогики в целом и дошкольной педагогики в частности. В.Г. Белинский - наметил возрастную периодизацию (от рождения до 3 лет - младенчество; от 3 до 7 лет - детство; от 7 до 14 - отрочество). Он придавал большое значение умственному и физическому развитию дошкольников, наглядности и детским играм, эстетическому воспитанию. Являясь сторонником семейного воспитания, большую роль в нем он отводил матери. А.И. Герцен, автор педагогической работы «Разговор с детьми» тоже отдавал предпочтение семейному воспитанию. О большом значении роли матери в воспитании детей говорил и Н.И. Пирогов. Он считал, что в развитии дошкольников главное место занимает игра. Л. Н. Толстой - сторонник семейного воспитания, пропагандировал идеи о свободном воспитании.

Огромное влияние на развитие дошкольной педагогики этого периода оказал К.Д. Ушинский. Он был сторонником семейного воспитания, но понимал необходимость создания системы дошкольного общественного воспитания. Высказывал соображения о деятельности педагогов, выдвинул и обосновал важнейшее положение о необходимости обязательного учета возрастных и психологических особенностей каждого ребенка.

В 60-е гг. XIX в. стали открываться первые детские сады. Они работали по системе Ф. Фребеля. Детские сады были платные, частные. В 1866-1869 гг. выходил специальный педагогический журнал «Детский сад». Его редакторы - А.С. Симонович и Л.М. Симонович. А.С. Симонович открыла несколько детских садов. На основе своей педагогической деятельности она разработала некоторые педагогические и методические подходы к организации дошкольного воспитания. Она считала, что до 3 лет ребенок должен воспитываться в семье, но дальнейшее воспитание должно идти вне семьи, так как он нуждается в товарищах, сверстниках для игр и занятий. Дети должны находиться в детском саду от 3 до 7 лет. Цель детских садов - физическое, умственное, нравственное воспитание дошкольников, их подготовка к школе. Симонович считала также, что работа

воспитателей в детских садах и при индивидуальном обучении должна вестись методически и последовательно.

Значительный вклад в разработку проблем воспитания дошкольников внесла детская писательница Е.Н. Водозова. В конце 60-х гг. она была за границей и изучала там опыт семейного воспитания и организации детсадов. В 1871 г. она опубликовала книгу «Умственное и нравственное воспитание детей от первого появления сознания до школьного возраста». Книга предназначалась для воспитателей детских дошкольных учреждений и матерей.

В конце XIX - начале XX вв. стало постепенно расти количество дошкольных учреждений, предназначенных для детей из бедных семей: фабричные ясли; народные детские сады. Появлялись они преимущественно в городах с развитой промышленностью, там, где родители были заняты на производстве. Несмотря на слабое финансирование, организационные и методические трудности, некоторые педагоги занимались поиском и апробацией эффективных программ - методик, материалов, лучших форм организации работы с детьми. Так постепенно накапливался практический опыт по общественному воспитанию детей дошкольного возраста. Хотя общественное дошкольное воспитание развивалось медленно, но оно, тем не менее, стимулировало отечественную педагогику.

В 1918 г. при Наркомпросе был организован специальный дошкольный отдел. В это же время открылись отделения в профессиональных педагогических училищах по подготовке педагогов детских садов, дошкольный институт (научно-исследовательский) под руководством Корнилова. В это же время был определен и основной тип дошкольного учреждения (в дальнейшем - ДУ) - 6-часовой детский сад (в дальнейшем - ДС). Требования к организации, содержанию и методам работы были изложены в «Инструкции по ведению очага и ДС». В соответствии с этой инструкцией разрабатывались методические пособия. В 1921-1940 гг. наблюдается значительное увеличение числа ДУ. Сады и очаги стали переходить на 11-12-часовой рабочий день. При домоуправлениях организовывались детские комнаты, куда матери могли привести детей в вечернее время. В селах открывались летние детские площадки. Значительное количество ДС стали ведомственными. Они открывались на базе крупных предприятий и производств. Усилилась целенаправленная подготовка кадров.

Слабым местом в деятельности ДУ оставалось определение содержания образования дошкольников (разработка образовательных программ). В 1937 г. была сделана первая попытка разработать проект программы в ДУ. В первой части определялись основные виды деятельности (общественно-политическое, трудовое и физическое воспитание, музыкальные и изобразительные занятия, математика, грамота). Во второй части давались рекомендации по основам планирования деятельности через «Организующие моменты».

В 1938 г. были разработаны устав ДУ и программно-методические указания под названием «Руководство для воспитателей детских садов» - целью дошкольного воспитания в детском саду было всестороннее и гармоничное развитие детей. Оно включало 7 разделов: 1. Физическое воспитание. 2. Игра. 3. Развитие речи. 4. Рисование. 5. Лепка и занятия с другими материалами. 6. Музыкальные занятия. 7. Знакомство с природой и развитие первоначальных математических знаний.

Война прервала деятельность по развитию дошкольной педагогики и становлению дошкольного воспитания. Тем не менее, в 1944 г. были приняты новый устав и новое руководство для воспитателей. Особенность этого руководства состояла в том, что виды деятельности детей указывались в соответствии с возрастными группами. В 1954 г. было переиздано руководство для воспитателей, а работа по созданию программно-методического подхода к воспитанию продолжена. Большая заслуга в этом принадлежит

А.П. Усовой. Особую известность получили ее методические работы «Занятия в детском саду», «Обучение в детском саду». В 1963-1964 гг. разработана и апробирована первая комплексная программа «Воспитание в ДС». В результате совершенствования этой программы была создана программа «Воспитание и обучение в ДС». С середины 1980-х гг. в нашей стране произошли радикальные изменения во всех сторонах жизни общества, в том числе в системе образования. Эти изменения носят как позитивный, так и негативный характер. В 1983 г. был принят Закон об образовании. В нем сформулированы новые принципы государственной политики в области образования, закреплены права педагогов, родителей, учащихся и дошкольников в этой области. Закон утвердил право педагогов на свободный выбор содержания образования и его методических исследований. Он сформулировал принципы многообразия видов ДУ (ДС с приоритетным осуществлением, ДС компенсированного вида и др.). В законе закреплено право родителей на выбор образовательного учреждения. Начиная с 1980-х гг., было создано и апробировано множество комплексных и парциальных образовательных программ.

Вместе с тем в системе дошкольного образования наблюдалась негативная тенденция: снижение количества детских учреждений и числа детей в них. В январе 2000 г. состоялось Всероссийское совещание народных образовательных учреждений. По дошкольному образованию приводились следующие показатели, что значительно уменьшились не только количество ДС, но и их наполняемость. В целом по показателям 2000–2001 гг. системой дошкольного образования охвачено примерно 60 % детей. Резко уменьшилось количество ведомственных садов, переданных муниципальным органам. Плата за содержание детей значительно возросла. Дошкольные учреждения недостаточно финансировались государством и органами власти.

В настоящее время с уверенностью можно сказать о значительном переломе в подходе государства к системе дошкольного образования, что позволило увеличить количество дошкольных учреждений, а интенсивная работа по созданию методических программ ведется и сейчас. В 2013 году был принят ФГОС ДО. Разработчики стандарта заложили в документе несколько принципов, из которых самый главный - сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства, как важного этапа в общем развитии человека. Новая система координат, повлиявшая на формирование ФГОС дошкольного образования, призывает, прежде всего, ценить, а не оценивать ребёнка. Стандарт представляет каждому ребенку равные возможности для получения качественного дошкольного образования независимо от национальных, территориальных, имущественных и других различий.

Список использованной литературы:

1.С.Ф. Егоров, С.В.Лыков, Л.М.Волубуева. Введение в историю дошкольной педагогики: Учеб.пособие для студ. высших пед. учеб. заведений/Под ред. С.Ф.Егорова,- М.:издательский центр «Академия»,2001.-320с.

2.Микляева Н. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учебное пособие / Н. Микляева, Ю. Микляева. - М.: Владос, 2008. - 263 с.

3.Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студентов педучилищ и колледжей / Е.О. Смирнова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 119 с.

4.Чмелёва Е.В. Педагогика дошкольного детства в России конца XIX - начала XX веков: историко-педагогический очерк: монография / Е.В. Чмелёва. - Смоленск: Изд-во Смол ГУ, 2008. - 22

© В.В. Кондрикова, О.С. Овчинникова 2015

Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат IV вида №4
г. Челябинск. Российская Федерация

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Обеспечение и реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) на качественное и доступное образование рассматривается как одна из важных задач государственной политики, как в области образования, так и в области демографического и социально-экономического развития РФ. Одним из эффективных подходов к образованию детей с ОВЗ является система интегрированного обучения. В целях достижения нового качества образования разработана современная модель «Российское образование 2020г.», которая предполагает вариабельность образовательных траекторий на всех уровнях образования, включая обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, для которых интегрированное обучение предполагает индивидуальную и дифференцированную работу педагогов с учеником [1].

Понятие «интеграция» (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) трактуется как состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию. В педагогике интеграция представляет собой обучение детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками, включает совместную жизнь всех воспитанников в стенах образовательного учреждения. Существенный вклад в развитие идеи интегрированного обучения в отечественной педагогике внес Л.С. Выготский, который позиционировал в качестве важной задачи воспитания ребенка с нарушением развития – его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка каким-либо другим путем. [3].

Основной целью интеграции является максимально успешная социализация ребенка с ОВЗ (учитывая его возможности). Зарубежные дошкольные программы преимущественно предназначены для детей, чье развитие происходит в пределах границ возрастных норм. Но каждая из них регистрирует, по крайней мере, одного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Отсюда следует основная идея интегрированного учреждения: все дети - это дети (независимо от того, есть ли у ребенка какое-либо отклонение в развитии), и деятельность педагогов направлена отражать эту действительность. Успешность интеграции в значительной степени определяется временем ее начала: чем раньше у ребенка обнаружено то или иное сенсорное, физическое, интеллектуальное или психическое нарушение, тем эффективнее будут усилия специалистов и родителей в преодолении барьеров между ребенком и окружающим его социумом. основополагающая роль в осуществлении интеграции принадлежит родителям детей с ОВЗ. Важная задача специалистов состоит в осуществлении помощи семье с момента установления ребенку диагноза. Данная помощь включает в себя информирование родителей о необходимости их участия в этом процессе, о формах и методах обучения, обеспечивая им возможность выбора метода реабилитации ребенка[5].

Дети с ОВЗ отличаются от сверстников с нормально протекающим развитием тем, что они более зависимы от окружающих (например, дети которые не могут самостоятельно

есть, должны быть кем-то накормлены). Реабилитация таких детей заключается в том, чтобы обучить навыкам делающим их независимыми. Нарушения в развитии мешают таким детям обучаться нужным навыкам эффективно (к примеру, дети с коммуникативными проблемами испытывают трудности при общении со сверстниками, а дети, которые не умеют играть с игрушками, не могут обучаться чему-либо через игру). Поэтому, реабилитация для них состоит в том, чтобы они в дальнейшем не оставались в таком положении, мешающем их обучению и развитию. Главное, чтобы ребенок с ОВЗ был включен в «семейный клан», т.е. имел возможность регулярного общения со всеми родственниками, не ограничиваясь взаимодействием только с теми родственниками, с которыми он проживает. Не маловажное значение при этом имеет личность самих родителей: если они будут замкнутый образ жизни, неконтактны, неприветливы, то интеграция ребенка будет происходить с большим трудом или не состоится вовсе. Поэтому, осознав с помощью специалистов особенности своего поведения и оценив их последствия для будущего своего ребенка, родители должны работать над изменением стиля и образа жизни, стать более открытыми, чтобы быть в состоянии налаживать контакты с другими людьми – родителями здоровых детей – потенциальными товарищами своего ребенка. Со временем, круг общения должен расширяться и выходить за пределы дома и двора – в него включаются семьи друзей и знакомых, а также посетители детских площадок, скверов и парков, катков, библиотек, кинотеатров и т.д. [5].

Изменение отношения родителей здоровых детей и самих детей к детям с ОВЗ осуществляется в результате реализации системной совместной деятельности детей обеих категорий, организуемой родителями детей с ОВЗ с помощью специалистов или специалистами в условиях интегрированных групп и классов. Обобщая представленные положения интеграцию можно трактовать как программу совместного воспитания и образования детей с разным уровнем психического, когнитивного, моторного и эмоционального развития в одном коллективе и едином развивающем пространстве, а также как возможность реализации на практике законного права семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, получить тот способ или вид образования и воспитания, которые его родители считают оптимальным. Подобный взгляд на современный этап развития коррекционной педагогики обсуждается в современной периодике: «... система образования обязана обеспечить оптимальные условия для удовлетворения потребностей каждого ребенка. Для детей с ОВЗ право на образование вместе с нормально развивающимися сверстниками должен гарантировать Закон об образовании, а возможность воспользоваться этим правом на практике должна предоставлять система интегрированного обучения». Предоставляя ребенку с ОВЗ возможность воспитания и обучения в среде сверстников, чье развитие протекает в соответствии с возрастными нормами, мы даем ему право выбора общения с разными детьми, что потенциально повышает возможности его развития. Обучаясь в среде нормально развивающихся сверстников, подражая им, такие дети обогащают свой жизненный опыт, их обучение происходит зачастую успешнее.

Необходимо учитывать, что это двусторонний процесс и обычные дети учатся:

- Эмоционально принимать отличия детей с проблемами, гуманно относиться к их неспособностям, принимать детей с ОВЗ как полноценных членов коллектива, которым необходима помощь;

- Осознавать многогранность жизни через принятие сверстников с ОВЗ; -Понимать, что все люди разные, но все заслуживают внимания, любви и уважения.

Интеграция оказывается более успешной, если дети приходят в детский сад общего типа из семьи, а не из специальной группы детского сада. Например, дети с нарушенным слухом и дома, и в детском саду общего типа слышат и воспринимают слухозрительно естественную

речь, интонационно окрашенную, имеющую быстрый темп, включающую в себя большой объем высказываний. В специальной группе существенно ограничено количество детей, они говорят меньше, медленнее, речь их слабо модулирована, объем высказываний гораздо ниже объема слышащих детей. Речь сурдопедагогов, как правило, замедленная, произношение часто утрированное, лексика примитивна, так как приспособлена к начальному уровню речевого развития маленьких глухих детей. Пребывая одновременно в двух группах – специальной и массовой, неслышащий ребенок с большим трудом адаптируется к речи нормально говорящих детей. Для осуществления полноценной интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых детей дошкольного и школьного возраста должны быть обеспечены регулярные контакты родителей детей с ОВЗ с воспитателями детских садов и учителями школ. Для учреждения, в котором осуществляется интегрированный образовательный процесс принципиально необходимо взаимодействие профессионалов: они должны очень точно взаимодействовать в работе с каждым конкретным ребенком. Родители имеют право получать всю необходимую информацию о своем ребенке, посещать занятия и уроки, участвовать во внеклассных и внешкольных мероприятиях. Педагоги должны инициировать и стимулировать развитие общения и взаимодействия родителей здоровых детей и родителей детей с ОВЗ. Содружество родителей содействует и изменению отношения общества к «особым» детям. Сотрудничество педагогов, родителей и специалистов – вот важное звено в решении вопросов интегрированного обучения, так как на всех участниках учебно-воспитательного процесса лежит ответственность за развитие, обучение и воспитание, как обычных детей, так и их сверстников с отклонениями в развитии. Совместное обучение и воспитание способствует возвращению в общество идей терпимости и гуманности по отношению к недееспособным людям. Право на совместное образование детей с ОВЗ и детей чье развитие протекает в соответствии с возрастной нормой, необходимо гарантировать законом об образовании и обеспечиваться сетью интегрированных образовательных учреждений, вооруженных программами включения. Эти учреждения должны представлять собой взаимосвязанную поэтапную систему, в которой работают специалисты различных профилей. Задачей системы образования является развитие разнообразных программ воспитания и образования во всех образовательных учреждениях, с тем, чтобы каждая семья имела возможность самостоятельного выбора учреждения для своего ребенка.

Должно уйти в прошлое традиционное правило распределения медико-педагогическими комиссиями детей с ОВЗ в специализированные учреждения по принципу ведущего дефекта. Поддержка семьи – основная цель программ интеграции реализуемых образовательными учреждениями. Семейно-центрированный подход признает и уважает семью как необходимую основу жизни ребенка. Через программу включения родителям предоставляется возможность выбора будущего для своих детей и расширение социального поля для себя. Необходимо обеспечить индивидуальный подход семьям. Программы включения бережно относятся к набору семейных ценностей, навыков и ожиданий, потребностям семей в оказании помощи через подбор служб, которые соответствуют их запросу. Исторически сложилось так, что в определении судьбы ребенка, целей вмешательства и путей, которыми цель должна быть достигнута, ведущую роль брали на себя профессионалы. Альтернативные программы признают основные права родителей как потребителей служб, исключают вероятность неудачи программ, если их работа не согласуется с предпочтениями и ценностями семьи.

Процесс интеграции осуществляется только при соблюдении следующих условий:

- Семьи нормально развивающихся детей готовы принять детей с ОВЗ и их семьи в свой коллектив.

- В учреждении должны быть созданы все необходимые условия для оказания максимально успешной помощи и удовлетворения потребностей ребенка его особенностей.

- Специалисты и педагоги учреждений должны владеть методиками и технологиями для осуществления успешной и взаимопользительной коммуникации детей, находящихся на разных уровнях речевого развития.

Таким образом, педагогическая система социально-образовательной интеграции выступает как принцип, что проявляется в преобразовании всех ее разнокачественных компонентов; как средство, обеспечивающее целостное познание мира и развитие способности человека адекватно мыслить при решении практических задач; как ведущая тенденция обновления содержания образования и сближения общего и специального образования. Главной задачей при этом продолжает оставаться выбор научных оснований для реализации интегрированного обучения и оптимизация механизмов его функционирования.

Список используемой литературы:

1. Аменд А. Ф. Наша новая школа-путь к культуре граждан и развитию общества. Научно-популярное издание в 6-ти т.т. Т 2. Челябинск 2011.

2. Белявский Б. В. Состояние и перспективы развития образования лиц с ОВЗ в РФ// Материалы Международной конференции «Развитие инклюзивных школ». М., 2005. С. 67.

3. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч.: В 6 т./ Под ред. Т. А. Власовой. Т. 5. С. 49.

4. Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // Возрастная и педагогическая психология. С. 50.

5. Малофеев Н. Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения

6. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: Метод. рекомендации/ Сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. Челябинск, 2006.

7. Шевчук Л. Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: Монография. Челябинск, 2005.

© Ю.С.Коновалова, 2015

159.9:615.8

А.А. Корнева

студентка 4 курса факультета психологии и педагогики

О.А. Сагалакова – научный руководитель

к.п.н., доцент кафедры клинической психологии

Алтайский Государственный Университет

г. Барнаул, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АНОРЕКСИИ КАК ФОРМЫ АНТИВИТАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ

Публикуется при поддержке гранта РНФ (№ 14-18-01174).

Особенно актуальной проблемой последнего десятилетия стала тема анорексии и булимии. Огромное количество девочек - подростков становятся заложницами моды на

худощавое телосложение. Желание нравиться себе и окружающим заставляет девушек истязать себя голоданием, тем самым приводя свой внешний вид ближе к «идеалу».

Нервная анорексия - расстройство, характеризующееся преднамеренной потерей массы тела, вызванной и поддерживаемой пациентом. Данное расстройство чаще встречается у девочек подросткового возраста и молодых женщин, но ему могут быть подвержены юноши и молодые мужчины, а также дети, приближающиеся к пубертатному периоду, и женщины старшего возраста (вплоть до наступления менопаузы). Особенности данного расстройства является психопатологический страх ожирения фигуры. Опасения ведут к действиям, направленным на похудение. Как следствие, происходят различные эндокринные, обменные и прочие нарушения. Страдающим данным расстройством свойственно ограничение себе в пище путем соблюдения строгих диет, вплоть до отказа от еды, нагружение себя чрезмерной физической активностью, употребление различных препаратов, которые снижают аппетит, вызывают рвоту или слабительных препаратов (МКБ-10).

Коркина М. В. оказывает на 3 основные причины возникновения нервной анорексии. Биологическая – данная причина заключается в биологической и генетической предрасположенности пациентки к психическому расстройству. Психологическая причина – влияние семьи, как ближайшего окружения на самооценку и психологическое состояние больной, а также внутренние конфликты личности. Социальная причина возникновения нервной анорексии заключается во влиянии окружающей среды, которая предьявляет ожидания внешнего вида членов общества и подсаживание идеи подражания «идельному образу».[2]

Ряд авторов выделяют 3 стадии течения данного расстройства.

Первая стадия - дисморфофобическая, она длится 2-3 года. Пациента одолевают сверхценные идеи чрезмерной полноты, опасение насмешек по этому поводу. Они осуществляют контроль за весом (регулярное взвешивание, избегание калорийной пищи), манипулируя с едой (разрезание на мелкие куски, еда по ночам). Аппетит сохранен, после голодания – повышен. Настроение понижается.

Вторая стадия - дисформоманическая. Бредовая убежденность в «излишней полноте» фигуры или ее отдельных частей загромождает сознание, что ведет к попыткам активной коррекции фигуры разными способами. Диссимуляция: большие скрывают от окружающих отказ от еды и мотивы этого. «Сжигание лишнего жира» с помощью физических нагрузок, рвота после еды (с чувством облегчения и удовольствия), клизмы, питье вместо еды, укорачивание сна, усиленное курение. Здесь наблюдается развитие медикаментозной зависимости от различных средств (снижающих аппетит, стимулирующих обмен веществ, слабительных).

Третья стадия – кахектическая, здесь происходит общее истощение организма. Аппетит исчезает, теряют до половины массы тела, перестают «сжигать» вес, но опасаются располнеть в будущем. Серьезные (с угрозой для жизни) нарушения деятельности всех органов, избегание психиатрического лечения. В отсутствие лечения в 10-20% случаев наступает смерть в результате истощения, сердечной недостаточности, вторичных инфекций, суицида.

Различают 2 типа анорексии:

- ограничительный (аскетический)
- очистительный (булимический)

При ограничительной анорексии у больных не бывает регулярных приступов «обжорства» или они не прибегают к методам принудительного «очищения» (в виде самопроизвольной рвоты или злоупотребления слабительными средствами и клизмами).

Очистительная анорексия означает наличие у заболевших регулярных приступов «обжорства» и использование принудительного самоочищения; к тому же у них чаще наблюдаются сопутствующие зависимости: алкоголизм, наркомания и kleптomanия

Таким образом, изучив основные обстоятельства течения данного расстройства можно судить о его опасности и важности изучения. Поэтому, авторами планируется проведение исследования, целью которого является изучение произвольной саморегуляции при склонности к нервной анорексии.[2]

Список использованной литературы:

1. Блейхер, В. М. Клиническая патопсихология / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. – М.: Москва-Воронеж, 2006.- 360 с.

2. Коркина, М. В. Нервная анорексия не процессуальной природы (к вопросу о ее нозологической принадлежности и взаимоотношениях с синдромом дисморфомании) В кн.: Клиническая динамика неврозов и психопатий / М. В. Коркина. – М., 1997.

© А.А. Корнева, 2015

УДК 159.922.27

Л.М. Королев

д.пс.н., профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии филиала РГСУ в г. Электростали
г. Электросталь, Российская Федерация

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Семье принадлежит главная роль в формировании ребенка, становлении его личности и социализации.

Проблемы семьи, развития и воспитания детей в семье всегда были в центре внимания представителей различных психологических школ и направлений. Непреходящее внимание вопросам семьи и детства уделяется в психоаналитической парадигме. Начиная с З. Фрейда, психическое развитие ребенка рассматривалось в первую очередь через призму влияния родителей. Сам Фрейд задачу воспитателей видел в «окультурировании» влечений. Особый акцент в его трудах ставился на подготовку родителей к воспитательной деятельности. Он выступал за открытие курсов психоанализа для родителей, на которых их научили бы понимать самих себя, свое бессознательное и обратиться затем к бессознательному детей. З.Фрейд был убежден в том, что воспитателем может быть лишь тот, кто чувствует душу ребенка [6].

Научное наследие своего отца бережно развивала А.Фрейд. Ее работа была направлена на создание у родителей нового образа ребенка. Помимо классической психотерапии она открыла психоаналитические центры и школы для детей и родителей, где с родителями проводились занятия по психологической, педагогической и медицинской тематике [3].

Широкое признание получила точка зрения Э. Фромма на роль матери и отца в воспитании детей, на особенности материнской и отцовской любви [7].

Выдающимися для психологии развития и психологии семьи стали труды Э. Эриксона. По его мнению, развитие продолжается на протяжении всей жизни индивидуума, основой формирования здоровой личности являются базовое чувство доверия к миру, автономность, инициативность, которые складываются в условиях грамотной родительской позиции и увеличения контролируемого самим ребенком психологического пространства [8].

Также огромное значение для практической помощи семье в деле развития личности имеют работы британского психоаналитика Д. В. Винникотта, который считал главным в деле формирования здоровой личности создание должного окружения, соответствующего и способствующего развитию ребенка, – «...окружения, позволяющего каждому, и каждому по-своему, со временем стать личностью, которая смогла бы занять свое место в обществе без утраты собственной индивидуальности» [1].

Основные представители бихевиористской модели семейного воспитания Р. Скиннер и Дж. Уотсон основной упор делали на технику поведения и дисциплину ребенка. Родители рассматривались ими, с одной стороны, как элементы среды, с другой – как агенты социализации и «конструкторы» поведения ребенка [4].

Один из наиболее известных подходов к пониманию воспитания в семье разработан А. Адлером. Основными понятиями семейного воспитания, по А. Адлеру, являются: равенство, но не тождественность между родителями и детьми, как в области прав, так и в области ответственности, сотрудничество. А. Адлер рассматривает воспитание не только с точки зрения пользы для отдельной семьи и ребенка, но и как деятельность родителей, ощутимо влияющую на состояние общества в целом, таким образом, разумно организованное общество берет свое начало в разумной семье.

Последователь А. Адлера Р. Дрейкурс развил и конкретизировал взгляды ученого, внедрил практику консультаций и лекций для родителей. Задачи воспитания родителями своих детей он видел в уважении уникальности, индивидуальности и неприкосновенности детей с самого раннего возраста; понимании детей, проникновении в их образ мышления, умении разбираться в мотивах и значении их поступков; выработке конструктивных взаимоотношений с ребенком; нахождении собственных приемов воспитания с целью дальнейшего развития ребенка как личности.

Проблемы ребенка и семейного воспитания находят свое отражение в трудах отечественных психологов, начиная с истоков российской психологической науки. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я.Гальперин, Л.И. Божович, В.С. Мухина и др. в качестве доминирующей стороны в развитии личности ребенка называют социальный опыт, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. Для развития личности ребенка важна гармонизация семейных отношений.

Различные аспекты детско-родительских отношений рассматривают А. Спиваковская, А. Захаров, Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, З. Матейчек, Г. Хоментausкас, А. Варга, В. Дружинин, В. Сатир, Э. Эйдемиллер и др.

Современный этап развития психологии семьи и детства характеризуется поиском новых эффективных путей помощи детям их родителям. Одной из проблемных областей является изучение воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Возросшее внимание общества к проблемам семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, активизировало научные разработки в этой области. В последнее время появились работы, посвященные этому вопросу (Т.Г.Богданова, Н.В.Мазурова; Г.А.Мишина; В.В.Сабуров; О.Б.Чарова, Е.А.Савина; А.Г.Московкина, Е.В.Пахомова, А.В.Абрамова; В.В.Ткачева и др.). Следует отметить, что в этих работах в той или иной степени характеризуются семейная атмосфера и влияние социального окружения на особенности развития больного ребенка [2].

Актуальность данной проблемы побудила нас провести психологическое изучение внутрисемейных отношений и организации семейной жизни семей, а также особенностей родительско-детских отношений (Методика PARI Шеффера Е.С., Белла Р.К., адаптированная Т.В.Нещеред).

В исследовании приняли участие более 40 родителей, воспитывающих детей с легкой, умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости (синдромами Дауна, Мартина-Белла), с шизофренией и стойкими психопатоподобными расстройствами поведения.

По первому блоку теста, характеризующему особенности, свойственные родительско-детским отношениям, выделяются следующие позиции (стили воспитания): понимание гиперопекаемых отношений к ребенку как правомерных; понимание родительской позиции как оптимальной (демократическое воспитание); понимание собственной жесткой позиции в отношениях с ребенком как правомерной (авторитарный стиль); понимание правомерной излишней эмоциональной дистанции в отношениях с ребенком; понимание правомерной излишней концентрации на ребенке.

Нами получены следующие результаты. Так, родители, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии, более склонны гиперопекать своих детей (82% и 7% – умеренная и высокая выраженность данного стиля воспитания) и излишне концентрироваться на ребенке (71% родителей – умеренная выраженность признака). Полученные данные свидетельствуют о задержке сепарационных процессов и сохранении тесных симбиотических связей, в основном в диаде «мать-дитя».

Реже родителями используется демократический стиль воспитания (70% и 5% – умеренная и высокая выраженность стиля воспитания). Родители, использующие данный стиль семейного воспитания, рассматривают свои взаимоотношения как теплые, оптимальные, эмоционально комфортные. Это говорит об адаптации родителей к ситуации воспитания ребенка с отклонениями в развитии и формировании преимущественно зрелых объектных отношений.

К авторитарному стилю и излишне эмоциональной дистанции прибегают 74% родителей (умеренная выраженность данного стиля воспитания), что может говорить об использовании этими родителями преимущественно отрицания, вытеснения и проекций агрессии на большого ребенка в качестве основных психологических защит Эго, что, в свою очередь, приводит к нарушению формирования объектных отношений в такой семье.

Во втором блоке теста оценивалась степень интегрированности семьи.

Под интегрированностью семьи мы понимаем внутреннюю сплоченность данной социальной группы, выражаемую в ценностно-ориентационном единстве ее членов. Особенности семейной жизни раскрывались путем анализа супружеских, хозяйственно-бытовых отношений, педагогических позиций родителей. В данном блоке были выделены три позиции: низкая, средняя и высокая степень интегрированности.

Анализ данных по этому блоку взаимоотношений свидетельствует о том, что часть обследованных родителей считают, что члены их семей не демонстрируют общности интересов и целей, между ними преобладают существенные расхождения в понимании семейных ролей между мужем и женой, и могут использоваться неадекватные приемы воспитания. Такие отношения характеризовались родителями как соответствующие низкому уровню интегрированности (41%). 52% родителей оценили свои семейные отношения как имеющие средний (нормальный) уровень интегрированности. И только 7% обследуемых могли бы оценить взаимоотношения в своей семье как имеющие высокий уровень интегрированности.

Среди родительских установок и реакций, наиболее часто проявляемых в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, особенно выделяются: чрезмерная забота (оберегание ребенка от трудностей) (74% и 26% – умеренная и высокая выраженность признака); «жертвенность» родителей (64% и 36% – умеренная и высокая выраженность признака); сверхавторитет родителей (поощрение зависимости ребенка от родителей) (56% и 44% – умеренная и высокая выраженность признака); поощрение активности ребенка (28% и 72% – умеренная и высокая выраженность признака); навязчивость родителей, вмешательство в мир ребенка (65% и 35% – умеренная и высокая выраженность признака); несамостоятельность матери (необходимость посторонней помощи в воспитании ребенка (92% и 8% – умеренная и высокая выраженность признака).

Анализ результатов исследования семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в развитии, позволил прийти к выводу о том, что

в стилях семейного воспитания преобладает гиперопека и задержка сепарационных процессов, что говорит о проблемах формирования внутрисемейных границ и может привести к нарушению социализации ребенка.

В заключение хочется отметить, что психологическая помощь и психокоррекционная работа должны быть направлены не только на самого ребенка, но и, прежде всего на семью в целом. Адекватно подобранное психокоррекционное и психотерапевтическое воздействие позволит реконструировать неадекватные связи, переориентировать позиции и взгляды родителей на своего ребенка, оптимизировать детско-родительские и сиблинговые отношения. В конечном итоге благоприятный внутрисемейный климат даст возможность создать необходимые условия для позитивного развития, как самого ребенка, так и членов семьи и семьи в целом. Таким образом, повысится эффективность адаптации в социуме всех членов семьи ребенка с особыми образовательными потребностями, включая и его самого.

Список использованной литературы:

1. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. – Екатеринбург, 2004.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др. Под ред. Е.Г. Силяевой. – М., 2005.
3. Работа с родителями: Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками / Под ред. Дж. Цантиса др. – М., 2006.
4. Скиннер Р., Клинд Д. Семья и как в ней уцелеть. – М., 2005.
5. Файзиева Е.Б. Социально-психологические проблемы семей, воспитывающих детей-инвалидов, и пути их решения // Механизмы адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы научно-практической конференции (Таганрог, 9-10.10.2010) / Отв.ред. М.В. Воронцова.- Таганрог, 2010.- С.184-190.
6. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М., 2008.
7. Фромм Э. Искусство любить. – СПб., 2007.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006.

© Л.М. Корольев, 2015

УДК 378.14

Л.Г. Король

к.б.н., доцент кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности
Сибирский государственный технологический университет
г. Красноярск, Российская Федерация

И.В. Малимонов

старший преподаватель кафедры социальных технологий
Сибирский федеральный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

Д.В. Рахинский

к.ф.н., доцент кафедры экономики и управления бизнес-процессами
Сибирский федеральный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в системе высшего образования активно внедряется компетентностный подход, предусматривающий подготовку компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных

областях деятельности специалиста. Необходимым условием профессиональной успешности и востребованности будущих специалистов в рамках компетентностного подхода является наличие у них практических умений и навыков самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов (СРС) – это планируемая деятельность (учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская), выполняемая студентами во внеаудиторное (аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя. По мнению Н.В. Горденко, самостоятельная работа, особенно творческая, сама по себе считается эффективным источником развития познавательного интереса [1]. Следовательно, её можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов.

Реализация компетентностного подхода требует корректировки всех компонентов педагогического процесса в вузе, начиная с цели и заканчивая формами образования. Данные коррективы находят свое отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), существенно меняя требования к самостоятельной работе студентов (СРС) и увеличивая её долю в освоении учебного материала из общей трудоемкости дисциплины. С введением ФГОС 3-го поколения в системе высшего профессионального образования, количество часов на самостоятельную работу было увеличено по большинству дисциплин до 50% от общей нагрузки. Это обуславливает необходимость разработки и применения дополнительных, обновлённых форм и методов работы СРС.

Ведущая роль самостоятельной работы студентов в модернизации образовательного процесса ВПО была отражена в распоряжении Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы». Так в п. 1.2. «Прогноз развития сферы образования на период до 2020 года» записано «К 2020 году все студенты будут учиться по индивидуальным учебным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы с использованием информационных технологий» [2].

Увеличение доли самостоятельной работы студентов требует соответствующей реорганизации образовательного процесса, модернизации учебно-методической документации, разработки и применения новых форм самостоятельного освоения учебного материала, с использованием информационных технологий.

Современные студенты, помимо традиционных форм СРС (подготовка докладов и рефератов, написание курсовых и выпускных квалификационных работ; участие в работе студенческих конференций, изучение учебной, научной и методической литературы, материалов периодических изданий и т.п.), имеют возможность реализовывать инновационные формы, работая в виртуальной образовательной среде (посещение образовательных он-лайн порталов, электронных библиотек, виртуальных музеев, прослушивание видео-лекций, применение компьютерного текущего самоконтроля и контроля успеваемости на базе электронных обучающих и проверочных тестов и т.п.). Применение эффективных методов и форм самостоятельной работы студентов играет особую роль в условиях дистанционного обучения, где процесс обучения опосредован использованием Интернет-среды. Всё более расширяющееся использование сети «Интернет» как средства обучения объясняется разнообразием предоставляемых образовательных услуг; возможностью совмещения образования с другими видами деятельности; возможностью индивидуально выбирать темп и маршрут обучения; созданием доступной информационной и учебно-научно образовательной среды; формированием «обучающих электронных учебно-образовательных модулей», предполагающих использование информационных технологий [3, с.4].

Важно понимать, что данные изменения предполагают не только увеличение числа часов на самостоятельную работу, а усиление роли самостоятельной работы студентов. Это ставит перед вузами две важнейшие организационные задачи:

1. Оптимизация образовательного сопровождения самостоятельной работы;
2. Принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, и его ориентация на развитие умения учиться, формирование у студента способностей к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Решение этих задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, а также усиления ответственности преподавателей за развитие у студентов навыков самостоятельной работы, стимулирование их профессионального роста, воспитание творческой активности и инициативы [4]. Однако до сих пор многие преподаватели не до конца осознают и готовы нести ответственность за развитие у студентов навыков самостоятельной работы, равно как и значительная часть студентов в неполной мере понимают важность своевременного выполнения заданий по самостоятельной работе и способны её осуществлять. Особые трудности в организации самостоятельной работы испытывают первокурсники, поскольку большинство из них не владеет навыками распределения своего времени между учебной деятельностью и отдыхом. Также, исследователи этой проблемы [5, с. 134] отмечают, что среди первокурсников лишь половина способна самостоятельно работать с различными источниками информации, а большинство студентов, самостоятельно выполняющие действия по решению учебных проблем нуждаются в дополнительных консультациях с преподавателем.

Таким образом, несмотря на широкое освещение данной проблемы в образовательной среде, её разрешение на практике всё ещё остаётся «слабым звеном». В данной статье авторы делают попытку рассмотреть возможности оптимизации самостоятельной работы студентов в вузе.

Оптимизация и дальнейшее совершенствование форм самостоятельной работы студентов могут быть достигнуты только с помощью тщательного изучения организации СРС в учебном процессе вуза. Одним из важнейших компонентов в системе организации СРС в вузе является информационный компонент, содержащий мнения и оценки всех участников образовательного процесса (администрация вуза, преподаватели, студенты) – обратная связь. Именно на основании этой информации мы можем судить об эффективности СРС. Здесь следует отметить, что наиболее дефицитной является информация, получаемая непосредственно от студентов и отражающая их мнения, представления, отношения, суждения о всех аспектах самостоятельной работы в вузе. Данная информация может быть получена с помощью наблюдений, опросов, статистических измерений. Так, опросные методы можно успешно применять для выявления факторов и условий, влияющих на эффективность самостоятельной работы студентов, к числу которых можно отнести систематический контроль со стороны преподавателей, регулярность выполнения, заданий по самостоятельной работе, стимулы и препятствия самостоятельной учебно-познавательной деятельности [6, с.68]. Полученная информация должна являться основой для инновационной деятельности вуза и принятия управленческих решений в области СРС.

В заключении можно сделать вывод, что в ближайшее время доля самостоятельной работы студентов в образовательном процессе вуза будет только увеличиваться и необходимость в оптимизации самостоятельной работы будет только возрастать. Это процесс будет возможен в том числе и за счет внедрения в вузе системы обратной связи,

что поможет повысить эффективность СРС и, следовательно, будет способствовать формированию профессиональных компетенций будущих специалистов.

Список использованной литературы:

1. Гордиенко Н.В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: автореф. дисс. ... к-та пед. Наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2006. – 28 с.
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 годы»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г., № 792-р.
3. Починалина Л.Н. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения: автореф. дисс. ... к-та пед. наук: 13.00.01. – М, 2007. – 30 с.
4. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Министерства образования РФ. No 14-55-996 ин/15 от 27 ноября 2002 г.
5. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда: Учебное пособие /Н.Ш. Валеева, Н.П. Гончарук – М.: КНОРУС, 2004.– 240 с.
6. Гайдук, Е.А. Организационные аспекты самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов вуза / Е.А. Гайдук, И.В. Малимонов, Л.Г. Король // Наука и образование: материалы VIII международной научной конференции: В 4 ч. / Беловский институт (филиал) КемГУ. – Белово: ООО «Канцлер», 2010. – Ч.2. – С.67-71.
© Л.Г. Король И.В. Малимонов, Д.В. Рахинский, 2015

УДК 373.24

Е.В. Коротаева

д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства
Уральский государственный педагогический университет
Г. Екатеринбург, Российская Федерация

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ «ГРАНИ УРАЛА»

*Исследование проводится при финансовой поддержке Российского гуманитарного
научного фонда и Правительства Свердловской области
(грант 14-16-66003)*

Характеризуя систему воспитания, мы обращаемся к вопросам: «зачем воспитывать? кого воспитывать? как воспитывать?». Общее основание для ответов на эти вопросы задано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где раскрывается понимание процесса воспитания как «деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (ст. 2). Однако очевидно, что на каждой ступени образовательной системы ответы на вышеуказанные вопросы будут варьироваться в зависимости от субъектов, включенных в воспитательный процесс, общественных ожиданий в отношении той или иной возрастной группы, возможностей окружающей среды и т.д.

Первой ступенью в образовании и воспитании индивида является дошкольное образование. Значение этого периода в формировании будущего гражданина трудно переоценить, о чем писала Г.В. Бурменская: «возможности для активного общения самого ребенка с окружающим миром <...> оказывают глубокое влияние на все последующие этапы становления его психики в целом» [1, с. 13]. Одной из особых составляющих процесса патриотического воспитания подрастающего поколения является формирование у детей и подростков ценностного отношения к «малой родине». Исследования педагогов и психологов (Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, В.Т. Кудряцева, Д.И. Фельдштейна и др.) свидетельствуют о том, что чем ранее и осмысленнее начат процесс социализации, тем успешнее он будет проходить в течение всей жизни. Ребенок включается в процесс социализации концентрически: начиная с себя, со своей семьи, затем осваивает ближайшее пространство – двор, детский сад, где познает иные варианты межличностных взаимодействий, затем узнает и принимает новые социальные роли и т.д.

В этом отношении узнавание и принятие ближайшего пространственного окружения – малой родины – способно сыграть важную роль в формировании нравственности, гражданственности подрастающего поколения. Однако за последние годы многие наработки прошлого в этом направлении (краеведение, региональный компонент образования и пр.) оказались невостребованными и (или) частично утерянными.

Осознание необходимости заполнить данную лакуну отражено в указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной культурной политики» (от 24.12.2014), в котором особо подчеркивается значимость возрождения и развития массового краеведческого движения в стране [2].

К сожалению, к настоящему времени образовательная программа для дошкольников, освещающая историко-культурное наследие Уральского региона, пока еще находится в стадии разработки на уровне общей концепции. Следовательно, налицо осознаваемая потребность в создании соответствующей подпрограммы (или парциальной программы), включенной в общую образовательную программу дошкольной организации.

Такой программой, на наш взгляд, стала регионально ориентированная программа «Грани Урала», разработанная на кафедре педагогики и психологии детства УрГПУ.

Целью регионально ориентированной программы «Грани Урала» является создание условий для формирования ценностного отношения к малой родине у детей на предшкольной ступени общего образования.

К *задачам* данной программы отнесены: разработка содержания программы «Грани Урала», раскрывающей информацию об Урале как самобытном регионе, составляющую содержательную основу педагогического сопровождения формирования ценностного отношения к малой родине; развитие положительного отношения ребенка к Уралу как малой родине, формирование чувств сопричастности, сопереживания за события, происходящие на территории Екатеринбурга как столицы Урала и Уральского региона; подготовка научно-методического обеспечения для регионально ориентированной программы «Грани Урала»; подготовка педагогических кадров для внедрения регионально ориентированной программы «Грани Урала» в практике предшкольной ступени общего образования.

Содержательную основу программы составляют специальные *познавательные маршруты* для дошкольников.

Маршрут – это заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов (словарь Ушакова). *Познавательный маршрут* в программе для дошкольников «Грани Урала» – это составленная (спроектированная) взрослым (воспитателем, родителем) образовательная траектория, в процессе освоения которой ребенок приобщается к

культурно-историческому окружению родного края, проникается чувствами гордости за малую родину, уважения к труду людей, населяющих этот край, формирует готовность к участию в социально созидательных событиях ближайшего социума.

Маршрут можно рассматривать и как определенную «грань», аспект, относящийся к информации об Урале, Екатеринбурге и т.д. В этих познавательных маршрутах ребенку задаются векторы познания с окружающей средой. Родители делают это, как правило, стихийно; педагоги детского сада – целенаправленно, продуманно, в игровой форме, сочетая познавательность с увлекательной формой. Продуманное, методически подкрепленное, эмоционально насыщенное освоение ближайшего пространства жизнедеятельности дошкольника определяет его возможность погрузиться в те факторы (среда, личностные контакты, принятие социальной позиции, роли и пр.), от которых во многом зависит приобщение ребенка к ценностям малой родины и к социализации в целом. Маршруты составляют самими детскими садами с учетом их актуальных задач и возможностей: «Достопримечательности Урала», «Музеи моего города», «Каменный цветок», «Урал героический», «Богатства земли уральской», «Мой Екатеринбург» и др.

К основным задачам познавательных маршрутов для дошкольников отнесены следующие: образовательные – знакомство с ближайшим социумом (детским садом, библиотекой, школой и пр.); воспитательные – формирование бережного отношения к культурному наследию, чувства гордости за свой город, место проживания; развивающие – совершенствование пространственного мышления детей, творческого отношения (в рисунках, создании собственных маршрутов совместно с родителями и пр.).

В процессе освоения этих познавательных маршрутов проводятся практикоориентированные мероприятия для детей: реальные и виртуальные экскурсии по историческим местам, посещение и организация выставок на соответствующую тематику, знакомство с уральскими художниками, с произведениями уральских писателей, активное участие в тематических проектах, районных, муниципальных конкурсах: «Я живу на Урале», «Мой дом», «Памятники нашего города» и др. Все это позволяет эмоционально обогатить процесс постижения детьми окружающего их пространства малой родины, обогащая не только знаниевую, но и эмоционально-ценностную составляющую образования.

Реализация программы «Грани Урала» отвечает требованиям социально-личностного развития ребенка-дошкольника, согласно Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (п.2.6), где говорится о развитии интересов, любознательности и познавательной мотивации детей; важности формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, <...> о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках [3].

Также стоит отметить, что обращение к вопросам воспитания у детей ценностного отношения к малой родине является интегративным направлением в образовательном процессе, поскольку связано с такими областями, как социальное развитие, нравственное воспитание, воспитание патриотизма, эстетическое воспитание, познавательное развитие и т.д. Очевидно, что начало целенаправленной педагогической работы в этом отношении должно начинаться в период детства, когда для ребенка в процессе осмысления его собственного «Я» начинает осознаться и присваиваться образы контактирующих с ним людей, происходящих событий, окружающего мира. От того, с каким знаком – «плюс» или «минус» – будет оцениваться ближайшее окружение во многом зависит в будущем формирование тех или иных установок, отношения к Родине, государству, к пониманию своей роли в жизни страны.

Таким образом, сегодня особенно важно обращение к регионально ориентированным программам дошкольного образования, которые позволяют раскрыть потенциал своего региона для детей (и взрослых), воспитывать у них чувства сопричастности к ближайшему социуму, гордости за свой край, готовности включиться в социально значимые события региона, что в целом обеспечивает истоки формирования патриотизма, ценностного отношения к Родине в целом.

Список использованной литературы

1. Бурменская Г.В. Детство. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах /Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005
2. Указ Президента РФ от 24.12.2014 N 808 «Об утверждении основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/
3. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>

© Е.В. Коротаева, 2015

УДК 378.1; 371.3

В. Ю. Кривда,

студент 5 курса, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация
Научный руководитель: **О. А. Козырева**

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

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ И УТОЧНЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ И ЗДОРОВЬЕ

В структуре подготовки будущих педагогов по физической культуре немаловажное значение имеет практика включения педагогов в определение и решение задач использования адаптивной и лечебной физической культуры в решении задач оздоровления субъектов воспитательно-образовательной среды, системно выявляющей и фасилитирующей решения развития личности в канонах практики ведения здорового образа жизни.

Для этого попытаемся выделить и уточнить систему принципов специальной педагогики, реализующей условия здоровьесбережения в системе занятий адаптивной ФК:

- принцип позитивного взаимодействия с обучающимися, строящийся на основе гуманизма, толерантности, нравственности, здоровьесбережения, культуросообразности и природосообразности;

- принцип социальной направленности и личностной уникальности в реабилитации и адаптации обучающегося в структуре решения задач здоровьесбережения и коррекции;

- принцип пролонгированной социализации, адаптации и реабилитации в структуре социально-педагогического взаимодействия с обучающимися и их родителями, своевременной психолого-дидактической терапии обучающихся, имеющих специальные

потребности в образовании, включенных в деятельность и общение в воспитательно-образовательной среде образовательного учреждения <<...>> типа;

- принцип тактичной, доступной, наглядной, своевременной помощи в получении специального образования в соответствии с потребностями, возможностями, дефектом и уровнем здоровья;

- принцип дифференциации и полисистемности определения решений профессионально-педагогических задач, непосредственно связанных с планированием и организацией специального воспитания, специального обучения и специального образования;

- принцип объективизации условий и возможностей постановки и решения мультисредовых противоречий в определении перспектив развития личности обучающегося, имеющего специальные потребности в образовании;

- принцип дихотомического сочетания традиционного и инновационного в решении проблем специального воспитания, специального обучения и специального образования;

- принцип аксиакмеологического программирования во взаимодействии, самоорганизации и самозащите личности;

- принцип упрощения, структурирования и наглядности в организации получения специального образования в соответствии с ограничениями и возможностями обучающегося в свободной воспитательно-образовательной, здоровьесберегающей, культурно-исторической среде и доступной специальной медико-социальной, психолого-дидактической помощи;

- принцип синергетического управления социально-педагогическим взаимодействием с обучающимся, имеющим специальные потребности в образовании, в системе идей диалектического развития и оптимальностью подбора медико-реабилитационных средств;

- принцип предметной, когнитивной, прагматически ситуативной компенсации дефекта в условиях оказания социально-педагогической, медико-биологической, гносеолого-терапевтической помощи в институтах социализации и реабилитации обучающихся, имеющих специальные потребности в образовании, способствующих получению специального образования в соответствии с государственной политикой и гуманно-личностными основами специальной педагогики.

Список использованной литературы

1. Кириенко С.А., Слепышев А.В., Козырева О.А. Специфика и ресурсы гуманизации общества в структуре изучения педагогического знания будущими педагогами по ФК// Международный академический вестник. 2014. №3. С.22-24.

2. Дорофеев М.В., Дорофеева Н.В., Козырева О.А. Возможность и качество моделирования дефиниций и педагогических средств будущими педагогами по ФК как социально-педагогическая проблема // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12-1 (40). С. 140-143.

3. Козырева О.А. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов специальности «033100 – Физическая культура». – Новокузнецк: КузГПА, 2010. 114 с. [+прил. на CD]. ISBN 978–5–85117–496–4.

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. Козырева О.А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. 385 с. ISBN 5-85117-239-8.

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

7. Козырева О. А. Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования: учебно-методическое пособие. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. 427 с. [+прил. на CD]. ISBN 5-7291-0418-9.

© В. Ю. Кривда, 2015

УДК 37

Ю.В. Крутин

Ст. преподаватель кафедры информационных систем и технологий

Н.С. Нарваткина

Ведущий специалист отдела веб-технологий и программирования

ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Г. Екатеринбург, Российская Федерация

ВЕБИНАРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Вебинар является одной из форм преподавания, которая основана на применении интернет-технологий. Можно сказать, что это семинар, проводимый дистанционно.

В настоящее время множество людей сталкивается с проблемой нехватки времени. С другой стороны, перед людьми остро стоит вопрос обучения, связанный с профессиональным ростом.

Таким образом, использование веб-технологий в профессиональном образовании становится чрезвычайно востребовано.

На вебинаре участники находятся не в одной аудитории, а у своих компьютеров, которые географически могут находиться в различных населенных пунктах. Слушатели слышат и видят преподавателя. Преподаватель имеет возможности для проведения опросов и получения мгновенных ответов от слушателей. Слушатели тоже имеют возможность задать вопросы и получать на них ответы. Наличие обратной связи между преподавателем и слушателями придает гибкость процессу обучения, позволяя преподавателю его корректировать.

Большим плюсом данной технологии является то, что преподаватель сам может регламентировать процесс получения обратной связи. То есть преподаватель сам открывает и закрывает слушателям возможность высказаться – либо задать свои вопросы преподавателю, либо ответить на его вопрос. Такой режим получения обратной связи позволяет повысить эффективность обучения. При данном регламенте работы практически исключается ситуация, когда один слушатель своим поведением может помешать остальным слушателям.

Второе достоинство вебинара заключается в наличии встроенной возможности для проведения презентации. Демонстрация слайдов при аудиторных занятиях требует дополнительного оборудования (проектора и экрана). Здесь же показ слайдов является функцией вебинара. Данная функция позволяет преподавателю без дополнительного оборудования сопровождать занятие наглядными материалами, демонстрируя текст и

картинки, графики и схемы, диаграммы и таблицы. Таким образом, применение вебинаров в учебном процессе позволяет получить существенную экономию на оборудовании.

Дальнейшее развитие платформ для проведения вебинаров привело к появлению нового функционала – доски для рисования. Этот инструмент вебинара является аналогом классной доски и позволяет рисовать и делать записи во время трансляции. Некоторые платформы вебинаров дают возможность делать рисунки и записи поверх демонстрируемых слайдов [2].

В настоящее время практически все платформы для проведения вебинаров имеют функцию видеотрансляции для ведущего. Однако видеотрафик является очень объёмным. Это негативно сказывается на качестве вебинара, так как не вся территория страны охвачена высокоскоростным интернетом. Поэтому в большинстве случаев после первоначального знакомства с аудиторией преподаватели отключают эту функцию.

Следующим положительным моментом вебинара является встроенная функция передачи прав ведущего любому участнику вебинара. Преподаватель (организатор вебинара) имеет возможность изменить настройки у любого участника вебинара, предоставив ему право использования микрофона и видеокамеры для вещания. Данная функция позволяет привлекать к проведению вебинара одновременно несколько преподавателей. Различные платформы позволяют участвовать в проведении вебинара от 2 до 10 преподавателей [3].

При появлении первых платформ для проведения вебинаров доступ на участие в них был реализован различными способами.

В одном случае слушатель, получивший ссылку на участие в вебинаре, должен был просто зарегистрироваться. Для этого он ввел логин участника.

В другом случае слушатель вебинара после получения ссылки на участие в нем должен был самостоятельно зарегистрироваться на указанном сервисе вебинаров в качестве пользователя. Кроме логина ему надо было придумать также и пароль. После регистрации в сервисе человек допускался к участию в вебинарах, которые проводились с использованием данной платформы.

Третий вариант требовал предварительную установку клиентского приложения на компьютер участника. Слушатель получал возможность присутствовать на вебинаре только после такой установки и ввода своего логина.

В настоящее время с развитием технологий третий вариант практически не используется.

Для проведения открытых вебинаров при обучении широкого круга желающих в настоящее время используется первый вариант.

Для проведения закрытых вебинаров, например, при дистанционном обучении учащихся определенного учебного заведения, применяют модифицированный второй вариант. Учащихся централизованно регистрируют в системе вебинаров, а затем выдают им логины и пароли доступа для конкретного вебинара.

Если ранее для создания записи вебинара необходимо было использовать стороннее программное обеспечение, то в настоящее время запись вебинара встраивается в систему в качестве функции [1]. Запись вебинара позволяет учащимся при необходимости возвращаться к занятию и повторно просматривать его для лучшего понимания материала.

Использование вебинара в обучении приносит дополнительную экономию и слушателю, и преподавателю, и учебному заведению. У слушателя отсутствует потеря времени на дорогу от дома к месту обучения, а также исчезают дополнительные денежные затраты на проезд и проживание. У преподавателя экономится время, необходимое на выезд в командировку к удаленной учебной площадке. Учебное заведение также получает

экономии денежных средств, которые требуются для оплаты командировочных расходов преподавателя.

Необходимо отметить, что для полного контроля всего процесса создания и проведения вебинаров учебному заведению необходимо использовать собственный, а не сторонний, сервис для проведения вебинаров, что предполагает затраты на приобретение соответствующего программного обеспечения и его сопровождения.

Перечисленные выше положительные стороны вебинара позволяют считать, что освоение этой формы преподавания и внедрение ее в учебный процесс будут способствовать увеличению эффективности профессионального образования.

Список использованной литературы:

1. Сервис вебинаров [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://webinar.tw>
2. Мираполис Human Capital Management [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://mirapolis.ru>
3. Вебинары и онлайн-трансляции [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://webinary.biz>

© Ю.В. Крутин, Н.С. Нарваткина, 2015

УДК 378.1; 371.3

Н. В. Кучуков

студент 5 курса факультета физической культуры,
Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

К. С. Седова

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

А. Н. Аксенова

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Воспитание как категория современной педагогической науки играет немаловажную роль в развитии личности. Системная постановка и верификация возможности формирования различных личностно, социально и профессионально важных качеств [7] закладывается именно в структуре реализации функций воспитания с раннего детства.

Попытаемся уточнить понятие «воспитание» в структуре освоения различных направлений современного воспитания и решения противоречий развития личности в условиях поликультурного пространства, научно-технического прогресса и уточнения теорий развития личности и ноосферы.

Воспитание с точки зрения поликультурного подхода – механизм верификации и сравнения основ поликультурных взаимоотношений, располагающих личность к устойчивому формированию общечеловеческих ценностей, принятию и реализации идей

нормального распределения способностей в учете потребностей и предпочтений микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношений, располагающих всех субъектов культурно-исторического пространства к активному поиску оптимальных условий сотрудничества и развития общественных и производственных отношений.

Воспитание с точки зрения культурологического подхода – вариативная форма и механизм социализации личности в микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношениях, располагающих личность к формированию мультисредового поля, сохраняющего приоритеты развития личности в той или иной культуре и пространственно-временных ограничениях, предопределяющих возможности продуктивного самовыражения и самореализации личности, успешности в деятельности и межличностных отношениях, сохранение и преумножение наследия народа и культуры в изменяющихся условиях морально-нравственного климата и развитии материально-технического обеспечения.

Воспитание с точки зрения эзотерического подхода – процесс активного включения личности в систему морально-нравственных норм и приоритетов развития личности и общества, где ценности, нормы, компетенции, модели и матрицы преобразования отношений строятся на религиозных и эзотерических учениях, располагающих личность к поиску сохранения и преумножения морально-этического наследия культуры и религии в различных направлениях самореализации и сосуществования.

Воспитание с точки зрения информационного подхода – процесс оптимального управления развитием личности в ресурсах поиска, обработки, дополнения, трансформации и ретрансляции информации как ценности и продукта жизнедеятельности личности, обеспечивающей успешное продуцирование идеальных и материальных ресурсов и объектов культуры, науки, искусства, науки, религии и прочих направлениях социального знания.

Выше перечисленные определения являются продуктами реализации технологии системно-педагогического моделирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности педагога [1-8]. В дальнейшем можно реализовать полученные определения в планировании и организации воспитательных отношений и форм воспитательной работы с обучающимися различных образовательных учреждений.

Список использованной литературы

1. Козырева О. А., Гайко М. Е., Горбунова И. А., Седова К. С. Модели формирования и управления культурой самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования // *European Social Science Journal*. 2012. № 8. С.83-90.

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. Редких 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.

4. Козырева О.А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. 385 с. ISBN 5-85117-239-8.

5. Козырева О. А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография. Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. 374 с. ISBN 978–5–85117–411–7.

6. Козырева О.А. Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования: учеб.-метод. пособ. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. 427 с. [+приложение на CD]. ISBN 5–7291–0418–9.

7. Козырева О.А. Корпоративная культура педагога как условие и продукт управления качеством подготовки кадров в образовательном учреждении // Современная педагогика. 2014. № 9 (22). С. 62-73.

8. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы педагога: от определения до продуктов самореализации // Современная педагогика. 2014. № 12(25). С. 97-102.

© Н. В. Кучуков, К. С. Седова, А. Н. Аксенова, 2015

УДК 37

В.Г. Кушнер

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

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ПРАКТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ КИЕВСКОЙ РУСИ (X– XIII ВВ.)

Реально проследить развитие педагогической мысли на просторах древней Руси представляется возможным только с XI-XIII вв., так как о более раннем времени достоверных свидетельств просто нет. Тогда происходило становление и суровое самоутверждение древнерусской народности и государственности, что внесло существенные изменения в воспитание и обучение.

Существовавшие в период Киевской Руси дидактические представления наших далёких предков, тесно взаимосвязанные с византийским православным влиянием, находили своё яркое выражение в современных им литературно-художественных памятниках, а именно: Священном писании, его различных толкованиях, духовно-нравственных сочинениях отцов церкви, благодаря которым формировалось древнерусское мировоззрение ранняя педагогика.

Нельзя забывать и о большой роли Болгарии в распространении идей православия на Руси: после её поражения от византийцев в 70-х гг. X в. многие болгарские книжники нашли братское прибежище в Киеве, где они приняли активное участие в подготовке первого поколения книжно-образованных людей на Руси, в приобщении русичей к византийской, античной и библейской мудрости. Вместе с ними на Руси появились первые учебные книги ("Азбучная молитва", "О письменах" Черноризца Храбра, "Шестоднев" Иоанна Экзарха и т.д.), а также первый славянский алфавит - "кириллица". [6, с.89.]

Однако главным условием зарождения и становления восточнославянской письменной культуры и образования в Киевской Руси стало вовсе не внешнее воздействие, а появление городов и государства (т.е. внутренний толчок).

Вместе с тем не следует преуменьшать значение византийской традиции для развития отечественной культуры: так, у византийцев были творчески заимствованы жанр и стилистика "житий святых", поучений и проповедей, содержавших цели и программы тогдашнего воспитания. Наиболее известные из них Синайский, Египетский,

Иерусалимский и Печерский переводные патерики. Педагогический аспект "житий" состоял в том, что они проповедовали аскетический путь воспитания.

Характерным примером поучений может служить *"Изборник Святослава"* (1076г.), органично впитавший в себя сведения из таких религиозных источников как "Пригча Соломона", "Премудрости Иисуса - сына Сирахова" и др.

Широкое распространение на Руси получили поучения византийца *Иоанна Златоуста*, на основе которых возникли такие сборники педагогического толка как *"Измарагды"* (изумруды), *"Златоусты"*, *"Пчѣлы"*. [4, с. 69-70.]

Дидактические идеи И. Златоуста были существенно развиты *Кириллом Туровским*: его труды адресовались преимущественно высокообразованным людям. Рассуждая о сути воспитания, Туровский утверждал, что его успех основан на вере в Бога. Он также был твердо уверен в том, что человек приобретает знания прежде всего с помощью органов чувств.

Принципиально важное значение для древнерусской педагогики имело *"Поучение Владимира Мономаха детям"* (1096г.). Оно пропитано идеей воспитания любви к Богу, страха господнего и строгого выполнения церковных обрядов; в нём активно пропагандируется патриархально-родовой характер воспитания (совет почитать старших, оценка отца как наивысшего авторитета для детей), а основным методом дидактики провозглашается подражание детей отцу. Автор также назидательно призывает не отлынивать от работы, творить добро, вести деятельную жизнь, учиться. Достоинными подражания Мономах называет тех, кто "владел учением книжным": так, он приводит в пример своего отца (князя Всеволода), изучившего пять языков; сам же он, судя по сочинению, был весьма начитан и образован для своего времени. В целом размышления великого киевского князя, хотя и были облачены в религиозные формы, побуждали к практическому мышлению и активной творческой деятельности.

Аналогичными по смыслу являлись и философско-педагогические идеи киевского митрополита *Климента Смолятича* (XII в.), который полагал, что объектом познания должно выступать не только "Священное писание", но и природа (как созидание высшего Творца).

Что касается сути древнерусской дидактики, то её ядром для всех сословий являлась семья. Дети знати и горожан могли получить элементарное образование в семье (так, княгиня *Ольга* сама воспитала сына Святослава). Церковь видела свою задачу в контроле за семейным воспитанием. В семье бояр приглашались домашние учителя-священники. Только в семье можно было эффективно обучить праведному (религиозному) житию дома и в обществе; здесь же передавались наследственные знания, навыки ремесел и промыслов.

Зарождение коллективного образования в Киевской Руси было вызвано потребностями духовенства, а также увеличением числа грамотных людей: в городах и селах стали появляться церкви, в которых скапливались книги для обучения чтению.

Возможно, изначальным книжным центром обучения на Руси была первая христианская церковь в Киеве - св. Ильи на Подоле (X в.).

Официально же первая *школа учения книжного* открылась при великом киевском князе *Владимире Святославиче* в 988 г. Поначалу такая форма учения, как и всё неизведанное, вызвала сомнение и недоверие населения. Тем не менее такое отношение постепенно изменяется в лучшую сторону. [5, с. 135-136.] Дворцовая школа *Владимира Святославича* представляла собой учебное заведение повышенного типа, так как её ученики уже владели начальным образованием (умели писать и читать). Сие обстоятельство позволяет предположить наличие тогда элементарного обучения.

Достоверно известно, что великий киевский князь *Ярослав Мудрый* велел повсеместно ставить новые церкви, в которых их священникам предписывалось "учить людей". Например, по летописи 1028г. в Новгороде "учились книгам" до 300 детей. Княгиней *Анной Всеволодовной* в 1089 г. в Киеве было открыто женское училище, где около 300 "младых девиц" учились "писанию..., ремеслам, пению, швению и иным полезным ремеслам".

В целом на протяжении X-XIII вв. школы возникли не только в Киеве и Новгороде, но и многих других русских городах. Училища же создавались на княжеских, церковных и монастырских подворьях. Обучали церковному чтению, письму, пению, занимались нравственным воспитанием ("учили чести"). Вначале школы устраивали князья, а попозже в основном церковь.

Обучение велось в индивидуальной форме: ученики сидели вместе, но с каждым из них учителем занимался отдельно. Как правило, ребенок начинал учиться с семи лет. Родители платили за обучение (давали "мзду").

Следует особо подчеркнуть, что школы учения книжного носили элитарный характер, так как в них обучались преимущественно дети из высших сословий. В этих "островках знания" давали элементарное и повышенное образование. Наряду с чтением, письмом и счетом ученики получали некоторые сведения из математики, истории различных стран и природы.

Из "*Русской Правды*" и сочинения *Кирика Новгородца 1136г.* ("Учение ведати человеку числа всех лет") можно получить достоверные и образные сведения о том, чему и как учили на занятиях по математике. Школьники усердно студировали нумерацию, удвоение, раздвоение, сложение, вычитание, умножение и деление.

Система начального обучения в Древней Руси носила не регулярный характер, а практически-эпизодический: его осуществляли *мастера грамоты* с детьми из всех сословий; они обучали чтению, письму и счету подобно тому, как мастера учили подмастерьев профессии. При этом использовались особые дощечки, на которых была вырезана азбука. Сначала учили писать и произносить буквы, а затем - читать молитвы по Псалтырю. В качестве писчего материала использовали бересту, на которой "писалом" выцарапывали тексты. Первые берестяные грамоты относятся к X-XI вв. (в различных русских городах обнаружено порядка 700 берестяных грамот XI столетия).

Из таких грамот мальчика Онфима из Новгорода (XIII в.) мы узнаём, что он овладел 26-буквенным алфавитом (достаточным для записи речи, ведения торговых и деловых записей), который был далеко недостаточен для "учения книжного", основанного на 43-буквенном алфавите.

Книжная мудрость осваивалась по "изборникам" (хрестоматиям) энциклопедического характера. Например, "*Изборник Святослава*" (1073г.) представлял собой курс семи свободных искусств. Обучали не только правилам чтения (определенный темп, трехкратное повторение и т.п.), но и искусству делать книги. Ученик изготовлял собственный изборник, т. е. выполнял работы переписчика, иллюстратора и переплетчика. [4, с. 71-72.]

В течение X-XI вв. письменность проникла во все слои населения Киевской Руси, которая не уступала по уровню образованности Центральной и Западной Европе. Так, фонд частных и монастырских рукописей предположительно составлял около 140 тыс. книг. Дошедшие до нас около 500 рукописей XI-XIII вв. - лишь малая толика богатства, которым располагали древнерусские книжники. Одной из его "жемчужин" является "Слово о полку Игореве" (конец XIIв.) - ярчайшее свидетельство патриотизма и высоких идеалов воспитания в Древней Руси.

Чудовищный, непоправимый ущерб древнерусской культуре был нанесён в ходе татаро-монгольского нашествия 1237-1241гг.: безвозвратно исчезли раритетные культурные

ценности, резко и надолго снизился уровень отечественного образования, в упадок пришло учение книжное, были уничтожены многие монастыри (очаги просвещения), а в 1240г. был сожжен Киев - центр древнерусской культуры.

Несмотря на это, педагогические воззрения и практика периода Киевской Руси оказали непреходящее влияние на развитие отечественной системы воспитания и обучения в последующие столетия.

Список использованной литературы:

1. Антология педагогической мысли древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв.- М., 1985.
2. Бабишин С.Б. История школы и народных педагогических воззрений в свете фольклорных, этнографических и археологических материалов.- М., 1989.
3. Бордовская Н.В. Педагогика. - СПб., 2006.
4. Джуринский А.Н. История педагогики.- М., 2000.
5. Джуринский А.Н. История педагогики и образования.- М., 2010.
6. Пискунов А.И. История педагогики и образования.- М., 2004.
7. Просвещение и педагогическая мысль древней Руси.- М., 1983.
8. Экономцев И.Н. Православие, Византия, Россия. Сб. статей - М., 1992.

©В.Г. Кушнер, 2015

УДК 3

В.Г. Кушнер

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

ОБ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В XIV– XVI ВВ.

В рамках означенного хронологического периода явно просматриваются два этапа историко-культурного процесса:

п е р в ы й (примерно до середины XIV в.) характеризуется серьезным упадком в различных сферах культуры (в том числе и педагогики);

в т о р о й (со 2-й половины XIV в.) отмечен началом подъёма русской культуры, обусловленного успехами экономического развития и первой крупной победоносной битвой с татаро-монголами на Куликовом поле. [9, с. 44-45.]

Несмотря на то, что разрушительные последствия захватчиков-варваров весьма тяжело отразились на сохранности книжных богатств и уровне грамотности на Руси, традиции письменности и книжности удалось не только сохранить, но и существенно приумножить.

В течение XIV-XVI столетий получили дальнейшее развитие проявившиеся в предшествующий период воспитательные и образовательные тенденции.

Так, в Западной Европе на волне экономического подъёма значительно возросло число школ и университетов, которые сохраняли и всемерно развивали традиции классического античного образования.

На этом гламурном фоне обучение на Руси с сер. XI в. до сер. XIV вв. выглядело плачевно: подготовка детей к взрослой, самостоятельной жизни осуществлялась вне разурешных захватчиками школ и училищ.

Главная цель внешней подготовки состояла в овладении учениками трудовыми навыками. Чаще всего секреты ремесла передавались от отца к сыну, но иногда детей отдавали на выучку к мастеру-профессионалу из того же сословия. Обучение грамоте, чтению, счету происходило в семье, у грамотного родственника или на дому у «мастера грамоты». Частное обучение было платным. Учителями становились светские лица (мелкие служители канцелярий, приказных изб...) либо представители низшего духовенства - певчие, чтецы, диаконы. [5, с. 84-86.]

Характерной чертой тогдашнего образования являлась его растущая зависимость от церкви: грамоте, как и раньше, обучали ради возможности читать одобренные ею книги, а в качестве учебников выступали Псалтырь, Часослов, Евангелие. В целом такое обучение носило церковно-религиозный («душеспасительный») характер, что вполне соответствовало общему духу времени и всему жизненному укладу.

Православную педагогическую мысль Руси XIV-XV вв. волновали прежде всего проблемы воспитания: об его целях, направлениях, формах и методах мы находим сведения в таких трудах как "Пчелы" (XIV-XV вв.), "Домострой" (XV-XVI вв.), "Послание Геннадия" (1550г.) и т.п.

Своеобразной энциклопедией быта и воспитания средневековой Руси выступает "Домострой", который по содержанию и композиции тесно переплетался с аналогичными европейскими сочинениями данного периода.

Непосредственно воспитанию посвящены такие его разделы как "Наказание от отца к сыну", "Како чтити детям отцов своих...", "Како детей своих воспитати...", "Како детей учити..." и т.д. Книга требует воспитывать своих чад в страхе Божьем, повиноваться наставникам и старшим, любить детей и заботиться о них, соблюдать (и детям и взрослым) следующие запреты: не красть, не распутничать, не клеветать, не обижать чужого, не бражничать, не насмехаться, не помнить зла и т.п. Основным способом воспитания провозглашается суровая дисциплина и систематические наказания (в том числе и физические). [3, с. 140-141.]

В общем русскую педагогику рассматриваемого периода отличали три важных свойства: продолжительность, "многий труд" (усердие и трудолюбие) и битье. Физические наказания применялись постоянно и охотно; обучение было трудным, однообразным, никак не отвечало особенностям и возможностям детского организма.

Такие, с позволения сказать, "методы" обучения вполне отвечали потребностям государства и общества, которым какая-либо новая организация образования казалась ненужной. Посему до XVII в. государственных школ в России и не было. По мнению В.О. Ключевского, главное внимание уделялось усвоению детьми житейских правил, а не научных знаний. Набор необходимых для их восприятия сведений состоял из трех частей: учение о спасении души, наука о гражданском общежитии и усвоение правил ведения домашнего хозяйства.

Повышенный уровень образования был нужен только тем, кому предстояло занять место на государственной службе или в церковной иерархии. Однако таких отечественных специалистов требовалось в то время немного, так как на указанные должности чаще всего приглашали иностранцев (медиков, переводчиков, архитекторов и т.п.). Правда, есть немногочисленные сведения о том, что некоторые из русских обучались за границей (например, Иван Фёдоров в Краковском университете). Однако выезды за границу не одобрялись ни церковью, ни государством, к овладению европейскими языками и науками

традиционно относились с предубеждением, к тому же православная вера и незнание латыни препятствовали обучению в Европе.

Вне всякого сомнения самым образованным сословием в стране было духовенство. Конечно, православная религия значительно ограничивала роль разума в делах веры, но эффективное постижение сути теологии требовало серьёзных книжных знаний. Особенно необходимо было священникам образование для ведения активной борьбы с еретическим вольнодумством XIV- XVI вв. Реальным итогом этого явилось укрепление монастырей как очагов образования: в них можно было получить разностороннее по тем временам обучение. Естественно, что акцент традиционно делался не столько на усвоении реальных знаний, сколько на нравственно-религиозном воспитании и духовном самосовершенствовании. Самыми продвинутыми в этом отношении были Чудов, Спасо-Андрониковский, Троице-Сергиев, Соловецкий, Кирилло-Белозерский и некоторые другие обители. По сохранившимся на Руси византийским правилам монахи были обязаны часть времени, свободного от церковной службы, уделять чтению и переписке книг. [9, с.48.]

Что касается белого духовенства, то в отличие от монастырей среди простых священников было немало неграмотных: в конце XV в. на это указывал новгородский архиепископ Геннадий, отмечавший, что многие батюшки не способны правильно читать богослужебные книги, занимать церковные должности, а также не в состоянии бороться с теологически образованными вольнодумцами. Данная суровая реальность вынудила высших иерархов задуматься о подготовке более образованных священнослужителей: в 1551г. Стоглавый Собор вынес специальное решение об организации в домах священников училищ, подготавливающих детей ко второй ступени обучения, в основе которой было освоение книжных и церковных знаний. Увы, сие благое намерение так и осталось на бумаге.

В XVI столетии Московское государство включается в орбиту политической и экономической жизни Европы, что настоятельно потребовало изучения греко-латинских наук (ранее абсолютно презиравшихся). Отсутствие учебной базы серьёзно затруднило эту задачу. И только на исходе века появились первые пособия по славянской и греческой грамматике, позволившие сравнить оба языка.

В конце XVI в. на территории Московского царства появились первые печатные учебники - "азбуки". Так, основоположник отечественного книгопечатания Иван Фёдоров издал в 1574г. во Львове, а в 1580-81 гг. в Остроге знаменитые буквари: они базировались на большом практическом опыте преподавания "мастеров грамоты" предшествующего времени.

В послесловии ("Обращение к детям и родителям") к "Букварю" 1574г. первопечатник изложил необходимые методические и инструктивные указания о пользовании данным учебником. Вызывает интерес само название послесловия: из него, вне всякого сомнения, следует, что азбука явно предназначена не только детям, но и взрослым, т.е. обучение грамоте на Руси рассматривалось как семейное дело.

Таким образом, на рубеже XVI- XVII вв. отечественное образование становится делом не только знати и духовенства, но и зажиточной верхушки города. Несмотря на это подавляющая часть русского народа по-прежнему прозябала в безграмотности и невежестве.

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 и образования. - М., 2010.
 4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времён до конца XVIII в. - М., 1989.
 5. Пискунов А.И. История педагогики и образования. - М., 2004. 6.Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М., 1986
 7. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осоковский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. - М., 1995.
 - 8.Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М., 1986
 9. Шульгин В.С., Кошман Л.В., Зезина М.Р. Культура России: IX-XX вв. - М., 1996.
- © В.Г. Кушнер, 2015

УДК 37

В.Г. Кушнер

к.и.н., доцент кафедры истории
Московский государственный технический университет радиотехники,
электроники и автоматике
г. Москва, Российская Федерация

К ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XVII В.

Развитие грамотности и просвещения России в XVII веке проходило под непосредственным влиянием городской жизни, оживления торгово-промышленной деятельности, появления мануфактур, бюрократизации управления, а также ростом внешних связей.

В связи с этим значительно возросло, по сравнению с предшествующим периодом, число грамотных дворян и посадских людей. Появились зачатки просвещения и в среде крестьян (черносошных, частично крепостных и даже у холопов), из которых выходили старосты, целовальники, приказчики и писцы. Но, в целом, умиляться здесь ещё рановато: подавляющая масса крестьян оставалась неграмотной.

И всё же процесс "грамотизации" в стране ускорился. Если в первой половине столетия многие городские воеводы шагу не могли ступить без своих более просвещённых помощников (дьяков и подьячих), то уже с середины века на воеводствах сидели люди, как правило, грамотные (это, как правило, представители думных и московских чинов). Однако в кругу уездных дворян, по - прежнему, грамотных было немного.

Особенно вырос уровень грамотности в посадах. Занятия ремеслом и торговлей, разъезды по делам требовали знания письма и счета. Грамотные люди выходили и из богатых, и из бедных слоев. Довольно часто как раз малый достаток стимулировал стремление к просвещённому знанию. В 80-х гг. XVII в. порядка 24% взрослых посадчан мужского пола владели грамотой: для многих из них это открывало возможность поступления на службу и выхода из тягла (к примеру, только в московских приказах в конце века служили более 1600 дьяков и подьячих). Наряду со служебными подьячими было много и "площадных" их коллег, "кормившихся площадным письмом", т.е. составлением всевозможных правовых актов для всех желающих. [7,с.86.]

Примечательно то, что грамоте обучались в подавляющем большинстве мужчины. Грамотных женщин было исключительно мало: из царского дома и высшего сословия (как царевна Софья и некоторые другие).

Обучали прежде всего элементарной азбуке по печатным и рукописным азбуковникам. Впервые изданный в 1634 г. и многократно переиздававшийся до конца столетия Букварь Василия Бурцева стоил недорого (1 коп., или 2 деньги). Его по-тогдашнему огромные тиражи (по 2400 экз.) расходились мгновенно. В 1648 г. увидела свет "Грамматика" Мелетия Смотрицкого (по ней учился и Михаил Ломоносов). В конце века появился букварь Кариона Истомина (монаха Чудова монастыря), а в 1682 г. - таблица умножения («Считание удобное...»). Всего за вторую половину века Печатный двор издал 300 тыс. Букварей, почти 150 тыс. учебных Псалтырей и Часословов.

Многие люди учились по рукописным азбукам, прописям и арифметикам.

С ростом просвещённых людей повысился спрос на книги. Посему Московская типография (Печатный двор) резко увеличила их выпуск: с 18 изданий во второй половине XVI века до 483 книг в XVII столетии. Увы, печатались в большинстве своём издания богослужебные (85%) или для религиозного чтения, так как книгопечатание находилось в ведении РПЦ. В силу этого в стране активно распространялась украинская и белорусская печатная продукция, а также рукописные книги, которые восполняли тематические запросы отечественного читателя. [7, с. 87.]

В дело русского просвещения внесли посильный вклад учёные украинцы и белорусы: одни из них (И. Гизель и пр.) присылали свои сочинения в Москву, другие (С. Полоцкий, А. Сатановский, Е. Славинецкий и др.) переводили и редактировали книги, создавали свои произведения (вирши, орации, проповеди и т.п.), многие служили в России учителями.

В рассматриваемый период в России пребывало много иностранцев, сведущих в различных областях научных и технических знаний. На окраине Москвы (ныне около ст. метро "Бауманская") они поселились в Немецкой слободе, которую столичные жители прозвали "Кукуем (Кокуем)": то ли потому, что её обитатели разговаривали на непонятном языке ("по-кукушечьи"), то ли потому, что они часто собирались на "кокуи", т.е. игрища (вечера с танцами). Среди закордонных поселенцев было немало людей знающих и добросовестных. Тем не менее большинство составляли всякие проходимцы, искатели наживы и приключений, плохо знающие свое ремесло, а то и вовсе неграмотные. От иноземцев русские перенимали знания и навыки в области архитектуры и живописи, обработки золота и серебра, военного и металлургического производства, в иных ремеслах и искусствах. У них же обучались греческому, латинскому, польскому и прочим языкам.

К этому времени домашнее просвещение, как и самообразование, перестало удовлетворять насущные потребности. Встал вопрос о заведении школ.

Посему в 40-е гг. XVII в. весьма влиятельный окольничий Федор Михайлович Ртищев (любимец самого Алексея Михайловича), сумел убедить царя отправить московских юношей в Киев: там в коллегии научат их всяким учениям. Он же пригласил украинских учёных монахов обучать русских в Андреевском монастыре (им основанном) славянскому и греческому языкам, философии и риторике, другим наукам словесным. Любознательный окольничий ночи напролёт проводил в беседах с киевскими старцами, изучал под их руководством язык Гомера и Аристотеля. По его же настоянию молодые дворяне проходили курс наук у приезжих профессоров. Некоторые делали это охотно: из любви к знанию добротню штудировали греческий и латынь. [2, с. 147.]

Лет двадцать спустя прихожане церкви Иоанна Богослова в Китай-городе подали челобитную с просьбой открыть им при церкви школу (наподобие "братских" училищ на Украине) на предмет овладения в ней греческим, словенским и латинским "диалектами". Подумав, власти разрешили челобитчикам открыть «гимнасион».

Возможно, что тогда же появились подобные школы и в других местах. Например, достоверно известно, что в 1685 г. около торговой площади Боровска существовала «школа для учения детям».

В самой столице (на Никольской улице) построили особое здание для школы, открытую в 1665 г. при Заиконоспасском монастыре (точнее - Спасском монастыре за торговым Иконным рядом). Во главе поставили самого мудрого Симеона Полоцкого. Собрали учеников из молодых подьячих разных приказов. В их числе оказался и Семен Медведев (из приказа Тайных дел), впоследствии монах Сильвестр, ученый и писатель, автор прекрасного исторического и публицистического труда о регентстве Софьи. Тогда же "школяр" Семен и его сотоварищи зубрили латынь и русскую грамматику, так как система управления остро нуждалась в образованных чиновниках (подьячих).

Через пятнадцать лет устроили школу при Печатном дворе, в которой со временем обучалось 232 ученика (весьма неплохо для Нового века).

Наконец, в 1687 г. открыли Славяно-греко-латинское училище, впоследствии названное академией: оно было одновременно высшим церковным и светским учебным заведением. В соответствии с уставом, в училище принимали людей «всякого чина, сана и возраста». В будущем государственные должности могли получить только выпускники школы, за исключением детей «благородных»: их «порода» считалась достаточной гарантией успешной службы на государственном поприще.

На училище (академию) возлагали немалые надежды. А посему наделили его деньгами, всякими льготами и иммунитетами: профессоров и учащихся, за исключением уголовных дел, подчинили суду собственной училищной юрисдикции, «блостителя» же (ректора) - суду патриарха. Приказы не могли входить в их тяжёбые дела и проступки. Училище получило библиотеку.

Новшества в деле просвещения и образования затронули в основном Москву и лишь отчасти - другие города. Вне столицы грамотность распространялась в Поморье, Поволжье и некоторых других областях. Уделом основной массы крестьян и посажан оставалась неграмотность. Просвещение по-прежнему оставалось привилегией феодалов, духовенства и верхушки купечества.

Итак, на протяжении XVII столетия постепенно на смену монастырскому самообразованию и частному обучению вырисовывалась тенденция создания общеобразовательных церковных школ и технических казённых училищ по иноземным лекалам с привлечением учителей-иностранцев. [2, с. 149.]

Список использованной литературы:

1. Антология педагогической мысли древней Руси и Русского государства XIV - XVI вв. - М., 1985.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования. - М., 2010.
3. Лупов С.П. Книга в России в XVII веке. - Л., 1979.
4. Народное образование в России. Исторический альманах. - М., 2000.
5. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / С.Ф. Егоров. - М., 1986.
6. Очерки русской культуры XVII века. Ч. 1-2. - М., 1979.
7. Шульгин В.С., Кошман Л.В., Зезина М.Р. Культура России: IX-XX вв. - М., 1996.

© В.Г. Кушнер, 2015

С.В. Латышева

к.фил.н., доцент кафедры иностранных языков,

МГЛУ ЕАЛИ,

г. Иркутск, Российская Федерация

Н.Г. Сивцева

к.фил.н., доцент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации,

МГЛУ ЕАЛИ,

г. Иркутск, Российская Федерация

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Необходимость популяризации базовых медицинских знаний, увеличение объема обмена профессиональной информацией, проведение международных семинаров, тренингов и конференций, развитие фармацевтики обуславливают тот факт, что в рамках современной лингвистики особый интерес проявляется к исследованию медицинского дискурса в целом и к особенностям его перевода.

Медицинский дискурс определяют как вербально-опосредованную деятельность профессиональной языковой личности в специальной сфере – медицине [1, с. 41], обеспечивающую единство труда, познания и общения [3]. Специфика медицинского дискурса заключается в его разноплановости: к нему относят взаимодействие врача с пациентом и его родственниками, устное и письменное взаимодействие врачей между собой, составление медицинских документов (истории болезни, справок, анамнеза), проведение лекций для студентов медицинских образовательных учреждений, а также выступление с научно-популярными докладами.

Поскольку медицинский дискурс является разновидностью научно-технического дискурса, для текстов, составляющих медицинский дискурс, на уровне лексики главной особенностью является использование разного рода терминов. Термин выступает как «вербализованный результат профессионального мышления, значимое лингвокогнитивное средство ориентации в профессиональной сфере и важнейший элемент профессиональной коммуникации» [2, с. 55]. Исходя из частотных характеристик в английскую медицинскую терминосистему входят: общеупотребительная лексика (*attack* – «нападение» – мед. «сердечный приступ»), общенаучные термины (*infrared absorption spectrophotometry* – «инфракрасная спектрофотометрия»), отраслевые термины (*medication* – «препарат»), узкоспециальные термины (*gyniatrics* – «лечение гинекологических заболеваний»).

В английской медицинской терминологической системе наблюдается значительное количество терминов, заимствованных из латинского языка, среди которых есть названия лекарственных форм (*infusion* – «инфузия»), микроорганизмов (*candida* – «кандида»), технологических процессов (*instillation* – «инстилляция»), терапевтического воздействия (*cardiac* – «стимулирующий деятельность сердца») и физиологические термины (*amenorea* – «аменорея»). Кроме того, существует и ряд терминов, заимствованных из других языков, например, из французского (*felon* – «панацирий») – от французского *felon* – «преступление, зрелость»).

Подобные особенности английской медицинской терминосистемы обуславливают необходимость использования компетентностного подхода при обучении медицинскому переводу.

Традиционный подход к обучению медицинскому переводу в первую очередь предполагал формирование и расширение базы медицинских терминологических соответствий в рамках языков оригинала и перевода. В процессе реализации компетентностной образовательной модели на первый план выходит собственно функциональный аспект медицинских терминосистем с их общей этимолого-морфологической базой (латинские медицинские термины), с их межъязыковым взаимопроникновением (международная терминологическая лексика), а также с их полидискурсивной реализацией (терминологическое и нетерминологическое употребление медицинской лексики). Учитывая эти характеристики, мы выделяем ряд комплексных переводческих задач (переводческих доминант), в соответствии с которыми разрабатывается блок упражнений, направленных на реализацию компетентностной модели в процессе подготовки переводчиков медицинских текстов:

1) *Контекстуально обусловленное функционирование медицинских терминов*: специфика данной переводческой доминанты обусловлена асимметричностью функционирования терминологических соответствий в языке оригинала и перевода в зависимости от контекста. Например, у английского медицинского термина *to infect* есть русское терминологическое соответствие «инфицировать». Традиционный подход предписывает сформировать у обучающихся умение активировать данное соответствие в процессе перевода. Компетентностный подход предполагает, что у обучающихся должно быть сформировано умение принимать переводческое решение в отношении данного термина в зависимости от микро- и макроконтраста. Сравните высказывания (1) и (2):

(1) *They were meant not to infect other people with "unnecessary knowledge".*

(2) *Therefore people can infect themselves and auto-infection, as it is called, is important to recognise as a source of infection.*

Контекстуальный анализ позволяет определить, что перевод глагола *infect* с помощью русского терминологического соответствия возможен только в высказывании (2), в то время как его применение в высказывании (1) нарушит адекватность перевода.

Следовательно, для формирования переводческой компетенции привлекаются упражнения, направленные на: а) определение контекстуальных значений термина; б) анализ вариантов перевода термина; в) подбор вариантов перевода термина в зависимости от коммуникативной функции; г) анализ переводческих ошибок.

2) *Латинские словообразовательные соответствия в русских и английских медицинских терминах*: данная переводческая доминанта позволяет активировать эвристическую составляющую переводческой деятельности, которая компенсирует ограниченность объема памяти и обеспечивает эффективность медицинского перевода в условиях отсутствия у переводчика экспертного медицинского знания. Так, дифференцирование суффиксального соответствия *-um/itis*, указывающего на наличие воспалительного процесса, и *-oz/osis*, указывающего на заболевание невоспалительного характера, позволит разграничить формально и семантически близкие термины типа *arthrosis* и *arthritis*, и избежать грубых смысловых ошибок, например: «*артроз, или боль в суставах, вызванная воспалительным процессом».

В данном случае переводческая компетенция формируется за счет упражнений, направленных на: а) анализ словообразовательных моделей; б) морфолого-семантический анализ; в) группировку терминов по признакам словообразовательной модели; г) установление соответствий между термином, его определением и словообразовательной моделью.

3) *Международная лексика (ложные друзья медицинского переводчика)*: данная переводческая доминанта нацелена на преодоление межъязыковой интерференции в

рамках медицинского дискурса. В отличие от полидискурсивной медицинской лексики, работа с которой требует привлечения контекстуального анализа для принятия переводческого решения о правомерности использования имеющегося термина соответствия, в данном случае у обучающихся вырабатываются навыки, ограничивающие использование «мнимого» терминологического соответствия, ср.:

angina – ложное соответствие *«ангина», верное соответствие – «сердечный»; *ангина* – верное соответствие «tonsillitis»;

cellulitis – ложное соответствие *«целлюлит», верное соответствие – «флегмона»; *целлюлит* – верное соответствие «adipositis».

Подобные медицинские терминологические соответствия требуют наличия компетенции, связанной с переводческой рефлексией, необходимой для эффективного самоконтроля профессиональной деятельности, формирующейся за счет таких заданий, как: а) составление картотеки «ложных друзей медицинского переводчика»; б) прямой и обратный перевод; в) замена термина его определением в переводе (описательный перевод).

Таким образом, в рамках компетентного подхода в процессе подготовки переводчиков в сфере медицины терминологические переводческие доминанты рассматриваются как база для формирования комплексных переводческих компетенций, связанных с обоснованностью переводческих решений, переводческой рефлексией и переводческим анализом, как необходимыми условиями адекватного перевода.

Список использованной литературы:

1. Алексеева, Л.М. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа [Текст] / Л.М. Алексеева, С.Л. Мишланова. – Пермь: ПГУ, 2002. – 200 с.
2. Голованова, Е.И. Когнитивное терминоведение: учеб. пособие [Текст] / Е.И. Голованова. – Челябинск: Энциклопедия, 2008. – 180 с.
3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

© С.В. Латышева, Н.Г. Сивцева, 2015

УДК 37

Н.А. Мальгина

студентка Соликамского государственного педагогического института
(филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Соликамск, Пермский край, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Процесс модернизации современного высшего профессионального образования осуществляется в соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы и Концепцией развития образования РФ до 2020 года, где предлагается реализация компетентного подхода, внедрение в современный образовательный процесс уровневой структуры и идей стандартизации. В связи с этим

происходит расширение функциональной значимости, а также пересмотр традиционной траектории системы высшего профессионального образования только как подготовки специалистов [4; с. 3].

Переход к компетентностному образованию требует существенных изменений во всей педагогической системе. Образовательный процесс должен способствовать повышению мотивации студентов к собственной активности в приобретении и накоплении практического опыта, в том числе через систему решения профессиональных задач и выполнение профессиональных действий. Процесс становления будущего педагога во многом зависит от образовательной среды педагогического вуза, условий стимулирования профессионального и личностного саморазвития студента. Ведущая роль в создании такой среды отводится профессорско-преподавательскому составу вуза.

Педагогическая деятельность преподавателя высшей школы выступает одним из средств обновления высшего профессионального образования. Обеспечение качественной профессиональной подготовки будущих педагогов требует от преподавателя огромных усилий, высокого профессионализма, креативности, человечности и терпеливого внимания. Поэтому одной из проблем профессионально-личностного становления будущих педагогов является отношение профессорско-преподавательского корпуса высшей школы к нововведениям в образовании, их готовность постоянно саморазвиваться и самосовершенствоваться, активно заниматься научно-исследовательской работой, использовать инновационные технологии. Модернизация высшей школы для многих преподавателей вуза, как молодых, так и опытных, оказалась проблемной, так как требуется перестройка их жизненной позиции, пересмотр профессионально-личностной готовности [3].

В рамках современной системы высшего образования остро встает проблема нового стиля взаимоотношений между преподавателем и студентами. От установленного контакта между ними, наличия обратной связи «студент – преподаватель» зависит мотивация студентов к познанию, профессиональному самоопределению, самосовершенствованию, развитию личностной рефлексии. Поэтому современный преподаватель высшей школы должен организовать учебную деятельность таким образом, чтобы студенты не пассивно воспринимали учебный материал, а активно мыслили, самостоятельно извлекая необходимую информацию из разных источников [1].

На разных этапах своего становления студенты педагогического вуза сталкиваются с проблемами и трудностями, которые проявляются в недостатке знаний и умений, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Каждый студент имеет собственные дефициты и поэтому нуждается в индивидуальном психолого-педагогическом и методическом сопровождении на всех этапах обучения [2].

Современное российское образование остро нуждается в науке. Только при активном взаимодействии с наукой высшее образовательное учреждение сможет подготовить для общества высококвалифицированных специалистов. Вместе с тем, научно-исследовательская работа требует создания необходимых психолого-педагогических условий: формирование и развитие у студентов положительной мотивации к самостоятельной поисковой деятельности; наличие у них научно-методологических знаний; обеспечение возможности практического применения знаний [6; с. 113]. Актуальной остается проблема активизации исследовательской

деятельности в условиях модернизации высшего профессионального образования. Исследовательская деятельность является одной из наиболее сложных по своей форме и содержанию видов учебной деятельности и предполагает серьезную подготовку студента к осуществлению будущей миссии в качестве педагога-исследователя. Практика высшей школы показывает, что начинающие исследователи при овладении навыками исследовательской деятельности испытывают трудности методологического характера, а именно, им недостает опыта организации исследовательской работы.

Также существуют проблемы, с которыми сталкиваются студенты в ходе прохождения педагогической практики в общеобразовательных учреждениях: слабая уверенность в своих силах, сильная привязанность к определенным схемам и способам организации образовательно-воспитательного процесса, состояние повышенной тревожности, боязнь ошибиться и запутаться, сложности с оцениваем знаний обучающихся, в организации времени урока и другие [5]. Обозначенные проблемы требуют особого внимания, поскольку педагогическая практика во многом определяет дальнейшее решение студента работать по специальности или нет.

Перечень проблем, с которыми сталкиваются отечественные вузы в профессионально-личностном становлении будущего педагога в условиях модернизации высшего образования, можно было бы продолжить. Современное образование предполагает обновление содержания высшего профессионального образования, внедрение инновационных технологий, что представляет особое проблемное поле деятельности педагогических вузов. Решение этих проблем мы видим в интегративном подходе.

Список использованной литературы:

1. Ахмедьянова, Г.Ф. О систематизации организации обратной связи студент – преподаватель [Электронный ресурс] / Г.Ф. Ахмедьянова // Вестник On-Line Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2 (151). – С. 12 – 17. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/doc/1026/lang/0/num/180> (дата обращения 02.02.2015).
2. Величко, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже [Текст] / Е.В. Величко// Психологические науки: теория и практика: матер. междунар. науч. конфер. (Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 97 – 100.
3. Исаева, Н.И. Психологические детерминанты эффективности инновационной деятельности преподавателя вуза [Электронный ресурс] / Н.И. Исаева // Переяславская рада: её историческое значение и перспективы развития восточнославянской цивилизации: сб. науч. тр. по материалам VII междунар. научно-практич. конфер. (Харьков, декабрь 2012 г.). – Харьков: НТУ ХПИ, 2013. – Ч. 1. – С. 26 – 30. – Режим доступа: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/3085> (дата обращения 12.02.2015)
4. Камерилова, Г.С. Культурно-экологическая образовательная среда вуза в системе лично-профессионального становления выпускника [Текст] / Г.С. Камерилова// Психология и педагогика. – 2012. – № 6. – С. 1 – 8.
5. Матвеева, Э.Ф. Педагогическая практика в профессионально-методической подготовке студентов: монография [Текст] / Э.Ф. Матвеева, Г.Н. Протасевич. – Астрахань: АГУ, 2010. – 168 с.

6. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: 2-е изд. дополн. и перераб. [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

© Н.А. Мальгина, 2015

УДК 37

Н.А. Мальгина

студентка Соликамского государственного педагогического института (филиала)
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет»

г. Соликамск, Пермский край, Российская Федерация

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Процесс получения высшего профессионального образования представляет собой этап целенаправленной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, так как именно на данном этапе происходит формирование и развитие профессиональных и личностно важных качеств будущего педагога. Так, Н.А. Муслимов, рассматривая процесс формирования будущего педагога в системе высшего профессионального образования, отмечает, что «сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении» [3; с. 102].

Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности любой педагог должен обладать фундаментальными знаниями, профессионально-педагогическими умениями и навыками [3]. В этом плане целью обучения в высшей школе становится не столько наполнение студента определенным объемом информации, сколько формирование у него познавательных потребностей самообучения и самообразования как базовой части педагогической профессии.

В связи с новыми требованиями к подготовке специалистов и переходом на ФГОС ВПО в педагогическом вузе возникла необходимость создания новых условий, содействующих процессу становления профессионально-личностных качеств будущего педагога.

Анализ литературы (В.И. Андреев [1], М.И. Лукьянова [2], С.В. Шедина [5] и других), посвященной выявлению и изучению условий, содействующих формированию и развитию профессиональных и личностных качеств будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки, позволил выделить следующую закономерность: эффективное становление необходимых качеств будущего специалиста можно обеспечить созданием условий, ориентированных на успешное функционирование педагогического процесса на основе интеграции содержания учебной и воспитательной деятельности, с использованием современных методов и форм обучения, системы мониторинга эффективности развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога. Следовательно, создание оптимальных условий является основным направлением деятельности педагогического вуза.

Исходя из направлений модернизации российского образования высшей школы и требований ФГОС ВПО, считаем возможным представить следующую классификацию условий, содействующих эффективному профессионально-личностному становлению будущего педагога:

1. Акмеологические условия – воздействие на актуализацию творческого потенциала всех субъектов педагогического процесса, повышение у студентов личностной мотивации на достижение успеха, формирование устойчивой позитивной мотивационной направленности к профессионально-личностному развитию, интенсификация образовательно-воспитательного процесса с использованием современных технологий, прогрессивных методик и т.п.

2. Индивидуализация обучения – предоставление права и возможности каждому студенту на формирование собственной образовательной траектории.

3. Создание единой системы аудиторной и внеаудиторной работы с целью приобщения студента к будущей профессиональной деятельности, раскрытия его творческих способностей и самореализации.

4. Вовлеченность преподавателей и студентов вуза в фундаментальные и прикладные научные исследования и разработки, внедрение полученных результатов в образовательный процесс и практическую деятельность.

5. Психолого-педагогическое сопровождение студентов вуза на основе компетентностного подхода (непрерывное сопровождение студентов на всех этапах обучения как возможность оказания им квалифицированной помощи).

6. Повышение уровня общей культуры субъектов образовательного процесса.

7. Развитие информационно-технологической образовательной среды высшего учебного заведения.

8. Педагогическая диагностика – проведение мониторинга и коррекции профессионально-личностного развития педагогов и студентов высшей школы.

9. Развитие эффективного взаимодействия между педагогическим вузом и образовательными учреждениями.

Таким образом, эффективное профессионально-личностное становление будущего педагога можно определить реализацией взаимодействующих групп условий, выступающих в качестве составных элементов педагогической системы и ориентированных на саморазвитие, самообразование и самосовершенствование студентов.

Список использованной литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

2. Лукьянова, М.И. Организационно-педагогические условия реализации акмеологической стратегии управления профессионально-личностным развитием педагога [Электронный ресурс] / И.М. Лукьянова, В.Н. Матюшин // Современные проблемы науки и образования. Электрон. науч. журн. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/120-15300> (дата обращения 17.02.2015).

3. Муслимов, Н.А. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов на основе применения информационных и педагогических технологий [Текст] / Н.А. Муслимов, Х.Ш. Кадыров // Молодой ученый. – 2012. – № 1 (36). – Ч. 2. – С. 102 – 106.

4. Шедина, С.В. Педагогические условия личностно-профессионального становления будущего специалиста [Электронный ресурс] / С.В. Шедина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 126 – 130. – Режим доступа: <http://sp-journal.ru/journal/2014-6> (дата обращения 11.02.2015).

© Н.А. Мальгина, 2015

к.б.н., доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, Российская Федерация

студент 3 курса, профиль «Безопасность жизнедеятельности»
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, Российская Федерация

к.п.н., доцент кафедры тактико-специальной и огневой подготовки
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России
г. Ставрополь, Российская Федерация

ЗНАЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ

Образование, в соответствии с Законом РФ «Об образовании» это – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [1, с. 373]. А педагогика, как наука об образовании, раскрывает закономерности образовательного процесса, связи и зависимости между социальной средой, воспитанием, обучением, развитием, изучает процессы социализации, индивидуального развития, зрелости детей и взрослых, обобщает педагогическую практику.

На протяжении многих веков педагогика постепенно стала одной из важнейших для человечества наук. Причиной возникновения педагогики стали жизненные потребности общества и каждого человека в частности. От успешности передачи знаний потомкам зависел прогресс общества, и оно стало нуждаться в появлении образовательных учреждений в их разных формах. Проблемы воспитания последующих поколений были актуальны ещё в Древнем мире. В Китае, Индии, Греции были сделаны первые шаги по созданию устойчивой системы передачи знаний. Был обобщен накопленный к тому времени опыт воспитания и образования.

Древнегреческая философия дала начало европейским системам воспитания. Сократ, Платон и Аристотель изучали проблемы образования и формирования личности. Ими были созданы школы, в которых мыслители передавали своим ученикам опыт, знания, свои идеи, многие из которых стали фундаментальными для современной науки.

В Средние века главную роль в воспитании играла религия. Достижения Античности в науке были утрачены в результате закрепления религиозных догм и ограничений ими мысли. В этот период педагогике не удалось далеко шагнуть вперед. Но последующая за Средневековьем Эпоха Возрождения подарила миру ряд талантливых ученых, сделавших очень многое для педагогики. Дж. Локк работал над теорией воспитания, а французские материалисты Ж.Ж.Руссо, Д.Дидро и П.Гольбах продвигали демократические идеи в образовании. Именно в этот период было сделано большинство теоретических обобщений в области педагогики.

На границе XIX и XX вв. на Западе были сформулированы и обоснованы многие научно-педагогические принципы и закономерности, которые действуют по сей день. Произошла переоценка роли науки в жизни общества, в основу содержания науки были положены исключительно научные знания.

В России педагогическая мысль была основана на народной и национальной педагогических системах. Они играли важную роль в физическом и нравственном воспитании и социализации личности в обществе. В народе успешно использовались методы трудового, умственного воспитания, испытанные на практике и проверенные

временем. Народное воспитание имело свои особенности и специфику. Особое внимание уделялось подготовке учителей, нагрузке детей в процессе обучения, дисциплине на уроке, методах наказания и поощрения и т.д.

В середине XX в. проявилась специализация педагогических направлений, вызванная высокой квалификацией учителей в учебной деятельности. В новом обществе требовались не только компетентные профессионалы своего дела, но и мыслящие личности, способные взять на себя роль лидера. Для их подготовки педагогам предъявлялись новые требования. Процесс развития педагогики, как сферы общественной деятельности не прекращался никогда.

Педагогика, как наука, постоянно эволюционирует, перестраивается, пересматривается на основе новых научных достижений. Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое обучение, воспитание, и что такое обученный и воспитанный человек.

Новые социально-экономические условия изменяли образовательный процесс. Перемены в стране затрагивают все сферы человеческой деятельности, в особенности образование. Здесь, в связи с изменением образовательной системы, общество сталкивается с рядом проблем, преодолением недостатков старой системы и созданием новой. После перестройки в российских школах происходил переход педагогического мышления, стиля преподавания от авторитарного к демократическому, основанному на равноправном сотрудничестве учителя и ученика.

Сегодня, центральной фигурой педагогики, должен стать обучающийся, рассматриваемый во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений, его образовательная деятельность.

Список использованной литературы:

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.

© Ю.А. Маренчук, О.И. Носков, С.Ю. Рожков, 2015

УДК 372.8

Ю.А. Маренчук

к.б.н., доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация

С.Ю. Рожков

к.п.н., доцент кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Ставропольский филиал
Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, Российская Федерация

А.Г. Маловичко

студентка 4 курса, профиль «Безопасность жизнедеятельности»
Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия и их разновидности – семинары, лабораторные работы, практикум,

самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, производственная практика. Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью.

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности является одной из основных дисциплин подготовки студентов педагогического образования, будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности. Основной целью данной дисциплины является формирование набора общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего бакалавра для успешного выполнения обязанностей учителя безопасности жизнедеятельности по организации и проведению занятий с учащимися.

Далее мы предлагаем разработку занятия по теме «Организация процесса обучения на уроках основы безопасности жизнедеятельности», для студентов, обучающихся по профилю подготовки «Безопасность жизнедеятельности», где содержатся задания для самостоятельной работы. Такого рода задания выполняются в специальной рабочей тетради для самостоятельной работы студентов.

Цель: ознакомить студентов с педагогической деятельностью преподавателя-организатора ОБЖ и видами планирования.

1. Составьте фрагмент тематического плана по небольшой теме (10-15 часов) в виде входящих в него занятий.

По каждому занятию приведите следующие данные:

- номер занятия в данном блоке и с начала года;
- тема занятия;
- тип (форма) занятия (лекция, семинар, экскурсия, лабораторная работа);
- цель занятия (записывается главная цель, относящаяся к планированию приращения учеников; при поурочном планировании цели могут быть детализированы и конкретизированы);
- дидактические средства (раздаточный материал);
- домашнее задание (творческое, номер параграфа из учебника).

2. Установите соответствие разделов комплексного календарного плана на учебный год с планируемыми мероприятиями:

Учебная работа	Учебные занятия, индивидуальные консультации, учебные сборы по курсу ОБЖ с учащимися 10 классов
Методическая работа	Семинары с учителями начальных классов по обучению учащихся ОБЖ, открытые уроки по отдельным темам курса ОБЖ
Внеклассная и внешкольная работы	Проведение Дня защиты детей, тематические выставки, участие в соревнованиях «Школа безопасности»
Работа по совершенствованию учебно-материальной базы	Приобретение учебной и методической литературы, наглядных пособий, оформление классов ОБЖ, ремонт оборудования

3. Установите соответствие функций педагогического планирования их характеристикам:

Направляющая	Определение сферы, цели и содержания педагогической деятельности, конкретных направлений
Прогнозирующая	Формирование педагогического замысла, проектируется будущее состояние педагогической системы, результаты ее функционирования
Организаторская	Позволяющая педагогам с помощью обоснованных и рациональных действий при планировании получить ясный ответ что и когда делать
Контрольная	Возможность с помощью составленного плана контролировать и корректировать траекторию своего пути к достижению намеченной цели
Репродуктивная	Предполагающая то, что через небольшой промежуток времени по плану можно восстановить содержание и объем выполненной работы

4. Установите последовательность планирования учебно-воспитательного процесса по курсу ОБЖ:

- 1: постановка цели и задачи изучения предмета
- 2: уточнение очередности
- 3: выбор адекватных средств и методы обучения
- 4: определение учебных требований типов самостоятельных работ

Таким образом, такая форма самостоятельной работы с материалом, оформленным в рабочую тетрадь, будет способствовать развитию самостоятельности поиска информации и творческого мышления у студентов.

© Ю.А. Маренчук, С.Ю. Рожков, А.Г. Маловичко, 2015

УДК 37

Н.В.Мартыненко

воспитатель первой квалификационной категории

М.И.Дягилева

воспитатель первой квалификационной категории

Г. Рязань, Российская Федерация

**ЭКОЛОГО - ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В современном мире все острее ощущаются проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой. Следствием возрастающего негативного воздействия на природу становится ухудшение здоровья новых поколений. Взаимосвязь между здоровьем человека и состоянием окружающей среды, нашедшая своё отражение в современных экологических и валеологических знаниях, актуализировала проблему эколого-валеологического образования, которое ориентировано на формирование гармоничных взаимоотношений в системе «человек - природа - общество».

Важнейшим звеном непрерывного эколого-валеологического образования является дошкольное образование, основные задачи которого - заложить основы гармоничных отношений детей с окружающей средой, характеризующиеся проявлением познавательного, нравственного, эстетического, практического аспектов, а также активностью по отношению к своему здоровью.

Формирование у детей представлений о разнообразии и неповторимости мира природы и мира здоровья осуществляется с опорой на чувственный опыт ребёнка. Для того чтобы что-либо узнать и понять, ребёнку необходимо услышать, увидеть, ощутить, прочувствовать самого себя и природный объект. В процессе приобретения чувственного опыта у малыша формируется установка на положительное или отрицательное взаимодействие с самим собой и природным объектом, что, в свою очередь, формирует ценностную ориентацию, которая в дальнейшем будет определять направленность его жизни и пути взаимодействия с окружающим миром.

Педагог должен видеть и понимать источник мотивации к природоведческой и валеологической деятельности: ребёнком могут двигать познавательный интерес, тип отношения к природе и самому себе или степень владения определёнными практическими действиями. Учитывая, какая из мотиваций является для ребёнка ведущей, путём воздействия на неё можно организовать природоведческую и валеологическую деятельность ребёнка более продуктивно. Педагог должен уметь увидеть, что является источником мотивации ребёнка во время его природоведческой и валеологической деятельности, и использовать эти знания для развития чувств и формирования понятий дошкольника, научить его практическим навыкам по взаимодействию с здоровьесберегающими и природными объектами.

Современные исследования по эколого-валеологическому образованию дошкольников связаны с рассмотрением вопроса формирования представлений детей о здоровье и здоровом образе жизни. Познавательная деятельность дошкольника подразумевает определение объема знаний ребёнка о мире природы и функционировании организма человека, который поможет ему вовремя и разумно применять их в своей жизни.

Так, Л.Г. Касьянова разработала педагогическую технологию формирования представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников, позволяющую развивать у детей осознанное отношение к своему здоровью и понять зависимость здоровья от образа жизни и окружающей социально-экологической среды.

Е.Г Крушиной выделены условия организации единой здоровьесберегающей образовательной среды в ДООУ:

- 1) валеологизация и экологизация образовательного процесса, предполагающего нацеленность на сохранение, укрепление и развитие здоровья ребёнка;
- 2) комплексный подход к сопряжённым процессам обучения, воспитания, развития;
- 3) биоэкоциальная адаптация ребёнка к условиям пребывания в ДООУ, что обеспечивается оптимизацией жизненного пространства, здоровым образом жизни, культурой взаимоотношений;
- 4) учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- 5) субъект-объектность взаимоотношений воспитателя и детей;
- 6) региональность образования, позволяющая затронуть чувства ребёнка на близком, понятном, дорогом для него содержании.

Также на формирование эколого-валеологического сознания дошкольников влияет ряд условий и факторов:

- методика обучения и воспитания дошкольников;
- семья, ее отношение к природе и здоровью, семейные традиции
- отношение к природе и здоровью других значимых для ребёнка сверстников.

Неважно, кем в будущем будет ребёнок, (врачом или банкиром, учителем или ученым) умение видеть причинно-следственные связи между различными явлениями в организме человека и в природе поможет ему прогнозировать результаты своих взаимодействий с различными структурами окружающего мира, искать наиболее разумные и оптимальные пути из разных ситуаций, творчески по возможности преобразовывать окружающий мир.

Мы воспитываем ребёнка в первую очередь своими каждодневными действиями, а не тем, что мы ему говорим. В зависимости от того, что ребёнок встречает в своём окружении, он может познавать прекрасное и безобразное, доброе и злое, мудрое и глупое, ловкое и неумелое. Поэтому в присутствии ребёнка мы должны действовать так, чтобы он мог быть существом, подражающим доброму, истинному, прекрасному и мудрому.

В этой связи возникает вопрос: каким же образом экологическое образование должно «затронуть» подрастающую личность? Многие исследователи тесно увязывают экологическое развитие дошкольников с нравственным. Об этом можно прочесть в трудах Л. И. Божович, А. В. Запорожца, А. Н. Захлебного, Л. П. Печко, Б. Т. Лихачева, Д. Б. Эльконина. Ученые считают: больше внимания должно отводиться тем видам учебной деятельности, которые в качестве системообразующего компонента прививают детям экологическую культуру.

Что под этим следует понимать? Речь идёт о культуре познавательной деятельности по освоению опыта человечества в отношении к природе, успех которой связан с развитием нравственных черт; о культуре труда, формирующейся при выполнении конкретных дел в различных областях природопользования; о культуре духовного общения с природой, т. е. культуре, развивающей эстетические эмоции, умение оценивать эстетические достоинства как естественной, так и преобразованной природной сферы. Л. Д. Бобылева понятие «экологическая культура» связывает с развитием природы самого ребёнка, его способностей, физических и интеллектуальных сил, с воспитанием трудолюбия, бережного отношения к природе.

Педагогическая стратегия должна быть направлена на развитие чувства сопричастности, чувства общности с природой. Наше выживание, защита окружающей среды могут оказаться лишь абстрактными понятиями, если мы не внушим каждому ребёнку простую и убедительную мысль: «Люди - это часть природы, мы должны любить наши деревья и реки, пашни и леса, как мы любим саму жизнь».

Знание характерных особенностей объектов или явлений, которые наблюдает дошкольник, помогает ему установить и выделить причинно-следственные связи, осуществить взаимодействие с окружающим миром более гармонично и обрести опыт здравотворчества, здорового образа жизни. Этому содействуют согласованная деятельность педагогического коллектива и семьи, организация режима дня и питания детей, среда, с которой взаимодействуют дети. С раннего возраста ребёнок накапливает опыт сохранения и поддержания здоровья, овладевает соответствующей компетентностью, стремится проявлять её.

Итак, необходимо не только показать ребёнку пути взаимодействия с миром природы, раскрыть внутренние связи различных подструктур, входящих в понятие «природные объекты», но и выработать у него стремление к таким взаимоотношениям с окружающим миром, которые бы привели ребёнка к позитивному взаимодействию с ним и позволили бы развивать у детей осознанное отношение к своему здоровью и понять зависимость здоровья от образа жизни и окружающей социально-экологической среды.

Список использованной литературы:

1. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьеразвивающей среды в системе общего образования Текст. / Э.Н. Вайнер // Валеология. 2004. - №1. - С.21-26.
2. Касьянова, Л.Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста Текст. / дис. . канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.-219 с.
3. Мурамцев, В.С. Человек и природа: гармония или конфликт? Текст. / В.С. Мурамцев, Н.В. Юшкина. — М. : Советская Россия, 1982. 176 с.
4. Натарова, Д.В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у учащихся: автореф. дис. . канд. пед. наук Текст. / Д.В. Натарова. Екатеринбург, 2004. - 22 с.
5. Пономарева, Л.И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников Текст.: дис. канд. пед. наук/ Л.И. Пономарева. Екатеринбург, 1998. - 187 с.

© Н.В. Мартыненко, М.И. Дягилева, 2015

УДК 373. 25

С.Ю. Машошина,
инструктор по физической культуре,
Р.М. Барковская,
учитель-дефектолог
МБДОУ «Детский сад №103»
город Прокопьевск

ПРОГУЛКА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Пребывание детей на свежем воздухе имеет большое значение для физического развития дошкольника. Прогулка является первым и наиболее доступным средством закаливания детского организма. Она способствует повышению его выносливости и устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к простудным заболеваниям.

Основной целью прогулки является укрепление здоровья, профилактика утомления, физическое и умственное развитие детей, восстановление сниженных в процессе деятельности функциональных ресурсов организма.

Известно, что при нарушении зрительных функций у детей возникает ряд вторичных отклонений: ослабевают познавательные процессы, происходят изменения в развитии быстроты и координации движений, мелкой моторики, ухудшается осанка. Занятия на воздухе сопровождаются большей двигательной активностью ребенка, что благотворно сказывается на общем оздоровлении органа зрения и укреплении глазодвигательного аппарата.

Для детей с нарушениями зрения прогулки имеют *свою специфику*: необходимо обеспечить непрерывность и взаимосвязь с лечебно-восстановительным; наряду с наблюдениями и экскурсиями, экспериментированием, организацией труда в природе, сюжетно-ролевых, подвижных игр и самостоятельной деятельности детей, проводится и большая коррекционная работа. В условиях прогулки коррекционную деятельность

осуществляют и воспитатели, и специалисты ДОУ (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, инструкторы по физической культуре, психологи).

Именно поэтому мы рассматриваем прогулку как форму организации коррекционно-развивающей деятельности.

Коррекционная направленность всех педагогических мероприятий, проводимых с детьми, в том числе, и прогулки, обеспечивается *специально создаваемыми условиями их проведения.*

1. Охрана зрения детей.

Во время прогулки, как и в течение всего дня, педагоги должны заботиться о профилактике зрительного утомления, следить за чистотой линз, постоянным ношением очков и соблюдением режима окклюзий. Во время прогулки, необходимо предохранять линзы очков от грязи, пыли, не трогать их руками. Острота зрения через грязные стекла снижается на 10-30%. Протирать стекла лучше всего замшевой или фланелевой салфеткой. При сильном загрязнении их следует вымыть теплой водой с мылом, в условиях прогулки протирать влажной салфеткой, затем – насухо.

2. Контроль за самочувствием детей во время прогулки

Кроме охраны зрения, воспитатель в ходе прогулки ведет постоянное наблюдение за самочувствием детей. Чтобы избежать переутомления необходимо знать основные данные о физическом и психическом развитии каждого ребенка.

3. Требования к территории детского сада

К территории детского сада, к тем участкам, где проходят игры детей на воздухе, предъявляются определенные требования. Они связаны с необходимостью создания условий для коррекции имеющихся у детей нарушений зрительных функций и вторичных отклонений в психофизическом развитии (например, ориентировки в пространстве), а также для двигательной активности детей. На территории нашего детского сада изображены прямые, волнистые, зигзагообразные дорожки, полосы разных цветов, следы, стрелочки, «змейки», «спирали», различные геометрические фигуры. Они используются для обучения детей ходьбе, бегу, прыжкам – в подвижных играх, играх на пространственную ориентировку. Такие дорожки и фигуры рисуют и на песке (земле). В зимнее время делают разноцветные линии на снегу, ориентиры цветных кусков льда. На стенах, щитах педагоги рисуют или прикрепляют разнообразные яркие мишени – для упражнения детей в метании, корзины или кольца для забрасывания мечей, шаров. На участках ставятся дуги (ворота) разной величины (широкие и узкие, высокие и низкие) для упражнения детей в прокатывании мячей.

4. Выносной инвентарь для прогулок

Выбирая инвентарь для игры со слабовидящими детьми, педагог должен использовать озвученную атрибутику (свисток, бубен, колокольчик, и др.), учитывать контрастность предметов (как правило, используются красный, зеленый, оранжевый цвета, наиболее благоприятно действующие на зрительное восприятие). Отметим, что наибольшее трудности слабовидящие дети испытывают при восприятии *синего* цвета и его оттенков.

5. Коррекционная направленность игр

Разнообразные игры и упражнения должны иметь четко выраженную коррекционную направленность, т.е. способствовать восстановлению нарушенных зрительных функций (например, таких, как острота зрения, бинокулярность зрения) и устранению или предупреждению вторичных отклонений в психофизическом развитии детей (таких как трудности получения адекватных представлений об окружающем мире – из-за неполноценности зрительного восприятия и неумения пользоваться сохранными анализаторами, нарушениями и ориентировки в пространстве и т.д.).

Список использованной литературы:

1. Подколзина, Е.Н. Организация прогулки и ее коррекционная направленность в детском саду для детей с нарушением зрения/ Е.Н. Подколзина // Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе.-2006. - №7. - С. 48-57.

©С.Ю.Машошина, Р.М. Барковская, 2015

УДК 2.348:54

О.А. Мищенко

к.т.н., доцент кафедры экологии,
ресурсопользования и безопасности жизнедеятельности
Тихоокеанский государственный университет
Г. Хабаровск, Российская Федерация

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Решение проблем экологии в современных условиях приобретает все большее значение. Взаимоотношения общества и природы носят сложный и противоречивый характер. Развитие производительных сил и технологий, урбанизация городов, развитие знаний и навыков людей способствует возрастанию их влияния на природную среду. Такое неограниченное вмешательство человечества в природу породило экологические кризисы, т. е. привело к нарушению сбалансированности между природой и обществом, в результате которого стали возникать направленные изменения концентрации биогенов (веществ, необходимых для жизни) и других веществ в окружающей среде, а также иные ее изменения, т. е. нарушается устойчивость окружающей среды. Но это не только изменения окружающей среды под воздействием человечества, но и воздействие измененной природы на развитие общества и здоровья человека. Решение экологических проблем невозможно обеспечить усилиями одних только специалистов-экологов. Для эффективного достижения цели – повышения экологической безопасности – необходимо активное участие всех людей вне зависимости от их социального или культурного статуса. Экологическое образование это, прежде всего, целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения экологическими знаниями, умениями и навыками [3, с. 545].

Важнейшим компонентом экологической политики любого государства является подготовка специалистов, способных к решению экологических задач разного масштаба. Ведущая роль в решении поставленной цели отведена системе высшего образования. Стратегия экологического образования в высшей школе должна отвечать принципам непрерывности экологической подготовки, ее междисциплинарности и профессиональной направленности, которая способствовала бы, главным образом, развитию экологического мышления.

Современная педагогическая наука, разрабатывая вопросы экологического образования и воспитания, исходит из того, что формирование отношения к природе является составным элементом формирования мировоззрения подрастающего поколения. Проблема экологического воспитания – это, прежде всего, проблема формирования научного мировоззрения, так как оно является ядром сознания, придает единство духовному облику

человека, вооружает его социально значимыми и экологически приемлемыми принципами подхода к окружающей природной среде [2, с. 95].

Таким образом, перед экологическим образованием и воспитанием остро стоит вопрос о развитии экологического мышления личности, т. к. ускорение научно-технического прогресса требует от общества разрешения все более сложных проблем, создания новых технологий, которые снижали бы влияние деятельности человека на окружающую среду. Экологическое мышление будущих инженеров-строителей, архитекторов не только подразумевает овладение специальными знаниями, но и предполагает создание мотивации на повышение уровня образованности в сфере естественных и эколого-экономических наук.

При проектировании содержания и методов экологического образования и воспитания студентов определенной специальности необходимо, без сомнения, учитывать особенности профессионального мышления, характерные для представителей той или иной специальности.

В экологическом образовании студентов строительных специальностей видятся следующие особенности и приоритеты:

- убеждение в необходимости для личности и общества существования системы экологических ценностей и воспитание особого интереса к региональным и местным экологическим проблемам;

- доведение до сознания студентов идеи единства экологического пространства, находящей выражение в тесной взаимосвязи всех государств, несмотря на самостоятельность их экономических и иных устремлений;

- осознание экологических ценностей и потребностей, взаимосвязи экологических и экономических результатов деятельности, формирование активной эколого-направленной жизненной позиции;

- развитие способности разрешать противоречия между обществом, экономикой и природой путем их гармонизации;

- глубокое изучение правового регулирования действий человека по отношению к окружающей среде.

Поскольку формирование экологического мышления предполагает достижение глубоких изменений в способе мировосприятия людей, их отношении к природному миру, образование должно быть не предметным, а проблемным [1, с. 24]. Только в этом случае студенты в полной мере смогут стать сознательными соучастниками воссоздания знания. Потребность внедрения такого подхода в процесс обучения обусловлена тем, что включенность будущих специалистов в наличную систему обучения (слушание – понимание – воспроизведение) формирует безынициативность. Только решение студентами познавательных творческих задач будет содействовать развитию у них способности к творческому процессу постижения знаний, что вместе с тем будет формировать навыки самостоятельного мышления.

Каждый выпускник должен быть элементарно экологически образован: во-первых, иметь представление об экологической опасности того или иного проекта; во-вторых, владеть знаниями об экологически обоснованных технологиях в строительной области; в-третьих, иметь желание их применять. Архитектор, инженер-строитель должны обладать и общими знаниями, формирующими их экологическое мышление и культуру, и специальными, дающими возможность проектировать, вести экологически безопасное строительство и последовательно реализовывать экологические принципы в строительной отрасли. На реализацию всех этих задач и должно быть направлено экологическое

образование и воспитание в техническом вузе, способствующее формированию экологического мышления у студентов.

Важнейшим результатом экологического образования в высшей школе должно стать формирование экологического сознания эгоцентрического типа как важнейшей составляющей экологической культуры будущих специалистов строительной индустрии. Понятие экологической культуры соединяет в себе: знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода индивидуальной и коллективной деятельности; стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования; выработку чувства ответственного отношения к природе, окружающей человека среде, здоровью людей [4, с. 145].

Таким образом, экологическая культура охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно-волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности. Критерием сформированности экологической культуры являются обоснованные с точки зрения законов экологии поступки, поведение и деятельность человека, действия, экологически сообразные социоприродной среде.

Список использованной литературы:

1. Алексеев С. П. Опыт непрерывного экологического образования в Санкт-Петербурге// Экология и жизнь. 1999. № 3. С. 23–26.
2. Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Эколого-ориентированное мировоззрение личности : Монография. М., 2008. – 226 с.
3. Коробкин В. И., Передельский Л. В. Экология. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 2001. – 576 с.
4. Муравьёва Е. В. Экологическая подготовка студентов технического вуза : монография/ Е. В. Муравьёва. – Казань : РИЦ «Школа», 2006. – 244 с.

© О.А. Мищенко, 2015

УДК 37.034

Д. Б. Мустафина
магистрант 1 курса,
магистерская программа «Педагогика и психология воспитания»
Омский Государственный педагогический университет
г. Омск, Российская Федерация
И. В. Фетгер
к.п.н., доцент кафедры педагогики
Омский Государственный педагогический университет
г. Омск, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема этического воспитания детей и молодежи проходит «красной нитью» через всю историю отечественной педагогики и образования. Ориентация на преемственность в передаче этических ценностей обеспечивает не только единство культурного образовательного пространства страны, но и атмосферу взаимопонимания и уважения в обществе. Безусловно, каждое новое поколение стремится к реализации своей системы

ценностей и взглядов на жизнь. Но есть вневременные ценности культуры, правила личного и общественного поведения, которые старшие обязаны передать молодым поколениям.

К сожалению, сегодня в обществе изменились представления о культуре поведения, размылись этические эталоны, отсутствует элементарная вежливость и доброжелательность в отношении к другим людям. Закономерно, что дети, наблюдая за поведением взрослых, переносят грубость и жестокость в пространство своих отношений с окружающими

Не случайно такие выдающиеся педагоги и мыслители как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.А. Ухтомский, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили придавали первостепенное значение проблеме взаимосвязи этического и нравственного воспитания подрастающих поколений. Сегодня эта проблема звучит все острее.

Этика как наука о нравственной жизни человека способна помочь развивающейся личности разобраться в природе моральных ценностей, образующих стержень духовной культуры, понять ценностные ориентиры в мире человеческого общения, норм бытия. В этом ее воспитательная основа, которая кристаллизовалась на протяжении всей истории развития этической мысли, поиска человеком смысла жизни и нравственной истины.

Этика как фактор воспитания вбирает в себя все прогрессивное, способствующее развитию жизни и гармонии человека с окружающим миром, содержащееся в истории этической мысли и нравственном опыте предшествующих поколений. В соответствии с этим она призвана решать следующие воспитательные задачи: действовать в положительном направлении, взывая к лучшим инстинктам человека; определять и пояснять основные начала, без которых люди не могли бы жить обществом; взывать к высшему: любви, мужеству, братству, самоуважению, к жизни, согласной с идеалом; не допускать мысли, что возможно жить, не считаясь с потребностями и желаниями других.

При недостатке этической информации обучающиеся усваивают не лучшие образцы поведения и отношений. Поэтому с учетом деморализации и регресса гуманности, которые наблюдаются в современном обществе, проблема этического воспитания подрастающего поколения становится чрезвычайно актуальной [1, с. 109 – 115].

Школа как социальный институт воспитания может существенно помочь обществу, если решение данной проблемы станет одной из важнейших задач образовательного процесса. В этом случае именно в школе ребенок сможет «постигнуть важность и справедливость гуманистических основ жизни человека, почувствовать меру своей ответственности в их реализации в обществе, осознать значимость чувства собственного достоинства в моральном самоопределении, подготовиться к жизни и развитию».

Жизненный опыт показывает, что отказ от морали, пагубно сказывается на самой жизни: последствия безнравственности революционного террора, уничтожения религии и национальной культуры народов. Следствием бездействия моральных факторов в обществе сегодня становится его криминализация, разгул терроризма, коррупция, человеческое бессилие и страх. Закономерно, что в нарушении морали — предпосылки дальнейшего размывания ценностных ориентиров в обществе, поскольку обязательна тесная взаимосвязь этических норм и практической деятельности, как отдельного человека, так и общества в целом [2, с. 65 – 67].

Опыт включения этики в практику современной школы показывает, что общество осознает необходимость специально организуемого этического образования школьников. При этом обязательным условием включения в образовательный процесс школы этически направленной деятельности обучающихся является использование современных форм не только учебной работы, но и внеурочной деятельности.

Для решения вопросов организации систематического и целостного процесса этического воспитания школьников необходимо: использование современных педагогических технологий и форм организации образовательного процесса; интегративный и межпредметный подход; создание психологически комфортной образовательной среды; использование ресурсов учебной и внеурочной деятельности; социальное партнерство; целенаправленная подготовка педагогов [2, с. 91 – 93].

Список использованной литературы:

1. Корнеева И.П. Основы этики. – Белгород: БелГУ, 2010. – 254 с.
2. Дебердеева Т.Х., Морозова Е.А. Уроки этики в современной школе. – М.: Новые ценности образования, 2010. – 301 с.

© Д.Б. Мустафина, И.В. Феттер, 2015

УДК 37

С.М. Носов

доцент кафедры физического воспитания и спорта
Московского государственного университета экономики,
статистики и информатики (МЭСИ)
г. Москва, Российская Федерация

С.П. Голубничий

доцент кафедры физического воспитания и спорта
Московского государственного университета экономики,
статистики и информатики (МЭСИ)
г. Москва, Российская Федерация

А.В. Носова

ст. преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
Московского государственного университета экономики,
статистики и информатики (МЭСИ)
г. Москва, Российская Федерация

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФУТБОЛУ СО СТУДЕНТАМИ В ЗИМНЕЕ ВРЕМЯ

В настоящее время все большее значение приобретают вопросы обеспечения социальной адаптации обучающихся к современным условиям жизни, воспитания духовно и физически здоровых специалистов. Постановка этих вопросов актуальна в связи с изменившимися ценностными ориентациями и переосмыслением значения деятельности во всех сферах жизни общества, где физической культуре отводится одно из ключевых мест.

Многозначительным этапом формирования физической культуры личности являются годы обучения в ВУЗе. Результаты раннее проведенных исследований различными ВУЗами говорят о том, что организация учебного процесса по физической культуре в форме специализаций способствует оптимизации структуры мотивационных предпочтений у студентов [2, 56].

Одной из предлагаемых специализаций в нашем университете является футбол. Занятия футболом вызывают значительный интерес у студентов, так как он, несомненно, является самым распространенным и популярным игровым видом спорта в мире. В России данный

вид спорта также является одним из самых массовых, при этом стоит учитывать территориальную специфику нашей страны. Логично полагать, что одной из основных причин массовости футбола является простота организации игрового процесса и минимум необходимой экипировки. Однако, это утверждение справедливо только для футбола в теплые месяцы года, в то время как занятие футболом зимой является куда более сложным процессом, как с организационной, так и с физической точки зрения.

Несмотря на то, что в практике физического воспитания и спортивной тренировки достаточно разработаны основы учебного процесса в футболе, зимний футбол как новое средство в системе физического воспитания студентов не был подвергнут научному анализу [1, 30]. Поэтому характеристики, условия проведения, особенности обучения зимнему футболу получены авторами статьи на основании мониторинга информации об организационном, игровом и педагогическом опыте в России, а также многолетнего личного опыта.

Рассмотрим зимний футбол, как отдельный процесс, и выделим его характерные составляющие: температурные нормы и погодные условия; выбор одежды и игровой обуви для занятий; выбор покрытия игрового поля; организация игрового процесса. Начнем это рассмотрение с температурных норм и погодных условий.

К сожалению, в современной научной литературе отсутствуют четкие границы температурных норм при занятии футболом зимой, однако в данном случае достаточно выделить ключевые детали, позволяющие определить, какие условия более подходят для таких занятий, а какие менее.

Разумно считать, что при температуре ниже -20 градусов проводить занятия по футболу на открытом поле не стоит - это чревато сильными обморожениями в случае слабой тепловой защиты. При этом понятно, что заниматься столь подвижным видом спорта, как футбол, в тяжелом пуховике, который надежно защищает от низких температур, попросту неудобно. Поэтому, наиболее верный вариант - при температуре ниже -20 градусов перенести занятие в зал, либо вообще не проводить его. Наилучший вариант - это солнечная, безветренная погода от 0 до -10 градусов, при условии того, что поле покрыто слоем мягкого снега. В этом случае его легко утрамбовать валиком или просто, устроив активную беговую разминку.

Большие неудобства для игроков может создать снегопад, особенно при сильном ветре. В этом случае желательно выбрать поле там, где ветреность погоды не будет сильно сказываться на удобстве игры. При безветренной же погоде снегопад не должен доставлять особых проблем, в случае правильно подобранной одежды для зимнего футбола.

Гораздо больше опасностей таит в себе гололед, особенно если поле покрыто достаточно толстым слоем льда, на который выпал снег. В этом случае занятие будет исключительно травма опасным, поэтому наиболее разумный выход из ситуации - очистить лед с поля. Если же снега достаточно много (от 10 сантиметров снежного покрова), то лед не будет чувствоваться и достаточно лишь тщательно утрамбовать снег.

Наихудший вариант - метель и гололед. В этом случае увеличивается, как риск получить травму, поскольку находясь во время игры, так и переохладиться от метели и снега. Наиболее правильным в этой ситуации будет отменить занятие на открытом поле. От комбинации этих погодных условий, к сожалению, не помогают стандартные средства тепловой защиты для зимних видов спорта, такие как многослойные куртки и теплые носки, поскольку метель будет заносить снег под одежду. В такую погоду так же не имеет смысла утрамбовывать снег, так как порывы ветра будут сметать его со льда. Стоит отметить и чисто игровой момент - метель зачастую «бросает» снег в лицо игроку, что приводит к потере контроля над игрой.

Подводя итог рассуждениям о погоде, стоит кратко отметить несколько важных тезисов:

1. Соблюдение температурного режима - важная мера. При температуре ниже -20 градусов стоит отменить занятие на открытом поле. Идеальная температура для зимнего футбола - от 0 до -10 градусов Цельсия.

2. Сильный ветер и метель так же не способствуют проведению занятия на открытом поле, поскольку приносят значительные неудобства участникам игры.

3. С гололедом лучше всего бороться либо путем очищения поля ото льда (если его толщина позволяет это сделать), либо тщательным трамбованием снега. Гололед создает очень большую травма опасность и стоит соблюдать необходимые меры предосторожности в этом случае.

Следующим важным аспектом является выбор одежды и игровой обуви.

Одежда для занятий футболом в зимнее время должна соответствовать двум основным критериям: с одной стороны, быть удобной для физической активности и с другой - сохранять тепло, которое игрок отдает в процессе этой активности.

Говоря о нательной одежде, идеальный вариант представляется следующим:

1. Легкая майка и подштанники
2. Спортивная кофта с воротом и теплые штаны
3. Осенне-зимняя спортивная куртка и спортивная шапка

Помимо этого, необходима пара теплых носков (как вариант - две пары носков для большего сохранения тепла) и достаточно теплые перчатки, не стесняющие пальцы рук в движении (так будет проще разогреть пальцы в случае легкого обморожения).

Необходимо соблюдение «стыкуемости» элементов зимнего спортивного костюма, во избежание попадания снега под одежду при активной борьбе или подкате. Подобный подход позволит дольше сохранить тепло тела при игре.

Футбол в зимнее время требует дополнительного рассмотрения вопроса о выборе обуви для занятия. Однозначно можно сказать одно - стандартные кроссовки с плоской подошвой абсолютно не подойдут для зимней игры, вне зависимости от того, на каком покрытии предстоит заниматься - на заснеженной земле обувь без минимальных шипов будет скользить, не говоря уже о ситуации с гололедом. Оптимально в данном случае подойдут так называемые «сороконожки», поскольку их небольшие шипы достаточно успешно справляются с заснеженной поверхностью и не принесут вреда в случае игрового столкновения. Стоит обратить внимание и на тот факт, что ботсы должны быть на 1 размер больше, а так же не лишним будет их непромокаемость.

Далее рассмотрим детали игровой площадки для футбола. В наше время в России на смену гравийным или асфальтовым полям приходят поля с искусственным покрытием, которые однозначно являются более удобными в теплое время года. Однако необходимо понимать, что зимой исходное покрытие поля преобразуется под воздействием температуры и снега, что приводит к достаточно неприятным последствиям для игрового процесса.

Рассмотрим несколько вариантов подготовки поля к зимнему сезону. Речь идет о двух возможных альтернативах: либо каждодневная полная очистка игрового поля с целью сохранить его «первозданный вид», либо адаптация игрового покрытия к текущим климатическим условиям.

Итак, если мы рассматриваем асфальтовое или гравийное покрытие как исходное, то однозначно удобным вариантом будет воспользоваться «прихотью» погоды и тщательно утрамбовать выпавший снег. В этом случае поверхность поля станет сравнительно более мягкой, что позволит игрокам активнее действовать в защите, например, реализовывать

грамотные подкаты, а вратари смогут без боязни ушибиться о гравий или асфальт выполнять прыжки за мячом.

С другой стороны, если гравийное или асфальтовое поле покроется слоем льда, чистить его будет достаточно затруднительно. Имеет смысл подождать, пока не выпадет снег и затем его утрамбовать.

Если говорить об искусственном покрытии, то тут ситуация не так однозначна, как кажется. Вполне вероятно, что если есть возможность содержать поле в чистоте и убирать с него лед, то стоит делать именно так, поскольку смешение льда и снега сверху явно не будет более удобным покрытием для игры. Так или иначе, у снежного покрытия имеются определенные недостатки, которые перечислены ниже.

В первую очередь, основная проблема заключается в неравномерности самого покрытия. Даже если мы говорим о поле, которое регулярно утаптывается игроками, на нем так или иначе будут иметься места, которые будут менее утопаны. Если снегопад будет частым, и слои будут утаптываться все так же неравномерно, то это приведет к образованию достаточно высоких бугров плотного, оледеневшего снега, которые будут причинять большие неудобства игрокам.

Другая неприятная особенность зимнего покрытия - подснежный лед. Это один из «каменных преткновения» для проведения занятий по футболу в зимнее время, так как влечет за собой высокую травма опасность: ушибы при ударе о лед, растяжения и падения зачастую являются обязательными спутниками зимнего футбола при игре на запыленном снегом льду. Одно из оригинальных решений этой проблемы - рассыпать по поверхности снега резиновую крошку, которая будет играть роль сцепления и не будет давать утрамбованному снегу скользить по поверхности льда. Другой, менее затратный подход заключается в забрасывании слабого снежного покрова большим количеством снега с последующим утрамбовыванием. В этом случае поле будет тщательно покрыто достаточно плотным слоем снега, который не позволит участникам игры скользить по льду.

При организации игрового процесса преподавателю необходимо учитывать всю вышеперечисленную специфику зимнего времени. В первую очередь, стоит обратить внимание студентов на технику безопасности. Вероятно, даже провести небольшой, но содержательный инструктаж об основных опасных моментах, которые потенциально могут возникнуть при занятиях зимним футболом.

Во время разминки, в первую очередь, стоит учитывать тот факт, что холодный зимний воздух создает дополнительную нагрузку на организм занимающихся. Поэтому, хорошим решением будет плавная пробежка на небольшую дистанцию с возможностью остановиться и отдышаться, поскольку даже физически сильные люди могут оказаться не готовы к столкновению с зимним воздухом. В случае рывковых упражнений стоит несколько уменьшить стандартную дистанцию для более легкого привыкания организма к прохладному воздуху.

При разминке стоит сделать упор на движение - стоячая разминка приведет к охлаждению мышц ног, что отрицательно скажется на игре, где требуется держать постоянную скорость движения с частыми ускорениями.

Кроме движения стоит дать несколько упражнений, ориентированных на дриблинг и ведение мяча, для того, чтобы студенты привыкли к новым условиям игры и рельефу площадки.

Наконец, закончить разминку стоит сериями ударов по воротам с различных положений и дистанций, чтобы подготовить студентов к изменению рельефа игрового поля и соответствующему изменению техники удара по мячу.

В заключение хочется сказать о том, что круглогодичные занятия футболом в самых различных климатических и метеорологических условиях способствуют физической закалке, повышают сопротивляемость к заболеваниям и усиливают адаптационные возможности организма. А коллективный характер футбольной деятельности воспитывает чувство дружбы, товарищества, взаимопомощи; развивает такие ценные моральные качества, как чувство ответственности, уважения к партнерам и соперникам, дисциплинированность и активность.

Список использованной литературы:

1. Капилевич Л.В., Кабачкова А.В., Смирнов В.С. и др. Мониторинг функционального состояния студентов при использовании спортивно ориентированных форм физического воспитания, Теория и практика физической культуры. 2008. №10. С. 29-31
2. Носов С.М., Носова А.В. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у студентов, Физическая культура, спорт и здоровье: проблемы и пути развития: сборник научных трудов/ под науч. ред. канд. мед. наук. Доц. Т.И. Волковой. – Чебоксары: ЧИЭМ «СПБГПУ», 2014. С.53-57

© С.М. Носов, С.П. Голубничий, А.В. Носова, 2015

УДК 004:376.2

А.К. Оралбекова

докторант 1 курса КазНПУ им. Абая,
Республика Казахстан, г. Шымкент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Инклюзивное образование является огромным процессом укрепления потенциала системы образования для достижения всех учащихся и, таким образом, следует понимать что в качестве ключевой стратегии лежит достижение обучения людей с ограниченными возможностями. В качестве общего принципа, следует направлять все политики и практики образования, исходя из того, что образование является основным правом человека и основой для более справедливого и равноправного общества. Основным стимул для инклюзивного образования был дан на Всемирной конференции по особым образовательным потребностям: «Доступ и качество», которое состоялось в в июне 1994 года Саламанке, Испания. Многие страны подписали заявление ЮНЕСКО Саламанкской декларации в рамках действий в области образования для людей с особыми потребностями. Это заявление является основным координационным центром для работы образования людей с особыми образовательными потребностями [1].

Страны согласны, что принципы, охватываемые в отчете Саламанкской декларации, должны лежать в основе всех политики областей образования - не только тех, которые специально имеют дело с такой категорией. Эти принципы относятся к обеспечению равных возможностей в плане подлинного доступа к учебным опытам, уважение к индивидуальным особенностям и качественного образования для всех, оно сосредоточено на личные индивидуальные качества человека и его потенциальной внутренней силы.

Выводы и рекомендации 48-й сессии Международной конференции по образованию (МКО) (2008) называют инклюзивное образование как путь в будущее и представил ряд ключевых рекомендаций, в том числе таковые:

- Политика в области образования должна признать, что инклюзивное образование является непрерывным процессом и направлена на предоставление качественного образования для всех;

- Политика в области образования должна предоставлять возможность в содействии школьной культуре и климата, которые способствуют эффективному обучению детям с ограниченными возможностями (ЮНЕСКО, 2008).

Принципы политики в документах ЮНЕСКО (2009 г.) предполагают, что: инклюзивное образование является процессом укрепления потенциала системы образования для достижения всех учащихся с ограниченными возможностями и «включение» их в общеобразовательную систему. Такая система образования может быть создана только тогда, когда обычные школы будут «включать» - другими словами, если они станут прилагать усилия для того, чтобы обучение детей с ограниченными возможностями полностью отвечало всем требованиям. В этом документе еще говорится о том, что: включение т.е. инклюзия, таким образом, рассматривается как процесс учета и удовлетворения всех разнообразных потребностей детей, молодежи и взрослых за счет увеличения участия в обучении, в культуре, в общении, а также таких качеств как толерантности и милосердию.

Образовательные потребности учащихся, имеющих те или иные функциональные ограничения, очень разнообразны. С одной стороны, они имеют такие же потребности в получении знаний, необходимых для жизни в современном им обществе, как и их сверстники. С другой стороны, у них есть и другие потребности (часто определяемые как особые образовательные потребности), связанные с функциональными ограничениями, которые не позволяют использовать в учебном процессе обычные образовательные методы и препятствуют прогрессу в получении знаний. Для обеспечения доступности и качества образования большое значение имеет применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [2].

Для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение. Прежде всего, речь идет о компьютере для людей, у которых трудности коммуникации осложняются двигательными нарушениями, технологии зачастую являются единственным способом связи с внешним миром, позволяющим выразить свои мысли и потребности. Совершенствование образовательной политики и системы наряду с разработкой национальных программ по реабилитации и адаптации в обществе людей с ограниченными возможностями здоровья, основанных на принципах равноправия и борьбы с дискриминацией, решительные действия должны быть направлены на интеграцию современных технологий коммуникации и обмена информацией в образование.

Среди задач международной политики, направленной на интеграцию ИКТ в образование людей с ограниченными возможностями здоровья, можно выделить следующие:

- Создание централизованной системы управления для координации мер по планированию, реализации и мониторингу эффективности интеграции ИКТ в систему образования лиц с особыми потребностями;

- Разработка стратегий, направленных на предоставление равноправного доступа к образованию всех граждан вне зависимости от их индивидуальных возможностей;

- Повышение информированности общества о роли ИКТ в образовании и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья;
- Создание местных структур управления (таких как Совет по вопросам обеспечения доступности информационных ресурсов и технологий) и развитие пилотных проектов.

Повышение качества и доступности образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода и объединения усилий специалистов разных профилей в решении вопросов разработки и применения специализированных программно-аппаратных средств. Принимая во внимание актуальность вопросов повышения доступности и качества образования людей с ограниченными возможностями здоровья, Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) разработал проект «ИКТ в образовании людей с особыми потребностями». Одним из наиболее значимых достижений проекта является разработка и публикация специализированного учебного курса «ИКТ в образовании людей с особыми потребностями», посвященного вопросам общего и специального применения ИКТ в очном и дистанционном обучении людей, имеющих двигательные, зрительные, слуховые, речевые и интеллектуальные нарушения, а также специфические трудности в обучении.

ИКТ как инструмент для преодоления географической и социальной изоляции является более заметным в различных областях применения. Государства должны нести ответственность за создание благоприятных условий, позволяющих уязвимым группам в полной мере участвовать в жизни их страны. В таких группах могут быть не только люди с ограниченными возможностями, но и включают женщины, мигрантов, или людей, живущих в сельских районах или районах с ограниченной инфраструктурой для обеспечения полного доступа к информационному обществу.

В условиях бурного технологического развития во всех сферах человеческой деятельности необходимым условием развития и процветания государства становится включение людей с особыми потребностями в новую образовательную среду, основанную на использовании ИКТ. Правильные и своевременные политические решения в этой сфере, а также привлечение международного опыта будут способствовать активной разработке и реализации стратегий, направленных на обеспечение равных возможностей интеграции в общество людей с особыми потребностями [3].

Рассмотрим применения ИКТ для людей с ограниченными возможностями в Соединенном Королевстве Великобритании. Они разработали программу домашнего доступа. Она является инициативой общенациональной характера, которая призвана обеспечить доступ обучения на дому для всех учащихся и для людей с ограниченными возможностями с помощью компьютера подключенного к Интернету. Кроме того, используются вспомогательные технологии и специализированное программное обеспечение для поддержки обучения для всех, в том числе предусмотрены адаптированные специальные технологии для учащихся с особыми потребностями. При финансовой поддержке эта программа является очень эффективной в инновационном использовании ИКТ. В нем приняли участие местные органы образования. Программа была разработана в течении 2006-2008 гг., пилотируемый в 2009 году и стала национальной в начале 2010 года, инициатива была реализована через «бизнес-модели», где семьи были обеспечены кредитными картами, с помощью которых они получали оборудование ИКТ в розничной торговой точке. Но были и минусы такой программы. Выдача соответствующего оборудования ИКТ для такого большого количества учащихся в ограниченный период времени было очень проблематично. Для более подробной

информации об этой программе, вы можете посмотреть и ознакомиться по адресу <http://www.homeaccess.org.uk/>

В Словении ИКТ благополучно используется для поддержки личного общения и взаимодействия. В настоящее время стало возможным с помощью ИКТ улучшить возможности обучения студентов с проблемами слуха в системе высшего образования. В этой стране очень развито электронное обучение в онлайн режиме. Был разработан полный курс (для глухих и слабослышащих) электронного обучения «Как получить работу?», в этой программе используются веб-страницы и электронные учебные материалы через веб-интерфейс. Естественно используются также язык жестов. Переводчик (SLI) модуль позволяет через мультимодальный подход извлечь информацию для глухих и слабослышащих людей (язык переводчика жестов, аудио и субтитров). Портал электронного обучения для глухих и слабослышащих на основе пользовательского модифицированной версии образовательной платформы с открытым исходным кодом Moodle. Электронный материал покрывает шесть разделов, где пользователи могут получить консультации по поиску работы, написав письмо о приеме на работу, биографию (CV) и с помощью веб-сайтов на службы занятости Словении. Связь контролируется средствами, которые пересчитываются в словенском языке - чат, видео-конференции и видео форумы.

Они обеспечивают новый подход в коммуникации между людьми глухими и слабослышащими пользователями, так как появляется возможность отправлять ответы на языке жестов или через письменный текст. Электронное обучение была разработано в рамках проекта Европейского Союза и в рамках "программы непрерывного обучения», под названием «DEAFVOC 2: Передача учебных программ для профессионального языкового образования глухих в Европе». Партнеры проекта были: Финская ассоциация глухих (FAD), Хельсинки, Финляндия; Ирландское общество глухих, Дублин, Ирландия; Центр языка жестов для глухих при Университете Клагенфурт, Клагенфурт, Австрия; Финский национальный совет по вопросам образования и факультет электротехники и компьютерных наук Университета Марибор, Словения. Проект начался 2009 году и в 2010 году экспериментальный курс был успешно реализован с глухими и слабослышащими безработными, которые использовали эти доступные для электронного обучения материалы. В будущем, конечно, электронное обучение будет в свободном доступе для всех учебных заведений глухих людей. Этот курс учебной программы был полностью адаптирован к словенской окружающей среде. Самое главное, что дизайн и разработка прототипа электронного обучения показал насколько важен язык жестов. Самые большие проблемы, возникшие в ходе разработки курса, были связаны с техническими аспектами: обеспечение потокового видео сервера, реализация пользовательских Flash Player (прозрачный фон, внешними субтитрами), настройки среды Moodle (Custom PHP скриптах), а также доступность и практичность портала Moodle (на основе оценочных исследований с глухих и слабослышащих пользователей). Кроме того, адаптация и упрощения материалов электронного обучения для глухих и слабослышащих пользователей с низким уровнем грамотности. Более подробную информацию о проекте the Deafvoc 2 можно найти по адресу: <http://ara.uni-nb.si:85> информация о модуле SLI можно получить: <http://www.slimodule.com>

Инклюзивное образование требует системного подхода с координированной политики и практики, охватывающую ряд тематических областей таких, как образование учителей, раннее вмешательство, разработка учебных программ и оценочной практики в дополнение к использованию ИКТ. Работа международных организаций, таких как ЮНЕСКО ИИТО и Европейским агентством по развитию в области особых образовательных потребностей может иметь решающее значение в обеспечении этих областей. В частности, эти организации могут эффективно работать для того, чтобы ключевые принципы ИКТ в образовании людей с ограниченными возможностями распространяются на широкий круг аудитории политиков и педагогов, работающих в различных учебных учреждениях , так

что эта информация может быть источником и вдохновением для всех педагогических кадров в своей работы и в области образования для людей с ограниченными возможностями. Анализ международного опыта показывает, что существует необходимость реализации следующих показателей:

- расширение доступа для людей с ограниченными возможностями к инфраструктуре ИКТ;
- содействие к обучению базовой грамотности в области ИКТ и развитие программ профессиональной подготовки, направленные конкретно на наиболее уязвимых слоев общества;
- поддержка региональных, межрегиональных и международного сотрудничества обмена передовом опыте использования ИКТ для групп лиц с ограниченными возможностями.

Не менее важным является необходимость позитивного отношения к ИКТ среди учителей и других специалистов в области образования, с тем, что ИКТ по-прежнему должно восприниматься как ценным инструментом для поддержки обучения и преподавания, а не дополнительным ресурсом.

Как расширить доступ к инфраструктуре ИКТ, мы уже показали на примере разных стран. Они представлены в этом обзоре и наглядно иллюстрируют потенциальное воздействие ИКТ в образовании лиц с ограниченными возможностями. ИКТ могут быть бесценным инструментом в воспитании и обучении людей с ограниченными возможностями. Тем не менее, должно быть ясно, что ИКТ в образовании для людей с ограниченными возможностями являются не только дополнительным, но и основным инструментом в содействии как образовательного включения, так и широко социального включения в общество. Это дает огромные шансы на полноценную жизнь в сфере не только общения, но и профессионального роста для категории лиц с ограниченными возможностями.

Литература

1. Acedo, C, Amadio, M. Operti, R. et al. (2008) (Eds.) Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education. Geneva: UNESCO IBE

2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.

3. ICTs IN EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES. Published by the UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2011

©А.К. Оралбекова, 2015

УДК 37

А.Н. Оробинская

ст. преподаватель кафедры начального и дошкольного образования
Филиал СГПИ в г. Железноводске, Российская Федерация

МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В последнее время в России происходит бурное развитие новых информационных технологий, что накладывает определённый отпечаток на развитие личности современного ребёнка.

Информатизация дошкольного образования – это комплексный, многоплановый, ресурсоёмкий процесс, в котором участвуют и дети, и педагоги, и администрация ДОО. Использование информационно-коммуникационных технологий в детском саду позволяет модернизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить эффективность, мотивировать детей на поисковую деятельность, дифференцировать обучение с учётом индивидуальных особенностей детей[5,с.19].

Использование информационных технологий в образовательном процессе ДОО – одна из новых и актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике. Актуальность её решения обусловлена насущной потребностью модернизации системы дошкольного образования, повышением его качества.

Анализ литературы показывает, что изучению этой проблемы посвящено большое количество как отечественных, так и зарубежных исследований. Результаты исследований С.Л. Новоселовой, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантера об использовании информационных технологий в работе педагогов ДОО убедительно доказывают особую роль компьютера в развитии, коррекции психического, личностного развития детей.

Занятия в детском саду имеют свою специфику, они должны быть эмоциональными, с привлечением большого иллюстративного материала. Всё это на занятии может обеспечить только компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. При этом компьютер должен только дополнять воспитателя, а не заменять его.

Мультимедиа с английского языка (multimedia - от multi – много и media – среда). Мультимедиа, как отмечается в литературе – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих вводить в компьютер, обрабатывать, хранить, передавать и отображать такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения: видео, звук, речь [2,с.56].

Мультимедийные технологии обогащают учебно-воспитательный процесс, позволяют сделать его более эффективным. Основная цель применения мультимедиа-технологий в образовательном процессе – это переход от знаниевой педагогики к компетентностной. [3,с.42].

В течение нескольких лет в ДОО мультимедиа средства и технологии используются в проектной деятельности.

Детский сад также посещают дети с задержкой психического развития, с нарушением зрения, могут иметь серьёзные проблемы с развитием моторных, сенсорных функций, психических процессов. У таких дошкольников может наблюдаться повышенная утомляемость. Поэтому использование информационных технологий в совместной и самостоятельной деятельности взрослых и детей является одним из эффективных способов коррекции имеющихся проблем в психическом, личностном развитии ребёнка: активизируют и восстанавливают высшие психические функции, повышают мотивацию деятельности, её регуляцию ребёнком. К тому же они являются средством, обеспечивающим индивидуализацию воспитания и обучения воспитанников.

Применение ИКТ возможно на различных занятиях независимо от темы, формы проведения и их содержания, а так же в разных возрастных группах. С помощью информационных технологий педагог может показать детям процесс в динамике, виртуально побывать в определённой местности. Такая работа активизирует ребят на деятельность, помогает воспитателю дать наиболее близкое представление об изучаемой теме.

В качестве основных аспектов использования мультимедиа в образовании дошкольников можно выделить; совершенствование методов и технологий отбора и формирования содержания образования; внесение изменений в системы обучения большинству традиционных занятий; повышение эффективности обучения дошкольников за счет индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов; организация новых форм взаимодействия в процессе обучения; изменение содержания и характера деятельности детей и педагогов.

К числу отрицательных аспектов можно отнести свертывание социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения, индивидуализм, трудность перехода от знаковой формы представления знания на экран дисплея к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков. В случае повсеместного использования мультимедиа технологий дошкольники становятся неспособными воспользоваться большим объемом информации. Сложные способы представления информации отвлекают детей от изучаемого материала [1, с.102].

Все мультимедиа средства, которые используются в обучении детей дошкольного возраста, должны удовлетворять всем дидактическим требованиям, предъявляемых как к учебные, так и методическим пособиям.

Благодаря этим требованиям предоставляется возможность воспитателю передать знания детям как можно качественнее. Благодаря ним происходит учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, без которых процесс обучения и воспитания не имеет силы.

Особенности мультимедиа способствуют, развитию у дошкольника способности целеполагания, планирования, развитию работоспособности, рефлексии, самооценки, абстрактного и наглядно-образного мышления, формированию теоретических и фактических знаний. Использование мультимедиа способствует повышению эффективности обучения.

Сегодня мультимедиа-технологии — это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. Эффективность работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста значительно повышается.

Таким образом, использование мультимедийных технологий в работе специалистов ДОУ возможно и необходимо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гладышева Н.Н., Храмова И.Н. Рабочая программа воспитателя. Ежедневное планирование образовательной деятельности с детьми 3-7 лет в разновозрастной группе/ Гладышева Н.Н., Храмова И.Н./Рабочие программы ДОУ. – 2014. – Март – май. – С. 105
2. Колганов А. А. Системы мультимедиа сегодня / А. А. Колганов // HARD&SOFT. — 2008. — №4. — С. 300.
3. Новосельцев С. В. Мультимедиа — синтез трёх стихий / С. В. Новосельцев// Компьютер-Пресс. — 2007. — №1. — С. 42—45.
4. Румянцева Е.А. Проекты в ДОУ. Практика обучения детей 3-7 лет/ Румянцева Е.А./В помощь педагогу ДОУ. – 2014. - №1. – С. 110
5. Шумилова Н.Н. Управление качеством подготовки специалистов /Н.Н. Шумилова// Специалист. – 2007. – № 3. – С. 208.

© А.Н Оробинская, 2015

В.Д. Паначев

д.социол.н., проф., зав. каф. физ. культуры

А.С. Сырчиков

доцент каф. физ. культуры

А.П. Морозов

студент 1 курса

Пермский национальный исследовательский

политехнический университет

г. Пермь, Российская Федерация

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Нравственное здоровье современного студента во многом зависит от семейного воспитания и духовности. Духовность - непростое явление. К сожалению, общество отдаёт её на откуп церкви, полагая, что духовность ограничивается религией. Истинно духовный человек находится в постоянном движении, занят самосовершенствованием, поиском истины, следовательно, он - думающий человек, и, как настоящий диалектик, способен подвергать сомнению устоявшиеся понятия, понимает взаимосвязанность мира, понимает, что зло порождает зло, но умеет противостоять злу, не попустительствует ему. Для выявления истины он овладевает и научными знаниями, и фольклором (народной мудростью, традиционной культурой). Если желает изменить социальный мир, начинает с себя, показывает пример. Кроме того, духовного человека характеризуют такие качества как добродетель, трудолюбие, трудовой образ жизни, доброта, забота о близких и далёких людях, любовь, способность сострадать и сопереживать, милосердие, толерантность, способность к самопожертвованию, почитание старших, вера, оптимизм, восторженно-поэтическое восприятие мира, разумное поведение, чувство меры, умение находить золотую середину, открытость, способность преодолевать себя (в том числе преодолевать страх, агрессивность, зависть, обидчивость, ревность, месть, лень и ненужные привычки, надуманные телесные потребности), свобода от суеты, сочетание покоя со сверхчувствительностью, способность слушать других, понимание гармонии, чувство достоинства, цельность и целостность. Раскрывая черты духовности чуть шире, необходимо отметить следующее:

1. Духовный человек, особенно студент вуза, не может самосовершенствоваться вне человеческого общества, вне деятельности, полезной для окружающих, для всего общества. Индивид, занимаясь только собой, может стать прекрасным специалистом, чемпионом, поэтом, звездой эстрады, учёным, но никогда не станет истинным Человеком. Индивидуальностью необходимо стать не через индивидуализм, не через противопоставление себя окружающему миру, не через отчуждение, а через духовное самосовершенствование, через стремление достичь высоты мудрости или даже просветления.

2. У духовного человека сознание не отделено от своего тела, оно управляет им. Духовный человек, зная законы биологии и психологии, сознательно управляет своими витальными древностями, формирует и старается удовлетворять духовные потребности; ведёт здоровый образ жизни; укрепляет здоровье, используя учебные занятия по физической культуре и самостоятельные физические нагрузки, безлекарственные методы народной медицины; претворяет в жизнь принцип «В здоровом теле здоровый дух».

3. Духовное и материальное - взаимосвязаны. Ещё Гегель писал, что на идее лежит проклятие быть отягощённой материей. Действительно, нет духовности вне материального мира. Духовность должна работать на созидание, на созидателей материальных ценностей.

4. Россия всегда отличалась духовностью. Духовность России характеризуется соборностью, общинностью, взаимопомощью, патриотизмом и интернационализмом.

5. По всеобщему признанию, индейцы, алеуты, нивхи, чукчи и другие северные народы со своим мифологическим мышлением, со своей кажущейся ограниченностью и примитивизмом гораздо духовнее колонизаторов, представителей цивилизации западного типа.

Физическая культура – одна из немногих дисциплин, которая располагает к более тесному общению преподавателя и студента, так как затрагивает разные сферы жизни молодого человека. Любые проблемы – бытовые неурядицы, физические недостатки, проблемы связанные с психическим состоянием в прошлом или настоящем – отражаются на физическом состоянии и поведении молодого человека на занятиях физической культуры. Это необходимо учитывать при проведении воспитательной работы во время занятий для повышения качества и эффективности учебного процесса в университете особенно. Хорошо известно, что человек, будучи практически здоровым, в разные моменты своей жизни испытывает прилив или упадок сил как физических, так и психических. В особенной степени это относится к студентам специальной медицинской группы. Для таких студентов колебания физического состояния накладываются на общий угнетенный фон, обусловленный хроническим заболеванием. Неспособность студента в моменты физического кризиса справиться с предложенной нагрузкой усугубляет психическую напряженность и может развиваться в комплекс неполноценности, давление которого понизит психический тонус. Опытный преподаватель всегда учитывает психофизическое состояние студента, так как понимает, что физическая нагрузка должна соответствовать физическому состоянию и возможностям студента в данный момент. В моменты угнетенного физического состояния студента необходимо в комплексе упражнений скорректировать как виды упражнений, так и нагрузку. Учесть физическое и духовное состояние студента можно основываясь на объективной и субъективной оценках. Объективная оценка предполагает наличие в арсенале преподавателя инструментальных методов анализа физического состояния студента. В такой атмосфере культивируется и развивается нравственное здоровье студентов университета.

© В.Д. Паначев, А.С. Сырчиков, А.П. Морозов, 2015

УДК 37.01

Н.В. Полетаева

к.п.н. старший преподаватель Липецкого института кооперации (филиал)
Белгородский университет кооперации, экономики и права

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА ПЕРВОКУРСНИКА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС ПЕРЕХОДА ОТ ШКОЛЬНОГО К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ

Существует несколько точек зрения относительно особенностей студенческого возраста. Одни считают, что студенты – это взрослые люди, следовательно, никакой особенности в

дифференциации не должно быть. Другие утверждают, что у них только идет развитие тенденций, заложенных в старших классах. Наконец, третьи указывают на особенности студенческого возраста как второго этапа юности [2].

Социально-психологический портрет человека, обучающегося в вузе, весьма сложен. Это портрет человека – носителя как общих черт, присущих современной молодежи, так и групповых, типологических особенностей. Студенчество – это особые группы молодых людей, имеющие свои характерные особенности, которые важно учитывать в учебно-воспитательной работе с ними и по сравнению с другими группами населения, отличаются наиболее высоким уровнем образования, активным освоением культурных ценностей и нацеленностью на учебно-творческую познавательную деятельность. И главным делом на данный период жизни молодого человека становится подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Подготовка студентов по разным специальностям накладывает свой отпечаток на их поведение, на это влияет жизненный опыт (военная служба, семейное положение, воспитание, образование и т. д.). Значительную часть обучающихся составляют молодые люди, поступившие в образовательные учреждения сразу после окончания средней общеобразовательной школы, среднего специального учебного заведения или после службы в армии. Последняя категория обучающихся выделяется среди студентов опытом службы, зрелым возрастом, а также более глубоким осознанием выбора профессии, пониманием задач, стоящих перед ним. Но основная часть студентов – это юноши и девушки, закончившие общеобразовательную школу и профессионально ориентированные на выбранную специальность. Однако при поступлении в вуз абитуриенты не всегда учитывают и соизмеряют свой выбор со своими способностями, текущими и перспективными жизненными планами. Поэтому преподавателю вуза приходится иметь дело с людьми «...выросшими, но не взрослыми, увлекающимися, но еще не увлеченными» [5, с. 8].

Особенность студенческого возраста состоит в становлении самосознания и формировании своего «Я», которое зависит от успешности деятельности индивидуума, его взаимоотношений с окружающими, преподавателями, сверстниками и т.д. В этом возрасте проявляется повышенный интерес к мировоззренческим вопросам, закрепляются жизненные позиции, взгляды и убеждения приобретают системность. В то же время у некоторых студентов младших курсов иногда наблюдается поверхностность суждений.

Студенческий возраст (17 – 23 года) – это возраст, когда наступает умственная, волевая, эмоциональная и физическая «зрелость». При этом особенности физиологического развития накладывают отпечаток на протекание психических процессов, форму проявления психических состояний личности обучаемого (уровень развития, подвижность психических процессов, динамика возбуждения, торможения и других), что в свою очередь находит отражение в поведении, его умственной и физической деятельности.

Исследования возрастной физиологии свидетельствуют, что к 18 годам нервная система, органы чувств достигают уровня развития взрослого человека, а головной мозг в основном формируется к 18 – 20 годам. Это обеспечивает четкость и быстроту взаимодействия всех органов тела, интенсивность взаимодействия организма с внешней средой. Возможность быстрого образования сложных условных рефлексов и их систем в коре головного мозга обеспечивает высокую жизнедеятельность организма. Функциональные физиологические процессы в коре головного мозга в этом возрасте отличаются интенсивностью. Все это выступает материальной основой активной мыслительной и волевой деятельности, сложного эмоционального проявления личности студента.

Вместе с тем в связи с интенсивностью физиологического развития, а также недостаточностью опыта управления собой у молодого человека процессы возбуждения обычно преобладают над процессами торможения. Проявление индивидуальных черт личности становится более устойчивым, более заметным. У студентов весьма ярко проявляется ряд характерных для людей молодого возраста психологических черт, таких, как впечатлительность, любознательность, острая восприимчивость, приверженность к романтике, стремление к общению, к коллективной деятельности, внутреннее желание утвердить себя в коллективе.

Некоторые исследователи считают [1; 3], что в студенческом возрасте самые высокие интеллектуальные показатели: устойчивое внимание, развитое воображение, большая натренированность памяти. В этот период происходит активное формирование и индивидуального стиля деятельности. Данный возраст отличается и повышенным вниманием к своему внутреннему миру, стремлением разбираться в своих мыслях, чувствах, проанализировать и оценить их, сравнить собственные идеалы с теми, что присущи сверстникам. Интенсивно проходит работа над формированием своей личности, стиля своего поведения. Большинство студентов ставят перед собой «особые» личностно значимые задачи, строят свои планы.

Актуальнее становится проблема самовоспитания, самообразования. Складывающиеся отношения характеризуются уважением к личности товарища, готовностью бескорыстно помочь ему, некоторой прямолинейностью требований, непосредственностью, откровением и доверием. Однако психология студенчества на разных курсах различна [4].

Успешная учебная деятельность зависит не только от степени овладения приемами интеллектуальной деятельности, но и от личностных параметров студента – устойчивых отношений к окружающей среде и к самому себе. В результате складывается структура мотивации, позволяющая говорить об активном отношении к творческой познавательной работе и формировании на этой основе умений и навыков для профессиональной деятельности.

Студент первого курса – это вчерашний школьник, еще не имеющий необходимого опыта работы, и потому развитие личности, деятельность мыслительного аппарата в процессе усвоения знаний и умений, психолого-педагогические принципы управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов первого курса имеют свои особенности.

Преподавателю вуза надо знать существующие различия между старшеклассниками и студентами первого курса. Как отмечает Ю. А. Самарин, оно заключается в иной жизненной практике. Те проблемы, которые были для учащихся теоретическими, для студентов становятся практическими. К таким вопросам можно отнести вопрос о самостоятельности во мнении и действии.

Список использованной литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Гапонов П. М. Педагогика высшей школы. (Цикл лекций). - Воронеж, Вор. университет, 1969;
3. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. - М., Высшая школа, 1975. - 357 с.
4. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. —М.: Высшая школа, 1971.
5. Орлов М.М., Волков Г.И. Проблемы первого курса высшей школы. – Киев,: Вища школа, 1970. – 113 с.

© Н.В. Полетаева, 2015

старший преподаватель кафедры инженерно-технических средств охраны
Пермского военного института внутренних войск МВД России, г. Пермь.

Е.Ю. Устьянцев, адъюнкт ПВИ ВВМВД России, г.Пермь.

А.С. Кислицын, адъюнкт ПВИ ВВ МВД России, г.Пермь.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Человек живет и развивается как личность в системе различных общественных отношений, в процессе активного взаимодействия с другими людьми, обществом, природой. Наиболее активно и продуктивно процесс взаимодействия протекает в групповой деятельности, высшей степенью развития которой является коллектив. Личность соотносит свои действия и поступки с требованиями, как непосредственного окружения, так и общества в целом. Коллектив - важнейшее достижение общечеловеческой культуры. Без него невозможна культурная идентификация личности. С развитием гуманизации всех сторон общественных отношений, в том числе и в сфере воспитания, значение коллективных способов сотрудничества, взаимодействия людей возрастает [1, 105].

Процесс развития коллектива и личности каждого его члена тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. С одной стороны, развитие личности во многом зависит от характера официальных и межличностных отношений, от уровня развития коллектива в целом. С другой стороны - от степени активности всех членов коллектива, их способностей, индивидуального развития зависит сила воспитательного воздействия коллектива. Чем активнее учувствуют члены коллектива в его жизни, деятельности, чем полнее в ней реализуют свои стремления и интересы, тем большей сплоченностью отличаются коллективные отношения.

В коллективе происходит гармонизация личных, частных и коллективных, социально ориентированных целей. В основе развития личности каждого члена коллектива лежит процесс разрешения противоречия между общими и индивидуальными целями. Достижение целей воспитания происходит в коллективе в едином процессе развития личности, раскрытия индивидуальности по средствам включения в жизнедеятельность коллектива.

Конструктивную роль для развития личности коллектив играет тогда, когда обеспечивается равноправие его членов, демократичный характер самоуправления, становление каждого члена коллектива активным субъектом собственной и коллективной жизни, участием в постановке целей, планировании, обсуждении и реальной практике.

Слово «коллектив» происходит от латинского «collectivus», которое само возникло от слова «collegere» — собирать вместе. [2, 286].

Для коллектива характерны следующие признаки:

- стоящая перед коллективом социально значимая цель осознана и принятия её членами, прилагающими усилия для достижения и обеспечивающими тем самым оптимальную эффективность деятельности;

- в коллективе должны присутствовать наиболее ценные типы межличностных отношений: доверие, доброжелательность, взаимопомощь, взаимопонимание, сплоченность и другие, обеспечивающие положительный психологический климат, высокую работоспособность и устойчивость.

Понятие "коллектив" указывает на объединение людей, на социальную значимость их деятельности, на существование между ними связующих отношений. Коллектив

способствует духовному и нравственному развитию личности. Поиск ценностей и смысла жизни не возможен без проявления своего индивидуального своеобразия, отстаивания своих убеждений, своего нравственного выбора в общности людей. Коллектив выполняет основные функции:

- организационную - становится субъектом управления своей жизнедеятельностью;
- воспитательную - члены коллектива в нем становятся участниками определенных отношений, взаимодействующих на развитие личности;
- стимулирования - коллектив способствует регулированию поведения своих членов, определяет характер их отношений [1, 106].

Специфика деятельности членов коллектива накладывает отпечаток на процесс его формирования и развития. Как уже отмечалось, важнейшим принципом воспитательной деятельности является воспитание в коллективе через коллектив, путем создания атмосферы взаимопонимания, дружбы и товарищества, социальной справедливости, высокой ответственности и высокой культуры взаимоотношений. В интересах решения воспитательных задач важно соблюдение следующих условий:

- понимание и осознание членами коллектива целей и задач, стоящих перед данным коллективом;
- создание и поддержания положительного мнения у членов коллектива по вопросам его деятельности и отношений, учет изменений в коллективном мнении и направлении его на решение учебных, воспитательных задач;
- учёт коллективных настроений, создание и поддержание положительного настроения, способствующего активизации деятельности членов коллектива, успешному решению задач воспитания [1, 107].

В целом для воспитания человека необходимо создание воспитательного пространства, в котором развиваются его личностные качества. Такое пространство реализуется в условиях воспитательного коллектива, который представляет собой единство субъектов воспитания, воспитываемых и педагогов.

Список литературы:

- 1.Ефремов О.Ю. Педагогика: краткий курс. - СПб.: Питер, 2009. - 256 с.: ил.
- 2.Предвечный Г. П., Шерковин Ю. А., М., Политиздат, 1975 г. "Социальная психология. Краткий очерк.

© И.С. Полушкин, Е.Ю. Устьянцев, А.С. Кислицын 2015.

УДК 37

И.Н. Польшакова, К.п.н., доцент кафедры практической и специальной психологии Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация

Л.Г. Колесникова, Студентка 5 курса, специальности «Клиническая психология» Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В СЕМЬЯХ, ГДЕ ЕСТЬ ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Одним из важнейших факторов способствующих становлению личности и успешной социализации ребенка является его социальное окружение. Именно в семье ребенок получает самые первые знания о мире. Немало важным фактором для нормального

развития ребенка является взаимоотношения в семье и отношение членов семьи к ребенку, тем более, если речь идет о детях с какими-либо нарушениями в развитии.

От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет взаимодействие детей с окружающей средой. Н.Г. Морозова утверждает, что при правильно организованной коррекционно-воспитательной работе, при участии в ней и поддержке со стороны родителей наиболее успешно преодолеваются нарушения в развитии личности, поскольку именно они оказываются наиболее удаленными от первичного дефекта.[1, с.98]

При рождении ребенка с отклонениями в развитии большинство родителей испытывают большую психологическую и социальную нагрузку, которая приводит к разнообразным негативным последствиям, как для ребенка, так и для всей семьи в целом.

Долговременная деформация, искажение отношения к ребенку со стороны одного или обоих родителей становится фактором риска, способным привести к нарушениям в развитии его личности. Рождение ребенка с отклонением в развитии оказывается настоящим испытанием для родителей. Отношения внутри семьи, а так же контакты с социумом искажаются. Ребенок с отклонениями в развитии в силу своих особенностей лишает родителей многих возможностей. Создается психологическое противоречие между созреванием новых отношений в семье и невозможностью их осуществления, которое углубляется в случае единственно возможного ребенка. В большей степени это затрагивает слышащих родителей. А. С. Спиваковская отмечает, что родительские позиции в семьях, где есть дети с нарушениями развития, отличаются неадекватностью, ригидностью и синонимичностью, т.е. адресуются к сегодняшним проблемам жизни ребенка, в противовес родительским позициям в семьях с нормальными детьми, которые характеризуются адекватностью и прогностичностью, т.е. адресуются к завтрашнему дню, к будущему ребенка.[1, с.100] Американский ученый Д. Льютеман выделил несколько стадий развития чувств у родителей при рождении глухого ребенка

- Первая стадия — шок.
- Вторая стадия — понимание.
- Третья стадия (наиболее опасная) — «защитное отрицание».
- Четвертая стадия — принятие глухоты.
- Пятая стадия — конструктивные действия.[3, с.41]

Целенаправленная работа по психологической коррекции отношений родителей и детей может стать важным средством воздействия на развитие личности детей, имеющих нарушения слуха. Установлено, что у матерей чаще наблюдается естественное отношение к детям: несмотря на периоды депрессии, большинство из них, ухаживая за ребенком с первых дней его жизни, любят его таким, какой он есть, готовы к самопожертвованию. Сложнее реакции и отношения отцов: многие из них при рождении аномального ребенка склонны к реакции психологического отказа от него, чаще всего тогда, когда речь идет о сыне. Этим обусловлена ориентация отцов на будущее и более сильное, чем у матерей, ощущение своей ущербоности перед социумом из-за дефекта ребенка, снижение самооценки, которое приводит к гневу и агрессивности по отношению к другим членам семьи. Взаимное удачное или неудачное приспособление братьев и сестер, одни из которых имеют нарушения слуха, а другие - нет, зависит от многих факторов: пола, возраста, порядка рождения, социально-экономического статуса семьи, поведения родителей. Часто старшие сестры несут груз обязанностей по уходу за ребенком, младшие же братья и сестры обделены родительским вниманием.[1, с.101-103] Существуют разные типы отношений родителей к глухому ребенку: **полное принятие**: родители понимают и принимают глухоту ребенка, ищут способы разрешения проблем, относятся к нему с

любовью и теплотой. Такой тип отношений способствует формированию у ребенка высокой самооценки и адекватной личности;

сверхопека: родители освобождают ребенка от обязанностей, мера помощи значительно превышена, дети становятся несамостоятельными и зависимыми;

нереалистическое отношение: родители отказываются признать, что их ребенок глухой, ставят перед ним сложные задачи. Такой ребенок начинает чувствовать себя одиноким и несчастным, так как не может соответствовать требованиям и отвергается близкими людьми;

безразличие: неосознанные чувства и жизненные ценности родителей приводят к эмоциональному неприятию ребенка, которое проявляется в избегании общения с ним, отсутствии попыток понять, полюбить его. Этот тип отношений наиболее опасен для развития ребенка.[3, с.48] В.О. Скворцова определила социальные типы родителей детей с ограниченными интеллектуальными возможностями:

1.Социальный пессимист (родители не верят в ребенка и в свои силы, испытывают стресс, не доверяют специалистам);

2.Рационалист (родители самостоятельны в действиях, уверены в себе, расчетливы, эгоистичны);

3.Искатель (родители относятся к ребенку нейтрально или позитивно, активны, непостоянны);

4.Отстраненный (родители отстранены от детей, безразличны, перекладывают ответственность на окружающих. [4]

На развитие личности и на формирование отношений в семье пребывание ребенка в учреждении интернатного типа. Родители, узнав о глухоте ребенка, помещают его в специальное детское учреждение в сравнительно раннем возрасте и не принимают достаточное участие в воспитании. В результате - отсутствия общения с близкими людьми не только не развиваются, но и систематически атрофируются те силы, те средства, которые могли бы в будущем помочь ребенку войти в жизнь. Семейное воспитание формирующее нравственную основу личности, дающее человеку запас ласки, доброты, любви, рано уходит из жизни большинства глухих детей. Глухие дети, родившиеся в семьях, в которых есть глухие члены семьи, находятся в ситуации более выгодной, чем глухие дети из семей слышащих. Ведь опека над детьми с недостатком слуха требует умения и практики. Ребенок не чувствует себя «своим» в семье. Родители, могут общаться с ребенком только примитивными жестами. Практически всю информацию, особенно когда ребенок становится подростком, он получает от своих старших – таких же неслышащих – друзей.[2, с.9]

Таким образом, взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, с родителями и членами семьи, оказывают непосредственное влияние на развитие личности ребенка. Родительская депривация может привести к нарушениям в развитии его личности.

Список используемой литературы

1 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002.

2 Воспитание глухих детей в школе// Под ред.А.Г. Зикеева, Э.Н. Хотеевой. М,1979, с.9.

3 Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. - 80 с.

4 Кожанова Т.М., Иванова Е.П. Особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогический аспект. <http://www.docme.ru>

© И.Н. Польшакова, Л.Г. Колесникова, 2015

Т.В. Рудакова
старший преподаватель кафедры иностранных языков
для технических направлений
Вологодский государственный университет
г. Вологда, Российская Федерация

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Пореформенный период конца XIX века примечателен тем, что поставил перед государством нелегкую задачу поднятия уровня грамотности огромного пласта населения, освободившегося из-под крепостного гнета. Ускоренные темпы развития государства тормозились сохранившейся культурной отсталостью людей. Не имея достаточного развития, школьное образование не могло самостоятельно обеспечить необходимость элементарной грамотности резко увеличившегося количества нуждающихся в нем людей, поэтому с 90-х годов XIX в. широкое развитие получили учреждения и мероприятия внешкольного образования, оказавшие существенное влияние на формирование интеллектуальных и духовно-нравственных основ личности, на повышение культурного и профессионального уровня человека.

Все учреждения и мероприятия внешкольного образования для детей и взрослых, направленные на различные стороны просвещения человека, имели характерные черты, которые их объединяли. Во-первых, доступ ко всем мероприятиям и учреждениям внешкольного образования был абсолютно бесплатным. Финансирование брали на себя сельские общества, общества попечительства о народной трезвости, уездные и губернские земства.

Второй особенностью являлась их общедоступность. Никаких ограничений по возрасту, социальному положению или уровню образования не было. Любой желающий мог прийти на народные чтения, взять книгу в библиотеке, посещать вечерние классы, стать учеником воскресной школы, приобрести литературу в книжном складе.

Участие населения в деле внешкольного образования является еще одной характерной чертой. Это было особенно важно в связи с тем, что интеллигенция часто имела отдаленное представление об интересах и запросах крестьянского населения. Когда попытки просвещения народа заканчивались неудачей, причину этому видели «...главным образом в плохом понимании интеллигентом русского крестьянина, его желаний и вкусов» [1, л.1]. Это часто приводило к равнодушию населения к образованию. Необходимым условием была заинтересованность крестьянина в своем образовании, а условия для этого могли создаваться только пониманием его потребностей и стремлений.

В Вологодской губернии население старалось принимать активное участие в деле внешкольного образования. Оно выражалось по-разному: слушатели сами могли выбирать интересные им темы для народных чтений, участвовать в организации работы народных библиотек, читален и книжных складов, помогать с устройством различных внешкольных мероприятий.

Еще одной характерной чертой внешкольного образования в Вологодской губернии является то, что образование вне школы стало средством самообразования для населения. Получив элементарный уровень грамотности, каждый мог продолжить свое образование самостоятельно, имея свободный доступ ко всем внешкольным мероприятиям и учреждениям.

Эта черта приобретает в настоящее время особую актуальность в связи с развитием концепции непрерывного образования. Рассматривая непрерывное образование как процесс, охватывающий всю жизнь человека, подразумевается не только освоение им социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы, но и его самообразование [3].

Таким образом, внешкольное образование было направлено на удовлетворение нужд и потребностей людей в просвещении. Помимо того, что оно было доступно и бесплатно, участие в нем народа позволяло легко адаптировать работу внешкольных учреждений и мероприятий к уровню и запросам населения.

Опыт его организации является ценным для современности. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года провозглашает одной из стратегических целей образования – преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности [2].

Достижению этой цели призвано служить не только повышение качества образования подрастающего поколения, но и поднятие общего уровня культуры и профессионализма взрослого населения. В связи с этим большое значение приобретает организация дополнительного образования, как одного из средств решения задач, поставленных не только Национальной доктриной, но и самой жизнью. Более того, анализ этих процессов важен, так как развитие внешкольного образования способствовало выведению населения Российской Империи из невежества, а, следовательно, и развитию социально-экономического и культурного потенциала стран

ы.

Список использованной литературы:

1. Государственный архив Вологодской области. Ф. 34. О. 01. Д. 51. Л. 1.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. – URL: <http://www.sinncom.ru/content/reforma/index5.ru> (дата обращения: 21.02.2015).
3. Российская педагогическая энциклопедия. – URL: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/1710.ru> (дата обращения: 24.02.2015).

© Т.В. Рудакова, 2015

УДК 378.1

Л.П. Саксонова

к.п.н., доцент кафедры гуманитарных наук

Сызранский филиал Самарского государственного технического университета

г. Сызрань, Российская Федерация

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В современной российской социокультурной ситуации значительные изменения в культуре, социальных условиях, науке, технике и экономике резко повышают требования к гибкости, конкурентоспособности российской экономики на период до 2020 года и предъявляют новые требования к политике правительства России в области профессионального образования.

Актуальность формирования социокультурной компетентности будущих инженеров связана с социально-экономической обусловленностью целей и содержания высшего

технического образования через призму выдвижения культуры на первый план педагогического понимания. Усиливающаяся конкуренция между регионами и государствами за энергетические источники, рынок товаров и услуг, компьютерный контроль над производственным процессом, открывающий широкие возможности для обмена свободно циркулирующей информацией и внедрения инноваций, способствовали значительным преобразованиям в организации профессиональной деятельности инженеров.

Отличительным признаком современного инженера становится интеллектуализация, которая превращает технологический цикл в единое целое и предполагает расширение политехнического поля зрения, совершенствования культуры выполнения профессиональных функций, компетентное руководство сложными процессами гибкого автоматизированного производства [4, 6, 8]. Инженер в изменившихся условиях начинает играть на предприятии новую роль. Меняются требования к его профессионально значимым личностным качествам и к характеру его профессиональной деятельности. Формируется новый тип инженера – «ассоциативный специалист», для которого важно обладать творческим мышлением, умением изобретать, быть способным решать проблемы. Таким образом, культура становится атрибутом гибких производственных групп, где деятельность каждого во многом подчинена коллективным целям [7]. Поэтому современные предприятия становятся «обучающимися организациями», готовыми к постоянным переменам в области обучения, формирования культуры, поддержания интеллекта, имиджа организации. Речь идет, по существу, о стратегической кадровой политике, направленной на подготовку и насыщение всех звеньев производства рабочей силой с творческими возможностями. В качестве основных принципов трудовой деятельности выдвигаются необходимость постоянного обновления знаний и освоение новых профессий и специальностей, возрастает зависимость квалификации инженера от компетентности его действий.

Соответственно этой тенденции формируется новый тип профессионального образования, особенность которого – органическая нацеленность на развитие гуманитарных, организационных ресурсов предприятий, на создание такой архитектуры, которая способствовала бы индивидуальному и групповому обучению, мотивируемому многообразными факторами и культурными стимулами. Возникает новая образовательная культура («учение в изменениях, изменения через учение»), содействующая самореформированию квалифицированного инженера как главного фактора конкурентоспособности страны и технического производства.

Другим существенным фактором расширения профиля и культуры инженера в современных условиях является ответственность за соблюдение технологии производственного процесса и сохранность дорогостоящего оборудования. К сожалению, формирование ответственности будущего инженера происходит на фоне некритического переноса западноевропейских ценностей в российскую действительность, нарушения преемственности в развитии культуры. Отказ от педагогического наследия, достижений отечественной культуры и навязывание в качестве идеальной модели человека европейского стандарта привело к кризису социализации подрастающего поколения и нарастанию среди молодежи деструктивных тенденций [4, 6]:

- дисбаланс социальных идеалов и ценностей, выраженный в доминанте материальных ценностей над духовными: появление искаженных представлений студентов о милосердии, справедливости, патриотизме;

- рост социальной агрессии, которая проявляется в культе силы и насилия, неадекватной агрессивности и немотивированной жестокости;

- нравственное становление личности на фоне разногласий полученного от родителей идеального «инструментария» и реального самостоятельного принятия решений;
- девальвация личности как снижение ее «золотого содержания»;
- самоидентификация и контроль, актуализируя проблему самоконтроля, может не совпадать с внешним поведением;
- конформизм как уступчивое поведение личности групповому давлению;
- негативизм через независимость самостоятельного поведения индивида;
- появление «рыночного» типа личности, которая не заинтересована ни в собственной жизни, ни в собственном счастье, а озабочена проблемой «продаться» и иметь спрос;
- одиночество и ощущение внутренней пустоты при общении;
- некритическое сознание личности в условиях «массовой культуры», которым легко манипулировать, пропагандируя ложные ценности и вырабатывая асоциальные установки. Грани между «высоким» и «низким» стираются, возникает усредненный тип культуры, понятный и доступный массовому сознанию.

Эти деструкции породили феномен индивидуализированной потребительской культуры [1]. По мнению многих общественных деятелей «инверсионная идеологизация» ведет к крушению традиционных основ, многомасштабной мутации религиозных, локальных, клановых и семейных связей. По мнению исследователей [1, 2, 3, 6, 8] указанные недостатки можно решить путем создания «модели культурного человека», которая отражает ценностные установки «культуры достоинства» посредством развития, поиска, свободы и ориентации на индивидуальность.

Российскому Инженеру XXI в. необходимо стать эрудированным, интеллигентным, духовно развитым, в совершенстве владеть профессиональной деятельностью, обладать обширными социальными знаниями, эстетическим чувством, высокими моральными качествами, гуманностью, относиться с уважением к культурным достижениям человечества. Это возможно при повышении значимости общекультурной составляющей высшего образования, которая способствует осознанию духовных ценностей, признанию идеалов, реализации эталонов и образцов поведения. Усвоение общекультурной составляющей высшего образования способствует возникновению у будущих специалистов качеств российской интеллигентности [5, 7].

Таким образом, будучи сложным, многомерным образованием знаний, умений и навыков в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, социокультурная компетентность приобретает основополагающее значение в ряду субъектных характеристик личности, исторически задаваемых социокультурным пространством и определяющих условия функционирования личности в обществе. Будущий инженер был и остается конечным звеном в цепи производственных связей. Из его рук выходит конечный материальный продукт, который принимается и потребляется на всех уровнях. От качества этого продукта, меры реализации замысла авторов зависит авторитет конкретного предприятия, престиж отрасли, их место и роль в отечественном и мировом производстве. И в этом случае нельзя пренебрегать культурным потенциалом отдельного инженера и целых коллективов. Это опора и основа всего материального производства и культуры страны в целом.

Именно поэтому так важно формировать социокультурную компетентность молодых специалистов в высшей технической школе как сущностный признак отдельного человека, групп людей, социальных, профессиональных и национальных общностей, всего общества в целом.

Список использованной литературы:

1. Асмолов А.Г. Непройдённый путь от культуры полезности к культуре достоинства: Социально-философские проблемы образования. – М., ИЦПУКС, – 1992. – С. 162-178.
2. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011, – №2. – С. 3-6.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. М.: Наука, 1997. 223 с.
4. Саксонова Л.П. Культуросообразность технического образования. Монография. Самар. гос. техн. ун-т. Самара, 2006 – 491 с.
5. Саксонова Л.П. Методика формирования социально-профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе преподавания гуманитарных дисциплин // Сибирский педагогический журнал. –2009. – №10. –С. 113-119.
6. Саксонова Л.П. Профессиональная культура будущего специалиста: истоки и тенденции развития // Современные наукоемкие технологии. –2005. –№1. –С. 57-58.
7. Саксонова Л.П. Психологические основания становления специалиста в техническом университете // Журнал прикладной психологии. –2005. –№1. –С. 64-70.
8. Саксонова Л.П. Формирование социальной компетентности будущего специалиста/ Л.П. Саксонова, И.Г. Захарова // Знание. Понимание. Умение. –2008. –№2. –С. 42-48.
© Л.П. Саксонова, 2015

УДК 37.016:74

Г. Н. Салахова

доцент кафедры технологии и безопасности производств
Институт естественных наук и техносферной безопасности
Сахалинский государственный университет
Г. Южно-Сахалинск, Российской Федерации

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОСНОВАМ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

В развитии современного общества наблюдается объективная тенденция – увеличение спроса на интеллектуальный и творческий труд. И, несмотря на то, что российские и зарубежные ученые (педагоги и психологи в том числе) уделяют много внимания проблеме исследования творчества и творческой личности - приходится констатировать тот факт, что в настоящее время не существует единого взгляда на эти вопросы. Следует также отметить и то, что, несмотря на происходящие изменения в школьном образовании ведущая роль в формировании и развитии творческой активности, нестандартного мышления, интересов, склонностей и умений творческой деятельности у учащихся остается за учителем и требует в этом направлении определенной подготовки.

Одним из учебных предметов, направленным на формирование соответствующих навыков работы в области творческой деятельности в школе и во внешкольных учебных заведениях и изучаемым будущими учителями технологии в Институте естественных наук и техносферной безопасности Сахалинского государственного университета и является «Основы творческо-конструкторской деятельности и декоративно-прикладного творчества». Согласно учебного плану (и в соответствии с государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки) специальности «030600

(050502) - «Технология и предпринимательство» данный предмет изучается в течение 8-9 семестра на дневном отделении и 11-12 семестре на заочном (табл. 1).

Таблица 1 Объем дисциплины и виды учебной работы
с учетом разных форм обучения

Вид учебной работы	Количество часов по формам обучения	
	Очная	Заочная
№№ семестров	8, 9	11, 12
Аудиторные занятия	130	26
лекции	72	16
практические и семинарские занятия	-	-
лабораторные работы (лабораторный практикум)	58	16
Самостоятельная работа	80	178
Всего часов на дисциплину	210	210
Текущий контроль (количество и вид текущего контроля, №№ семестров)	защита лабораторных работ 8,9	защита лабораторных работ 11, 12
Курсовая работа (№ семестра)	9	12
Виды промежуточного контроля (экзамен, зачет) - №№ семестров	зачет-8 сем экзамен – 9 сем.	зачет-11 сем экзамен – 12 сем.

Лекционный материал представлен следующими разделами: творчество как социально-педагогическая проблема; развитие творческих способностей человека: изучение, диагностика, развитие; диалектика развития методов поиска решений творческих, технических задач; защита интеллектуальной собственности; содержание творческой технической деятельности учащихся; разработка и изготовление простейших технических объектов; организация творческой деятельности детей и подростков в системе дополнительного образования; основы декоративно-прикладного творчества.

Лабораторные работы включают изучение следующих тем: техническое и декоративно-прикладное творчество в школьной программе «Технология»; диагностика творческих способностей и творческой активности человека; диагностика технических способностей школьников; построение профиля творческой личности; способы и методы развития творческих способностей человека; этапы решения творческих задач; решение конструкторских задач; интеллектуальная собственность и ее защита; классификация моделей; моделирование творческого процесса при конструировании объектов техники; изучение конструкторской документации; планирование работы в детских творческих объединениях; декоративно-прикладное творчество - основы работы с различными материалами (бумагой - квиллинг, декупаж; выжигание - по дереву по ткани - гильоширование; основы ковроделия, фелтинга и др.).

Написание курсовой работы является важным этапом по проверке готовности студентов осуществлять творческую техническую и проектную деятельность на уроках технологии [1], во внеучебной работе и на занятиях в учреждениях дополнительного образования. Разработанные к курсовой работе требования отражены в методических указаниях по выполнению курсовых работ по дисциплине «Основы творческо-конструкторской

деятельности и декоративно-прикладного творчества» и содержат: примерную тематику курсовых работ (например, «Изготовление (или усовершенствование) модели (макета, стенда, наглядного пособия, оборудования, инструмента, приспособления) ... (указать название) для ... (указать назначение)» и указания по выполнению курсовых работ (выбор темы курсовой работы и разработка ее структуры, оформление и защита) [2, С. 16].

Студенты вправе выбирать тему курсовой работы исходя из своих интересов, склонностей и могут обобщить имеющийся у них практический опыт, а также предложить самостоятельно тему, отсутствующую среди рекомендованных к написанию, но не выходящую за рамки учебной программы изучаемого предмета.

К защите не допускаются работы: если содержание компилированного материала превышает 50 % основного текста; не соответствующие объему, структуре, логике изложения, оформления; не имеющие ссылок на нормативные, справочные, литературные и другие источники.

Защита курсовой работы проходит публично в форме доклада студента по выполненной работе с применением информационных технологий, демонстрации практической части и ответов на вопросы присутствующих членов комиссии и студентов.

Материалы лучших курсовых работ, представляющие теоретический и практический интерес могут быть использованы студентами на научных конференциях, представлены на конкурс в студенческие научные общества, и в другие организации [2, С. 134].

Основной проблемой организации обучения будущих учителей технологии основам творческо-конструкторской деятельности и декоративно-прикладного творчества является не достаточно полное соответствие учебников и учебных пособий (например, учебное пособие «Основы творческо-конструкторской деятельности» - авт. С. Н. Уваров и М. В. Кунина, авт.: В. М. Заенчик, А. А. Карачев, В. Е. Шмелев «Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация» и др.) государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки по специальности «030600 (050502) - Технология и предпринимательство», что затрудняет подготовку студентов к занятиям и в свою очередь стимулирует преподавателей вуза к разработке материалов, необходимых для организации и обеспечения процесса обучения.

Переход обучения студентов на двухуровневую систему образования также вызывает определенные трудности у педагогического состава, это связано не только с отсутствием необходимых учебников и учебных пособий, но и с введением балльно-рейтинговой системы, электронных журналов и другой документации.

Список использованной литературы:

1. Кругликов Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: издательский центр «Академия», 2004. 480 с.
2. Салахова Г. Н. Организация самостоятельной работы студентов: курсовые работы по дисциплине «Основы творческо-конструкторской деятельности и декоративно-прикладного творчества»: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009. 60 с.
3. Салахова Г. Н. Организация самостоятельной работы будущих учителей технологии при выполнении курсовых работ по дисциплине «Основы творческо-конструкторской деятельности» // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Сборник трудов VI Международной научно-практической конференции (заочной): Т.П.: Общественные науки (продолжение) / Отв. Ред. Н.Н. Болдырев. - Тамбов: Изд-во Першина Р.В.. 2008. - С.133-134.

© Г. Н. Салахова, 2015

Ф.З. Сентова

к.ф.н., и.о. доцента кафедры государственного и иностранных языков
Алматинский Технологический Университет
Алматы, Казахстан

Г.М. Егембердиева

к.ф.н., и.о. доцента кафедры государственного и иностранных языков
Алматинский Технологический Университет
Алматы, Казахстан

К.Т. Тастанкулова

старший преподаватель
Алматинский Технологический Университет
Алматы, Казахстан

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование и развитие профессиональной коммуникативной компетентности студентов, обучение практическому овладению иностранным языком. Каждый специалист с высшим образованием должен владеть иностранным языком и быть способным к иноязычному общению в любых профессионально значимых ситуациях и сферах общения. [1,9] Коммуникативная компетенция является обязательной составляющей профессионального мастерства специалиста не только гуманитарного, но и технического профиля.

Развитие профессиональной коммуникативной компетенции в высшей школе возможно при применении новых инновационных технологий. К инновационным технологиям относятся не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения. Разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью инновационных технологий должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков – формирование умений и навыков коммуникативной компетенции. Основная задача преподавателя в этом случае создать оптимальные условия практического овладения языком каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту овладеть иностранным языком в максимально короткие сроки. На занятиях английского языка с помощью инновационных технологий можно решать целый ряд дидактических задач, которые в конечном итоге помогут учащемуся овладеть иностранным языком в полном объеме. Рассмотрим, как это может выглядеть на примере английского языка. Базовыми темами английского языка являются: 1) Singular and Plural Nouns; 2) Countable and Uncountable Nouns; 3) Possessive Nouns; 4) Pronouns; 5) 'Be' Verbs; 6) Action Verbs; 7) Adjectives; 8) Comparative and Superlative Adjectives; 9) Adverbs; 10) Word order 11) Tenses; 14) Irregular Verbs; 15) Gerunds; 16) Infinitives; 17) Active and Passive voice; 18) Indicative, Imperative, Subjunctive mood; 19) Auxiliary Verbs - 'Be,' 'Do,' 'Have' 20) Auxiliary Verbs - 'Will/Would,' 'Shall/Should' 21) Modal Verbs - 'Can/Could,' 'May/Might/Must' 22) Prepositions - 'On,' 'At,' 'In' 23) Prepositions - 'Of,' 'To,' 'For' 24) Prepositions - 'With,' 'Over,' 'By' 25) Conjunctions - Coordinating and Correlative 26) Conjunctions - Subordinating 27) Conjunctive Adverbs 28) Articles - Indefinite and Definite 29) Interjections 30) Capitalization. Для более качественного и детального изучения данных тем, можно предложить сайты в интернете с конкретной темой, например, English Grammar Exercises - Englisch-Hilfen, [2] Free English

resources and materials for ESL-EFL learners of all levels, [3] English Grammar Exercises Online, [4] Free English grammar exercises and tests online, [5] Table of English Tenses - English Grammar online и многие другие. На первых этапах изучения языка предпочтительно выбирать темы по следующей установленной схеме: pronouns; verbs to be; to have; have got / has got; there is, there are. Эти темы лучше чередовать с Articles; Prepositions of time and place; Singular and Plural Nouns; Possessive Nouns; Pronouns; Adjectives; Comparative and Superlative Adjectives; Adverbs; Word order. В дальнейшем рекомендуется более углубленно изучать времена английского языка, совершенствуя разговорную речь на профессиональном уровне. Остановимся более подробно на сайте Table of English Tenses - English Grammar online. Упражнения на данном сайте могут помочь учащимся более детально овладеть знаниями о временах, как на теоретическом, так и на практическом уровне. Конечно, нельзя только ограничиваться материалами на таких сайтах, каждый преподаватель, как правило, в своей педагогической деятельности вырабатывает свои методы изучения языка, постоянно совершенствуя свою методику. Например, для изучения языка (в нашем случае профессионального английского языка) для экологов, предлагаются дополнительные ресурсы, такие как таблица времен английского языка, Рис.1. В данной таблице даны основные моменты, которые необходимы для изучения времен английского языка, начиная от формы, функций их употребления, сигнальных слов, оформления глагола, а также построением вопросительных предложений. Кроме того в примерах включены термины используемые в экологии.

Рис.1 Table of English Tenses

Tense	Affirmative/Negative/Question	Use	Signal Words	Spelling
Simple Present	<p>Affirmative: I am an ecologist. You are an ecologist. You/we/they are ecologists. He/she/it is an ecologist.</p> <p>Negative: I am not an ecologist. You are not an ecologist. You/we/they are not ecologists. He/she/it is not an ecologist.</p> <p>Questions: general: Am I an ecologist? Are you an ecologist? Are you/we/they ecologists? Is he/she/it an ecologist?</p> <p>special: What am I? What are you?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Permanent situation or states e.g. <i>Biodiversity enhances certain ecosystem services.</i> Repeated/habitual actions often with frequency adverbs: sometimes, usually, often, always, once a week etc, e.g. <i>It is always hot here. Every year world industry pollutes the atmosphere with about 1000 million tons of dust and other harmful substances.</i> Permanent truths or laws of nature e.g. <i>The biggest planet in the world is the Jupiter. Water boils at 100°C</i> Reviews/sport commentaries/ dramatic 	always, every day, month, year, never, normally, often, seldom, rarely, sometimes, usually, in the morning/evening/afternoon if sentence type I (<i>If I talk...</i>)	Verbs with modals <i>can, may, might, must</i> remain the same in all forms. So don't add <i>s</i> . For example: <i>he must protect, she may pollute, it can fly</i> Add <i>es</i> instead of <i>s</i> to verbs ending in <i>o</i> or a sibilant (<i>s, ss, sh, ch, x</i>) For example:

	<p>What are you/we/they? What is he/she/it? alternative: Am I an ecologist or a biotechnologist? Are you an ecologist or a biotechnologist? Are you/we/they ecologists or biotechnologists? Is he/she/it an ecologist or a biotechnologist? disjunctive: a) I am an ecologist, aren't I? You are an ecologist, aren't you? You/we/they are ecologists, aren't you/we/they? He/she/it is an ecologist, isn't he/she/it? b) I am not an ecologist, am I? You are not an ecologist, are you? You/we/they are not ecologists, are you/we/they? He/she/it isn't an ecologist, is he/she/it? subject: Who is an ecologist?</p>	<p>narrative e.g. <i>The authors of the book Ecology are Makeeva M.N., Gvozdeva A.A., Tsilenko I.P. It is a very interesting book. It consists of 145 pages.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Action set by a timetable or schedule e.g. <i>Lessons at our Eco-school start at 9 a.m.</i> In exclamatory sentences e.g. <i>Here comes a storm! There goes a rainbow!</i> With verbs of thinking, feeling, wishes e.g. <i>I think you will not fly to exotic locations for your 'eco' holiday</i> 	<p>do - he does, wash - she washes A final y after a consonant becomes <i>ie</i> before <i>s</i>. example: carry - he carries But: A final y after a vowel (a, e, i, o, u) is not modified. example: play - he plays</p>
--	---	---	--

Данный подход эффективен, так как уже на первых шагах, обучающиеся овладевают профессиональной лексикой. В дальнейшем они смогут сами закрепить каждое время самостоятельно, более того в качестве преподавателя, может выступить и сам компьютер. Каждая из данных тем может еще закрепляться упражнениями-переводами с родного языка на английский и наоборот. Упражнения лучше начинать с переводов простых предложений, затем, в зависимости от освоения учащимися материала, переходить на сложные. Например, в нашем случае мы сначала даем перевод с глаголами *to be*; *to have*; *have got*; *has got*; *there is*, *there are*, а затем уже переходим к глаголам действия. Например:

Translate the sentences from Russian into English.

e.g.: Амчитка - крошечный остров наиболее часто подверженный землетрясениям.
Amchitka is a tiny island which is one of the world's most earthquake-prone regions. [6]

1. Гринпис - это общественная неправительственная и некоммерческая организация.

e.g.: Воды в этом месте немного. *This area does not have much water.*

1. Каждый человек имеет различные определения экотуризма.

e.g.: В вазе нет цветов. *There are not any flowers in the vase.*

1. Есть много способов решения экологической проблемы.

Translate the sentences from Russian into English using the verbs of motion.

e.g.: Озон есть на всех уровнях атмосферы. Ozone occurs at all levels in the atmosphere.

Большое количество рек и озер пересыхает.

Для развития разговорной речи, а также письма полезны упражнения на вокабуляр. Например:

Choose the words from the list to make sentences. Each correct sentence gets one point. The student with the most points is the winner.

profession, job, career, future, ecology, ecologist, organism, environment, agriculture, agroforestry, fisheries, urban ecology, community health, human ecology, food.

Then use the sentences to talk about ecology

Для развития речи способствуют также проектные работы. Например, 1) Imagine that you are an ecologist and you are concerned with ecosystems as a whole, the abundance and distribution of organisms (people, plants, animals), and the relationships between organisms and their environment. What will you do first to protect our ecosystem? Why this step is important than the others?

Также для развития разговорной речи очень полезны чтение различных текстов и диалогов с упражнениями. Например:

Environmental Protest Groups

Surfers Against Sewage was founded in 1990 by water sports enthusiasts, who were becoming more and more concerned about the health risks they faced when using beaches in Cornwall in the UK. Human and toxic waste pumped into the sea was causing serious illnesses, and beach goers felt that they were “playing Russian Roulette with their health” every time they went into the water.

SAS alerted people to the problem by going to public events with their surfboards, where they handed out leaflets wearing wetsuits and gasmasks. They soon attracted the attention of the media and other concerned water users from around Britain and were able to put pressure on the government to ban dumping untreated waste in the sea, rivers and lakes. The group was so successful that in 1998, only 8 years after they started campaigning, the government agreed to spend 8.5 billion pounds on cleaning up Britain’s aquatic environment.

Surfers Against Sewage has acquired a cool image over the years. In 1999 the director of The Beach, a Hollywood blockbuster starring Leonardo Di Caprio, wanted to use the SAS logo on actors’ backpacks. SAS refused permission however, because they were concerned about the environmental damage that making the film had caused to the tiny tropical island of Phi Phi in Thailand.

Reclaim The Streets (RTS)

Reclaim The Streets was started in London in 1991 to campaign “FOR walking, cycling and cheap, or free, public transport, and AGAINST cars, roads and the system that pushes them.” RTS began by protesting against road building through unspoilt areas of the British countryside, and now have expanded their activities to draw attention to environmental, political, economic and social injustice around the world.

RTS campaigns by stopping traffic and turning roads and motorways into huge street parties. Members of the group dig up tarmac and plant trees, make beaches and paddling pools for children to play in, decorate the street with colourful banners, and give out free food and drink. A huge sound system is set up, bands, jugglers and clowns perform, and hundreds or even thousands of people dance and party. The carnival is usually broken up by the police after a few hours, and in the past some of the demonstrations have been marred by violence between police and protesters.

RTS doesn’t have any clear aims, it says that it is a ‘disorganisation’ rather than an organisation, since there is no one in charge, but the methods that the group uses have caught on, and are now

used worldwide. As the RTS website says, “The Reclaim The Streets idea has grown up and left home, street parties and suchlike often happen without anyone in RTS London hearing about them until afterwards.”

Decide whether the following sentences true or false.

1. Surfers Against Sewage was founded in 1991.
2. Reclaim The Streets started in London.
3. The people who started Surfers Against Sewage like all kinds of sports.
4. RTS demonstrations are not peaceful.
5. The SAS organisation was very successful in 1999. [6]

Данный процесс организации обучения профессиональному иностранному языку (в нашем случае английскому) позволяет в кратчайшие сроки овладеть разговорным английским языком, отвечая тем самым требованиям программ неязыковых вузов, где наблюдается недостаточность часов, отведенных на его изучение, а также создает условия для рационального обучения английского языка, что в свою очередь приводит к удовлетворенности студентов процессом обучения.

Список использованной литературы:

1. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике. — М.: Еврошкола, 2004. — 236 с.
 2. <http://www.learn-english-today.com/lessons/exercise-list.html>
 3. <http://www.grammarbank.com/english-grammar-exercises.html>
 4. http://englishteststore.net/index.php?option=com_content&view=article&id=11387:free-english-grammar-exercises-and-tests-online&catid=1:latest&Itemid=427
 5. http://abc-english-grammar.com/1/sochinenia_po_angliiskomu_yaziku400.htm
 6. <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/magazine-articles/environmental-protest-groups>
- © Ф.З. Сеитова, Г.М. Егембердиева, К.Т. Тастанкулова, 2015

УДК 37

Ю.А. Семеняченко

к. п. н, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация

**ВОЗМОЖНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АППАРАТА ДЛЯ
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОВТОРЕНИЯ ОСНОВНЫХ РАЗДЕЛОВ ШКОЛЬНОГО
КУРСА АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА**

В процессе обучения математике в школе важное место отводится организации повторения изученного материала. На всех этапах обучения повторение играет важную роль, поскольку всякое новое овладение знаниями и навыками не может осуществляться без опоры на прежний опыт. [2, с.42] Между тем, повторить основные вопросы школьного курса алгебры и начал анализа можно, используя одну функцию. При чем, это повторение может быть осуществлено как на уроке, так и в качестве домашнего задания, индивидуально-практической работы, в результате выполнения которой можно судить об уровне знаний ученика. Задания можно варьировать, давать разные как по объему, так и по

уровню сложности, учитывая способности учащихся. В подобную работу могут быть включены следующие задачи:

- составить функцию $y = f(x)$ по заданному условию;
- провести исследование этой функции: найти область определения, исходя из условий задачи, а также область определения ее аналитического выражения, исследовать ее на четность, периодичность, найти нули функции, промежутки знакопостоянства, изучить поведение функции на границах области определения, найти экстремумы и промежутки монотонности;
- построить график полученной функции;
- найти область значения функции;
- решить уравнение $f(x) = a$;
- решить неравенство $f(x) < a$ ($f(x) > a$);
- с помощью графика найти наибольшее и/или наименьшее значения функции (на всей области определения или на заданном промежутке);
- решить неравенство $f(x) \leq g(x)$ ($f(x) \geq g(x)$) на заданном промежутке;
- решить задачу на нахождение наибольшего (наименьшего) значения функции;
- найти множество значений параметра, при которых выполняется условие $f(x) < g(x, a)$ ($f(x) > g(x, a)$);
- составить уравнение касательной к графику функции;
- вычислить первообразную функции $y = f(x)$;
- найти для функции $y = f(x)$ ту первообразную, график которой проходит через точку $A(x_0, y_0)$;
- вычислить площадь криволинейной трапеции, образованной кривой $y = f(x)$ и прямыми $y = a$, $x = b$, $y = kx$; при каком значении k эта площадь будет наименьшей (наибольшей)?

Это далеко неполный перечень заданий, который можно предложить для работы с одной функцией.

Отметим еще несколько аспектов важности подобных заданий. Зачастую школьники плохо понимают, что такое функция. Для многих остается неосознанным тот факт, что функция представляет собой математическую модель некоторого явления, объекта или процесса. А между тем, все естественные и общественные науки, использующие математический аппарат, по сути, занимаются математическим моделированием: заменяют объект исследования его математической моделью и затем изучают последнюю. [1, с.68] Следовательно, выпускнику школы для его успешного обучения в вузе просто необходимо владеть основами исследования математических моделей, в частности функций.

Кроме того, при контроле достижения уровня базовой подготовки и 9, и в 11 классах сделан акцент на проверке умений использовать приобретенные математические знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни. Однако, умения решать практико-ориентированные задачи далеко не совершенны. Решение школьниками предложенных задач позволяет лучше усвоить связь теории с практикой и исследовать функцию как математическую модель с разных сторон, что способствует более глубокому пониманию этого понятия.

Приведем примеры заданий, которые могут быть предложены в качестве работы, направленной на повторение.

1) Имеется ящик с квадратным основанием, полная поверхность которого равен 96 см^2 . Задайте формулой функцию $y = f(x)$, выражающую зависимость объема этого ящика от стороны основания, принятой за независимую переменную x ;

2) Исследуйте полученную функцию по следующей схеме:

а) найдите область определения функции $\overline{D}(f)$, исходя из условий задачи, а также полную область определения $D(f)$ ее аналитического выражения, сравнить их;

б) определите, является функция четной или нечетной, каким свойством обладает график этой функции?

в) является ли эта функция периодической?

г) найдите точки пересечения функции с осями координат;

д) определите промежутки знакопостоянства функции;

е) определите характер поведения функции на границах области определения;

ж) найдите точки экстремума и промежутки монотонности функции.

3) Постройте график функции $y = f(x)$, рассматривая его на полной области определения $D(f)$. Выделите ту часть графика, которая определена на промежутке $\overline{D}(f)$, заданной условиями задачи.

4) Определите, ограничена ли функция $y = f(x)$ на $\overline{D}(f)$; какова область значений этой функции?

В последующих заданиях приведены задачи базового уровня подготовки по математике, а специальными символами будут помечены задачи для профильного уровня, которые можно предложить сильным ученикам дополнительно к основному заданию (или вместо него).

5) Постройте график функции $y = f(x) + 64$;

➤ $y = |f(x-6)|$, $y = f\left(\frac{x}{2} + 3\right)$.

6) Найдите $f(1), f(-2), f(\sqrt{3})$;

➤ $f(x-5), f^2(\sqrt{x})$.

7) Решите уравнение $f(x) = 36$;

➤ определите, сколько решений имеет уравнение $f(x) = -63$, $f(2x) = 65$;

➤ решите уравнение $f(x) \cdot f\left(\frac{2}{1-x}\right) = 0$.

8) При каких значениях параметра a уравнение $f(x) = a$ имеет единственное решение?

➤ Найдите сумму значений параметра a , при которых уравнение $f(x) = a$ имеет два решения.

9) Решите графически и аналитически неравенство $f(x) < 36$;

➤ решите неравенство $f(x) \cdot \sqrt{9-x^2} \geq 0$.

10) Решите графически и аналитически неравенство $f(x) \geq 11\frac{1}{2}x$;

➤ при каких значениях параметра b неравенство $f(x) \geq 11\frac{1}{2}x + b$ будет выполняться для любых значений x из промежутка $[8;12]$?

➤ Найдите множество значений параметра a ($a > 0, a \neq 1$), при которых неравенство $f(x) \geq a^x$ выполняется для всех значений x из промежутка $[2,4]$.

11) Каковы должны быть размеры ящика с квадратным основанием, полная поверхность которого равна 96 см^2 , чтобы его объем был наибольшим?

12) Составьте уравнение касательной к графику функции $y = f(x)$ в точке с абсциссой $x_0 = -2$.

➤ составьте уравнения тех касательных к графику функции $y = f(x)$, угловой коэффициент которых равен $-\frac{3}{2}$;

➤ составьте уравнения тех касательных к графику функции $y = f(x)$, которые будут параллельны прямой $y = 19\frac{1}{2}x - 8$.

13) Найдите множество значений первообразных $F(x)$ функции $y = f(x)$;

➤ найдите уравнение той первообразной функции $y = f(x)$, график которой проходит через точку $A(2,25)$.

14) Вычислите площадь криволинейной трапеции, ограниченной прямыми $x = 0, x = 5$ и графиком функции $y = f(x)$;

➤ найдите площадь криволинейной трапеции, ограниченной прямой $x = 6$, графиком функции $y = f(x)$ и касательной, проведенной к графику функции в точке с абсциссой $x_0 = 2$;

➤ при каких значениях параметра k площадь криволинейной трапеции, ограниченной графиком функции $y = f(x)$ и прямыми $x = 2, y = kx$ при $x > 0, k > 0$ будет принимать все значения из промежутка $[\frac{1}{2}; 18]$?

15) Найдите функцию $F_1(x) = \int_1^x f(t)dt$;

➤ найдите точки экстремума и промежутки монотонности функции $F_1(x) = \int_1^x f(t)dt$;

➤ напишите уравнение касательной к графику функции $F(x)$, являющейся первообразной для функции $y = f(x)$ в точке графика $F(x)$ с координатами $(2;4)$.

$$\int_{-4}^4 (f(x) + 64) dx$$

16) Вычислите определенный интеграл $\int_{-4}^4 (f(x) + 64) dx$, пользуясь его геометрической интерпретацией.

При решении такого задания будет осуществлено повторение и закрепление следующих тем:

- составление аналитической формулы функции по условию и исследование полученной функции;
- построение графика функции;
- чтение графика;
- графическое и аналитическое решение уравнений и неравенств;
- решение задачи на оптимизацию;
- вычисление пределов;
- составление уравнения касательной к графику функции;
- решение уравнений и неравенств с параметрами;
- нахождение первообразных;
- нахождение площади криволинейной трапеции.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что задания составлены таким образом, что можно дифференцированно подходить к итоговому повторению, разделяя задачи с учетом индивидуальных особенностей ученика. Хочется отметить также, что функции для подобных заданий могут самые разнообразные, также как и перечень заданий.

Такое повторение позволяет рассмотреть конкретную математическую модель (функцию) системно, с разных сторон, и позволяет понять, насколько полноценно ученики усвоили понятие функции, ее свойства, а также научились ли они применять свои знания на практике. На наш взгляд, при организации итогового повторения в такой форме можно не только проверить уровень овладения знаниями учащихся, но и индивидуализировать ее, придать этой работе творческий характер.

Список использованной литературы:

- 1) Корешкова Т.А. Научно-методические основы взаимосвязи математических курсов педвуза и школьного курса математики (на примере курса «Интегральное исчисление функций одной переменной») // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – М., 1991 – 170 с.
- 2) Семеняченко Ю.А. Итоговое повторение основных разделов курса алгебры и начал анализа на примере одной функции геометрического происхождения// Математика в школе. Выпуск 10 (2006) – М.: Изд-во «Школьная пресса», 2006 – с.42-49
© Ю.А. Семеняченко, 2015

УДК 37

О.С.Сидорова, учитель английского языка
ГБОУ СОШ № 1416, г.Москва, Российская Федерация

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Социально – экономические преобразования в обществе, активизация международных связей, пробуждение национального самосознания народов и социальных групп, политическая открытость современного российского общества обозначили значимость

включения людей в опосредованное и непосредственное общение. В связи с этим, возросли потребности в изучении и использовании иностранного языка. Языковая культура становится неотъемлемой частью культуры человека в целом, где иностранный язык приобретает особую значимость как средство общения и обобщения духовного наследия не только своей страны, но и других стран и народов.

Иностранный язык является важным инструментом вхождения ребенка в мировую культуру и осознания своей национально – культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, формирования и социальной адаптации. Поэтому обучению иностранному языку в современной школе отводится главная роль, которое обеспечит в дальнейшем становление личности, будет способствовать раскрытию его индивидуальных способностей, развивать умственную активность ученика на протяжении всего процесса обучения.

Иностранный язык сегодня рассматривается с позиции инструмента общения, целью и результатом которого является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, имея в виду способность и готовность школьника к межкультурному общению и достижению взаимопонимания с носителями иностранного языка.

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции является объектом интереса многих ученых (И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Р.П.Мильруд, Е.И.Пассов, И.А.Бим, В.В.Сафонова, Е.Н.Соловова, П.В.Сысоев и др.) [1-7].

Иноязычную коммуникативную компетенцию следует рассматривать как возможность общения на иностранном языке, учитывая различные ситуации, что указывает не только на использование определенных языковых средств, но и на способность и готовность коммуниканта к взаимодействию, умению слушать и слышать своего собеседника, поддерживать беседу и контролировать свои мысли и действия для успешного достижения цели общения. То есть, владеть высоким уровнем коммуникативной компетентности - значит быть готовым к межкультурному взаимодействию.

Иноязычная коммуникативная компетенция - это сложная модель, включающая в себя определенный компонентный состав основных компетенций: языковая, речевая, лингвистическая, прагматическая, дискурсивная, стратегическая, социальная, социокультурная, социолингвистическая компетенция и др. [1 - 7].

Рассматривая компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции, четко прослеживается то, что для достижения высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, а, следовательно, и готовности к межкультурному общению, учащимся необходимо не только овладеть основными языковыми и речевыми знаниями, умениями и навыками, но и уметь поддержать беседу с носителем языка, иметь представления о нормах и правилах жизни в обществе, нести ответственность за поступки и результаты своей деятельности, что свидетельствует о сформированности одного из важных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции – социальной. Формирование и развитие данной компетентности будет способствовать усвоению определенных норм и ценностей учащихся, их способности к принятию нового социального опыта с использованием иностранного языка, к системе социальных влияний и отношений, которые позволят им быстро адаптироваться и действовать в новой социальной среде.

Сегодня развитие и становление социальной компетентности школьника рассматриваются как одни из наиболее взаимосвязанных процессов

индивидуализации и социализации ребенка, способного к эффективному взаимодействию с окружающим его обществом, к самоактуализации и самореализации.

Рассматривая социальную компетентность через призму предмета «Иностранный язык» очевидно ясно то, что учащийся не только общается на иностранном языке, но и ведет совместную деятельность на основе уже имеющихся знаний, умений, навыков, социального опыта, развитых коммуникативных способностей и определенных качеств личности, а значит социальная компетентность характеризует взаимоотношения и взаимодействие между партнерами общения, усвоенные социальные нормы и правила.

Начальная школа играет важную роль в формировании социальной компетентности. Именно в этот период закладываются основные знания, формируются и развиваются определенные умения, которые в дальнейшем будут способствовать становлению социально - компетентной личности, способной устойчиво осуществлять взаимодействие, используя инструмент общения - иностранный язык.

Социальная компетентность дает прекрасную возможность не только познакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося, а также развитию их гражданской идентичности. Данная компетентность так же призвана расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Формирование социальной компетентности младших школьников на уроке иностранного языка является важной задачей процесса обучения и воспитания и регламентируется рядом нормативных документов.

В законе «Об образовании» делается акцент на том, что одной из основных задач начального и общего образования - становление и формирование личности обучающегося, готовой к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору и к социальному самоопределению [8].

Концепция развития образования РФ до 2020 г. рассматривает модернизацию системы образования, как одно из необходимых условий социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны, которого можно достигнуть при обеспечении компетентным подходом и создании инфраструктуры социальной мобильности обучающихся [9].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения; сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [10].

Примерная образовательная программа по иностранным языкам принимает во внимание то, что в результате изучения иностранного языка на ступени начального общего образования происходит знакомство обучающихся с культурой страны изучаемого языка, что и закладывает основы уважительного отношения к чужой культуре, способствует более глубокому осознанию обучающимися особенностей

культуры своего народа; формируется элементарная иноязычная коммуникативная компетенция; закладываются основы коммуникативной культуры; формируется положительная мотивация и устойчивый учебно – познавательный интерес к предмету «Иностранный язык», а также необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что заложит основу успешной деятельности по овладению иностранным языком на следующей ступени образования [11].

Таким образом, социальную компетентность школьника в области иностранного языка, как одну из основных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, можно рассматривать как процесс и результат формирования у школьников:

- социально значимых качеств личности;
- системы ценностных представлений о социальных процессах и окружении;
- знаний, умений и навыков речевого общения на иностранном языке;
- умений, опыта и мотивации взаимодействия, позволяющих обучающемуся самореализоваться в поликультурном пространстве, проявить социальное и речевое творчество.

Список использованной литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования сегодня / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С.22 – 23.
2. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 7. С.30 – 36.
3. Пассов Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е.И.Пассов, В.П.Кузовлев, В.С.Коростелев // Иностранный язык в школе. – 1987. - № 6. – С.12 – 19.
4. Бим И.Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И.Л.Бим, А.А.Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 4. – С.3 -10.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам/ В.В.Сафонова. – М.: Высшая школа,1991. – 305 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций/ Е.Н.Соловова. – М., 2002 – 239 с.
7. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка : Для школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02./ П.В.Сысоев. - Тамбов, 1999. - 231 с.
8. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 «Об образовании в Российской Федерации», ст.3.5: // официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
9. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы / официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
10. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования: Начальное общее образование. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>
11. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – 3 – е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).

© О.С.Сидорова, 2015

ИГРОВОЙ СЕНСОМОТОРНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Профессиональная работа логопеда требует постоянного повышения уровня самообразования, направленного на освоение наиболее эффективных педагогических технологий, позволяющих создавать и интенсивно развивать информационную и обучающую среду, необходимую для совершенствования процесса коррекционного обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями различной этиологии.

Современные педагогические технологии определяют направленный поиск и разработку эффективных комплексных методов коррекции отклонений в развитии речи с учетом психофизиологической индивидуальности ребенка. Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи составляют одну из самых представительных групп среди «проблемных». Это актуализирует решение проблемы сенсомоторного воспитания как одного из компонентов комплексной целенаправленной работы логопеда по охране здоровья воспитанников в условиях специализированного дошкольного учреждения. Помочь ребенку приобрести как можно больше знаний об окружающем мире и себе, своих ощущениях, чувствах, представлениях и эмоциях для развития точного восприятия и выражения в целом мира и себя в нем является важнейшей задачей совместной деятельности педагогов и родителей [2, 3, 4].

Сенсомоторное развитие ребенка составляет фундамент полноценного восприятия им информации, умственного развития и успешного овладения различными формами деятельности. Сенсорные способности наследственно обусловлены. Их становление в процессе онтогенеза требует направленной активации процесса восприятия, определяющего успешность и адекватность формирования второй сигнальной системы действительности, реализующей все аспекты проявления высшей нервной деятельности – речи, памяти, внимания, воображения, сознания, мышления [4, 5]. К концу дошкольного возраста у ребенка должна быть сформирована система сенсорных эталонов и перцептивных действий. Этого достичь можно только на основе правильной организации практического процесса обучения детей [2, 7].

На начальном и завершающем этапах обучения каждого учебного года диагностировали исходное состояние и уровень сенсомоторного и речевого развития детей логопедической старшей группы с ОНР III и II, используя: унифицированные методики обследования речи у детей с ОНР; анализ произвольной мимической моторики, речевой моторики и тонких движений пальцев рук; оценка зрительного гнозиса; оценка состояния психомоторики (И. Озерецкого, М. Гуревича); модифицированное тестирование по Гроффману (или Мак-Керри) [5, 6, 8].

На начальном этапе у детей был выявлен актуальный уровень речевого развития по проявлению устной речи по артикуляционным, фонологическим, лексико-грамматическим показателям. Диагностированы нарушения памяти, внимания, познавательной деятельности, коммуникативные трудности, эмоционально-волевая незрелость, координации движений, двигательные расстройства мышечного тонуса, несформированность общей, мелкой и артикуляционной моторики. Анализ и

интерпретация этих данных определили поиск и разработку соответствующих коррекционных технологий.

Анализ научно-методической литературы показал наличие противоречия в логопедической практике между необходимостью повышать уровень сенсомоторного развития детей с нарушениями речи и отсутствием должного уровня технологий её обеспечения на основе стимуляции сенсорного и моторного их развития [1, 3, 4]. Поэтому для его устранения было необходимо:

- разработать оптимальные варианты применения различных игровых средств, направленных на продуктивность вербальной деятельности не только за счет внутрисистемной, но и межсистемной интеграции;
- систематизировать коррекционную работу по развитию: зрительного сенсорного восприятия, сенсомоторной координации, осязания и мелкой моторики, составляющих основу развития, познания и обучения;
- совершенствовать все аспекты коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

Создание условий для направленной компенсации у детей пробелов в сенсомоторном опыте и развития у них адекватного восприятия информации способно обеспечить позитивно корригирующее влияние на характер эмоционального реагирования, развитие общего профиля эмоционального опыта, его содержание и качество. Этот процесс возможен только при наличии у детей открытого опыта периода структурно-функциональной пластичности, необходимой для формирования и совершенствования у них речи [2, 7, 8]. С учетом этого для коррекции у детей общего недоразвития речи были определены и разработаны следующие этапы проведения игрового сенсомоторного тренинга:

1 этап – «этап интенсивного накопления сенсомоторных впечатлений» (первый год обучения – старшая группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи). Целью коррекционной работы на данном этапе являлось устранение пробелов в сенсорном опыте ребенка, компенсировать недостатки сенсомоторного развития путем «погружения» его в богатый и разнообразный мир чувственных ощущений.

2 этап – «этап формирования дифференцированного восприятия» (2-ой года обучения – старшая группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи). Необходимым и важным условием достижения уровня дифференцированного восприятия сенсорной информации и выражения сопровождающих его эмоций является предоставление детям возможности испытать и дифференцировать максимальную гамму ощущений при восприятии ограниченного числа сенсорных стимулов, пережить новые эмоции и внести коррективы в традиционно стереотипный профиль сенсомоторного и эмоционального реагирования.

3 этап – «этап упорядочения сенсомоторных и речевых проявлений»: закрепления адекватных сенсомоторных и эмоциональных реакций возникших на первых этапах, многократной актуализации опыта адекватного реагирования в новых игровых и неигровых эмоционально-смысловых контекстах.

Смоделированный 2-летний процесс педагогической коррекции у детей нарушения речи на основе сенсомоторного развития заключался в проведении в течение 30 минут один раз в неделю речевого тренинга в ходе подгрупповых или индивидуальных занятий в логопедической группе. Установленные в конце каждого учебного года показатели итоговой диагностики сенсомоторного развития детей логопедической группы позволили выявить позитивную динамику повышения его уровня и необходимость проведения дальнейшей работы учителя-логопеда в этом направлении (рис.).

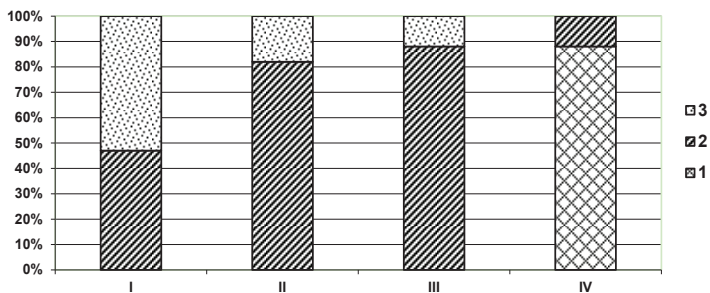


Рис. Сводная диаграмма результативности диагностики детей на начало (I) и конец (II) 1-го учебного года; III и IV – 2-го учебного года; уровень развития: 1 – высокий, 2 – средний, 3 – низкий.

Эти результаты подтвердили правильность выбранного направления коррекционной работы на основе систематического проведения игрового сенсомоторного тренинга, значительно повышающего эффективность развития речи и преодоления её общего нарушения у дошкольников. Следовательно:

1) плановое обследование детей, вошедших в группу компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи (с ОНР III и II уровня речевого развития) должно определять планирование должных формы корректирующей работы и прогнозировать возможные трудности в процессе их обучения;

2) создание для сенсорного развития физиологически приемлемых игровых занятий с оптимально насыщенной средой обучения улучшает чувственное восприятие окружающего мира, стимулирует созревание нервных структур и обеспечивает коррекцию вербальных нарушений к завершению обучения детей в группе компенсирующей направленности.

Полученный на этом пути личный опыт работы, позволил обобщить ранее приобретенные теоретические и практические знания и открыл новые перспективы для дальнейшего процесса повышения уровня самообразования.

Список использованной литературы:

1. Вайнерман С.М., Большов А.С., Силкин Ю.Р. и др. Сенсомоторное развитие дошкольников. – М.: Владос, 2001. – 264 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Просвещение, 1998. – 396 с.
3. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у ребенка – М.: Школа–Пресс, 2001. – 287 с.
4. Запорожец А.В., Усова А.П. Сенсорное воспитание дошкольников. – М.: Академия педагогических наук, 2003. – 301 с.
5. Крупенчук О.И. Лого-рифмы: Поэтическое сопровождение коррекции речи у детей. – СПб.: СпецЛит, 200. – 96 с.
6. Маслокова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 98 с.
7. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

УДК 37

Т.И. Соколовская

Студентка 4 курса Соликамского государственного педагогического института (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА»

По данным МВД России почти 6 млн. несовершеннолетних детей воспитываются в социально неблагополучных семьях. Уполномоченный при президенте России по правам ребенка П. Астахов отмечает, что реальные масштабы этого бедствия значительно превышают официально зарегистрированный уровень.[2]

Проблема нарастающего семейного неблагополучия является типичной для г. Кизел, как и других периферийных городов и рабочих поселков, чей промышленный потенциал практически сведен на «нет». Анализ ситуации в микрорайоне МБДОУ № 9 г. Кизел выявил ряд негативных тенденций: увеличение числа семей – «кандидатов» на изъятие ребенка в связи с ТЖС и СОП, рост числа неполных семей, несоответствие семей стандарту экономической устойчивости (СЭУ) и пребывание семьи на грани экономического неблагополучия. В связи с чем, приоритетность превентивных, реабилитационных мер в отношении детей семей «группы риска» становится очевидной.

Дошкольное учреждение обладает уникальной возможностью оказания компетентной помощи семьям в силу постоянного общения с семьей дошкольника.

Проблемный анализ работы ДОУ с семьями «группы риска» за период 2011-2014 г.г. показал сложности достижения положительной динамики, обусловленные отсутствием единой концепции работы с указанной категорией семей, разобщенностью действий специалистов, применением традиционных способов взаимодействия с неблагополучными семьями, отсутствием обратной связи. Позитивные изменения в воспитательной деятельности родителей (готовность к анализу, обогащению, коррекции, перестройке собственного опыта) выявлены в отношении семей с низким уровнем неблагополучия. Результаты анализа свидетельствуют о необходимости изменения подходов в работе с семьями «группы риска», применении таких социальных технологий, как углубленная диагностика, профилактика, адаптация, реабилитация, терапия, коррекция, консультативное посредничество.

Разработанный долгосрочный проект повышения эффективности работы с семьями «группы риска» ориентирован на создание предпосылок для преодоления кризиса в семье и основан принципах фасилитации и стимулирующей оценки, индивидуально-дифференцированного подхода, исходя из типологии семей (проблемная, семья в кризисе ранней стадии, семья в поздней стадии кризиса, семья в хроническом кризисе),

взаимоподдержки в рамках родительского сообщества, ориентации на развитие позитивного потенциала семьи, ее способности к самопомощи.

Структура проекта: блочная, проект включает 4 блока: 1. Аналитический 2. Информационный (просветительский) 3. Практический (коррекционный) 4. Диагностический. В пределах каждого блока разработаны направления социально-педагогической работы с семьями, находящимися в зоне риска, работа с педагогами, работа с детьми из неблагополучных семей и семей, находящихся в зоне риска, социальное партнёрство с организациями города.

Алгоритм работы ДОО с неблагополучной семьей включает 11 этапов.

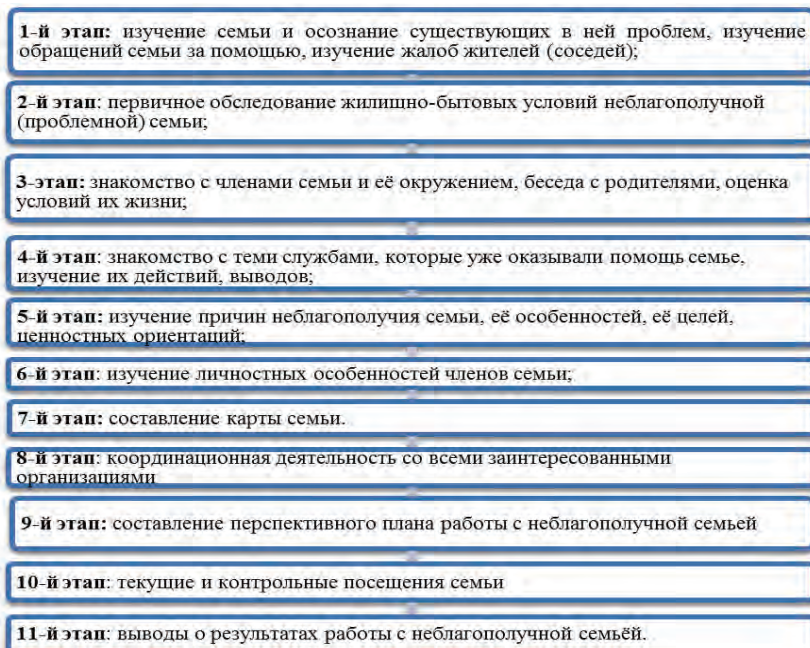


Рис. 1 – Алгоритм работы с неблагополучной семьей в МБДОУ № 9 г. Кизел.

Диагностика семей группы и зоны риска в рамках проекта осуществляется по 7 направлениям: 1) жизнеобеспечение, 2) организация быта, 3) физическое здоровье 4) духовное и моральное здоровье, 5) особенности воспитания детей 6) внутренние и внешние коммуникации семьи, 7) потенциал окружения семьи.

Детальная диагностика факторов семейного неблагополучия и готовности семьи к активному взаимодействию с ДОО позволили выделить различные типы запросов на услуги в зависимости от типа семьи «группы риска» и «зоны риска». В числе приоритетных направлений выделены создание постоянно действующих клубов «Семейный очаг», «Здоровый малыш», «Школа первоклассника», консультативные приемы родителей, телефона доверия ДОО.

Поскольку число семей социального риска в микрорайоне ДОО постоянно растет, работа с педагогическим коллективом, направлена на повышение компетентности в работе с

данной категорией семей, на переход к использованию эффективных педагогических и социальных технологий. Повышение профессионального уровня осуществляется через творческие лаборатории по проблемам преодоления сопротивления родителей, через освоение метода сетевой терапии, командного метода работы группы специалистов с комплементарными навыками. Особое внимание уделяется обучению работе по технологическим шагам, применению в работе карты социальных связей ребенка, рефлексивной и экспертной карты семьи и ребенка.

В рамках проекта в работе с семьями «зоны и группы риска» для формирования и расширения социальной компетенции родителей, их умения устанавливать партнерские отношения с целью объединения усилий по нормализации жизни семьи предполагается использование

- 1) технологии «семейное примирение»,
- 2) сетевого подхода с целью использовать позитивный потенциал ближайшего окружения ребенка и перераспределения ответственности внутри сети контактов ребенка,
- 3) групповой психотерапии (аутотренинг, суггестивные программы, транзактный анализ, психодрама, интеллектуальный тренинг, тренинг личностного роста),
- 4) метода активного обучения (взаимообучения) и проблематизации работы с родителями целевой группы,
- 5) реализация социальных проектов, ориентированных на интересы детей.

Особое место в социально-педагогической деятельности с семьями «группы риска» в детском саду отводится психологической помощи детям, актуализации социального опыта дошкольников, созданию благоприятного микроклимата в детской группе, устранению негативных влияний на ребенка со стороны семьи, окружения сверстников, организации совместной продуктивной деятельности и детского сотворчества и сотрудничества.

Наиболее сложно реализуемым на сегодняшний момент направлением в проекте является организация на уровне микросоциума района благополучной среды, поскольку требует координации разобщенных и зачастую формальных действий социальных институтов, занятых решением данной проблемы.

В результате реализации проекта ожидается повышение педагогической культуры родителей, вовлечение родителей учетных категорий в воспитательно-образовательный процесс ДООУ, и как следствие, улучшение детско-родительских отношений, микроклимата в семьях, стабилизация психо-эмоционального состояния детей «группы риска» и «зоны риска». В качестве показателей повышения психолого-педагогической культуры семей учетных категорий рассматриваются: позитивные изменения в воспитательной деятельности, изменения в личностных качествах родителей.

Проект также будет способствовать повышению компетентности педагогов в области социально-педагогической работы с неблагополучными семьями.

Ожидаемые трудности реализации проекта обусловлены непониманием родителями степени ответственности за воспитание своих детей, нежеланием менять привычный образ жизни, трудностями привлечения родителей к целенаправленному посещению практических мероприятий, к целенаправленной работе над собой.

Список использованной литературы

1.Баринаова, М.Н. – Детский сад и семья [Текст]/М.Н.Баринаова// – Москва: УЦ «Перспектива».-2013.

2.Шенелева, Л. Павел Астахов: Чужих детей не бывает // Ридерз дайжест. – URL: <http://www.rd.ru>

© Т.И. Соколовская, 2015г.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОО

«От того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш». (В.А. Сухомлинский).

В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов.

Семья и ДОО, как известно, два основных института социализации ребенка. Именно поэтому нам, воспитателям, нужно помочь родителям восполнить имеющиеся у них пробелы в педагогических знаниях, научить сотрудничать с ребенком, любить и понимать его.

Работу по вовлечению родителей в совместную деятельность ДОО ведем по четырем направлениям: информационно-аналитическое, познавательное, наглядно-информационное, досуговое.

Одна из традиционных форм работы с семьей - наглядная информация, которая включает в себя:

- родительские уголки;
- папки-передвижки «Учись, играя», «Обратите внимания» и др.;
- фотомонтажи «Наша дружная семья группа «Ветерок»;
- фотовыставка «Расти здоровым, малыш»;
- семейный вернисаж «Герб моей семьи»;
- стенд «Цветочный город - вопросов и ответов» для родителей;
- стенд «Доктор Айболит».

Наши родители становятся не просто гостями отдельных мероприятий, а нашими соавторами и непосредственными творцами интересной жизни детей в детском саду и за его пределами. Возникающий в совместной деятельности интерес и доверие друг к другу, позволяют родителям наших воспитанников узнавать о культурных традициях других семей, о подходах к воспитанию детей, о способах решений трудных ситуаций.

В каких только мероприятиях не участвуют наши родители! Главное найти правильный тон в общении, научиться лично относиться к родителям каждого воспитанника и тогда вы обретете надежного соратника. В любом деле родители станут вашей реальной опорой.

Особенно сближает совместная подготовка к проведению проектной деятельности. Например, работая над проектом «Пекарня» родители помогали нам в организации предметной среды:

- сшили форму для пекарей, тестомесов, разделочников, водителя;
- сделали печь для выпечки хлеба;
- купили красивые скатерти для работы с тестом, контейнеры, формочки.

В домашней обстановке родители вместе с детьми учились изготавливать хлебобулочные изделия.

Среди родителей был проведен конкурс «Что можно приготовить из черствого хлеба?»

Последним этапом проекта была сама сюжетно-ролевая игра «Пекарня». А закончилось все чаепитием со свежей выпечкой родителей.

Большая работа с родителями была проведена нами при подготовке к проекту «Символы России». Мы разработали конспекты занятий «Герб, флаг, гимн», «Наша страна - Россия», «Богатыри земли русской», «Чем славится наша страна», «История герба России».

Родители вместе с детьми искали информацию о символах нашей страны, их истории, назначении через совместное чтение художественной литературы, просмотра телепередач, экскурсии в городской краеведческий музей, по городу.

Дома они разрабатывали и создавали семейные гербы. Обсуждали содержание символики семейного герба. Кто-то сделал герб в виде горы, символизирующий крепость и основательность семьи, кто-то в виде солнышка, напоминающего о тепле и свете домашнего очага. В группе каждый ребёнок рассказывал о своём гербе. Совместно организовали конкурс «Герб моей семьи», мини-музей символики.

Участие для родителей в проектной деятельности было трудным и в то же время увлекательным. В результате обогатился воспитательный, познавательный опыт родителей. Это помогло им сблизиться со своими детьми и с родительской общественностью в целом.

Абсолютно неважно, какую форму совместной деятельности детей и родителей вы выберите, в любом случае мероприятие будет иметь успех. Будь то праздник или выставка, детям очень важна поддержка родных, их реакция. А уж если мама или папа сами принимают участие, то детскому старанию не будет конца.

Мы понимаем, что взаимодействие родителей и воспитателей - это длительный процесс, требующий терпеливого, неуклонного следования выбранной цели. И мы не остановимся на достигнутом, будем продолжать искать новые пути сотрудничества с родителями. Общее взаимопонимание поднимает авторитет, как родителей, так и детского сада, сплачивает детей, родителей, педагогов.

Список использованной литературы:

1. Чиркова С.В. Родительские собрания в детском саду. - М.: ВАКО, 2011.
© С.А. Струговщикова, Н.А. Швец, П.В. Валынкин, 2015

УДК 377

Л.А. Тарханова,

преподаватель высшей квалификационной категории

Государственное образовательное учреждение Республика Хакасия среднего профессионального образования «Черногорский механико-технологический техникум»

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Время не стоит на месте, и жизнь предъявляет новые требования к нам, педагогам и студентам. Процесс подготовки специалистов должен выражаться как в обновлении содержания профессионального образования, так и в новых подходах к организации образовательного процесса. И прежде всего выбирается направление на

формирование у выпускников совокупности «общих, профессиональных компетенций», которые позволят выпускнику стать конкурентно способным на рынке труда.

От выпускника в современном обществе требуется обладание рядом способностей, творческих, коммуникативных, проектных, способность самообучаться в течение всей жизни. В связи с этим в последнее время усилился интерес к применению проектного обучения в учебных заведениях в мире и в России, в нашем регионе и в нашем учебном заведении. Как показывает практический опыт, для изучения дисциплины «Инженерная графика» наиболее эффективным является использование элементов проектного подхода к организации учебных занятий и самостоятельной работы студентов. В качестве тематик проекта я выбираю проблемы, которые позволяют связать темы, изучаемые в курсе «Инженерной графики» с темами дисциплин профессионального цикла. Так при изучении темы «чертеж плана цеха» студентам предлагается выполнить мини проект по теплоснабжению Абакана-Черногорской агломерации.

Проектная работа может выполняться с использованием систем автоматизированного проектирования, таких как AutoCAD, Компас 3D, что позволяет в совершенстве изучить применяемые графические пакеты и применять эти навыки в процессе дальнейшего обучения и в будущей профессиональной деятельности. В процессе выполнения проекта по дисциплине «Инженерная графика» студенты получают более глубокое понимание изучаемого предмета, параллельно приобретая другие профессионально важные навыки, например, сотрудничество и коммуникации. Это явно видно на таком занятии как «Технический рисунок», где студенты работают в мини группах, выполняя проект выданной детали. На занятии «Разрезы, сечения» мини группам предлагается быть конструкторским бюро, которым я выдаю задания – выполнить проект детали, применяя необходимые разрезы. Студенты выбирают начальника КБ, который будет защищать выполненный проект.

В случае применения группового проекта добавляются дополнительные критерии оценивания такие как умение работать в команде, коммуникативные умения, индивидуальный вклад в работу команды и т.д., что позволяет дать полный анализ и оценку выполненной работы.

В заключение хотелось бы выделить аспект, который является наиболее важным при применении метода проектов: это его направленность на результат, который можно получить при решении поставленной проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить и применить в дальнейшем. В процессе выполнения проекта студент учиться самостоятельно думать, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели дополнительные источники информации, учиться устанавливать причинно- следственные связи и находить оптимальный путь решения проблемы. Я считаю, что прививание проектной культуры необходимо начинать с первого курса. Это максимально способствует развитию 'активной личности, формированию познавательных интересов, творческих способностей, формированию умения оценивать и соизмерять свои индивидуальные возможности, проявлять инициативность, самостоятельность, реализовывать личностный потенциал.

В течение 3х лет я применяю элементы этого метода на занятиях. Качество успеваемости повысилось. Повысилась заинтересованность студентов в изучаемой дисциплине. Студенты активно участвуют в научно-практических конференциях.



Достижения студентов

2013-2014 уч.год - Грамота за 1 место в научно-практической конференции на уровне **ОУ**. Диплом 1 степени конференции «Открытая трибуна» на **региональном** уровне. Сертификат участника научно-практической конференции «От поиска - к решению. От опыта - к мастерству» на уровне **РФ**. **2014-2015** уч.год. - Участие в дистанционном конкурсе «Лучшая презентация к уроку» на уровне **РФ**. Грамота за 1 место в научно-практической конференции на уровне **ОУ**. Грамота за 3 место в научно-практической конференции на **региональном** уровне.

Список использованной литературы:

1. Ботвинников А.Д. Обучение основам проецирования – М.: Просвещение, 2010.
2. Гевер В.А. Творчество на уроках черчения – М.: Владос, 2008.
3. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения – М.: Владос, 2012.

© Л.А.Тарханова, 2015

УДК 372

Л.М. Таутиева

преподаватель кафедры дошкольных и начальных дисциплин
г. Владикавказ, СОГПИ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ НА ДОРОГАХ

В условиях постоянной интенсификации дорожного движения увеличивается число дорожно-транспортных происшествий с участием детей, основными причинами которых являются недисциплинированность, незнание ими Правил дорожного движения.

Вопрос о безопасности детей на дороге остаётся жизненно важным, и поэтому необходимо в дошкольном возрасте формировать навыки поведения на проезжей части дороги и тротуаре. Ведь именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент жизненных ориентировок в окружающем мире и все, что ребенок усвоит в детском саду прочно останется у него навсегда.

В связи с этим большое значение приобретает изучение детьми в образовательных учреждениях различных типов элементарной дорожной грамоты.

Травмы, полученные в дорожно-транспортных происшествиях, чрезвычайно опасны: в основном это черепно-мозговые травмы в сочетании с тяжелыми повреждениями органов грудной, брюшной полости, переломами конечностей. Последствия автоtraвм оставляют на всю жизнь физические увечья и морально-психологические потрясения, которые не всегда проявляются сразу.

Чтобы предупредить дорожно-транспортный травматизм необходимо обучать детей безопасному поведению на улицах и дорогах с учетом их психолого-физиологических особенностей. Поэтому в дошкольных образовательных организациях задача формирования у детей навыков осознанного безопасного поведения на улице города является актуальной проблемой.

Анализ статистических данных, проведенный сотрудниками ГИБДД, позволил выявить основные причины дорожных нарушений: незнание дошкольниками элементарных правил; неумение набл; невнимательность; стремление к самостоятельности, но неумение адекватно оценивать свои силы и возможности; безучастное отношение взрослых к поведению детей на дорогах; недостаточный надзор взрослых за поведением детей.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО работа по формированию культуры безопасности поведения детей на дорогах и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма в дошкольных образовательных учреждениях ориентирована на всех участников педагогического процесса: воспитателей, родителей и детей.

Главная цель педагогов и родителей – формирование у детей навыков осознанного безопасного поведения на улице города. Осуществление этой цели реализуется путём решения нескольких задач:

1. Усвоение дошкольниками первоначальных знаний о правилах безопасного поведения на улице;
2. Формирование у детей качественно новых двигательных навыков и бдительного восприятия окружающей обстановки.
3. Развитие у детей способности к предвидению возможной опасности в конкретной меняющейся ситуации и построению адекватного безопасного поведения;
4. Формирование у родителей готовности к сотрудничеству с педагогами детского сада по проблемам развития у детей навыков безопасного поведения.

На разных возрастных этапах дошкольного детства ставятся соответствующие возрастным особенностям ребенка цели по осознанию правил безопасности на дорогах:

1. Для детей младшего возраста (до 3 лет) светофор, дороги и машина, тротуар и пешеходы (люди) представляются как атрибутика городской улицы.
2. В работе с детьми 3-4 лет, возможно, конкретизировать некоторые содержания, связанные с понятием "последовательность": обратить внимание ребенка на то, что огоньки светофора меняются в определенной последовательности; машины и люди смотрят на огоньки и ведут себя по-разному на каждый цвет светофора (в действиях людей и машины тоже наблюдается определенная последовательность).
3. В 5-6 лет начинает активизироваться знаково-символическая функция. Это позволяет ребенку совсем по-другому посмотреть на знаки дорожного движения; у них появляется

интерес и желание расшифровать информацию, скрытую в знаках; их очень удивляют то, что люди всех стран (которые говорят на разных языках) прекрасно ориентируются в знаках дорожного движения (которые везде одинаковы) и пр.

4. Только в старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) возможно формирование первоначального осознанного отношения к правилам личной безопасности.

Работа по осознанному введению правил, связанных с поведением ребенка на улице, начинается в старшей группе детского сада. На седьмом году жизни сформированные правила закрепляются, уточняются. В подготовительной к школе группе уже сами дети объясняют необходимость соблюдения того или иного правила (в старшей группе это делали педагоги).

Помочь ребенку войти в этот мир с максимальными приобретениями и минимальным риском – обязанность взрослых. Воспитание у дошкольников безопасного поведения на дорогах должно осуществляться несколькими путями. Прежде всего – через непосредственное восприятие окружающего мира, в процессе которого дети активно знакомятся с различными дорожными ситуациями, воспринимая и называя предметы, явления, действия людей, их взаимоотношения между собой, анализируя эти отношения и делая выводы. Второй путь – познание действительности через рассказы родителей, воспитателей, чтение художественной литературы, просмотры телевизионных передач, диафильмов и видеофильмов, через подвижные игры, с помощью различных картинок, иллюстраций, атрибутов и личный пример взрослых. И, наконец- через специальную работу по формированию у детей значимых для безопасного поведения двигательных навыков и установок восприятия.

С детьми 6-7 лет можно проводить следующие мероприятия:

Экскурсии (на перекресток, в соседний двор, к остановке и т. п.); целевые наблюдения ("Сегодня посмотрим, как люди переходят нашу улицу, кто из людей правильно (неправильно) переходит улицу"); упражнения типа "Где спрячуся опасности?".

Во время прогулок по близлежащим улицам педагоги помогают детям сформулировать правила для пешеходов (на основе анализа наблюдений). Эти правила должны знать все, в том числе и те, кто живет вдали от больших магистралей и шумных дорог. Так или иначе, рано или поздно все мы обязательно оказываемся в роли пешеходов. Без знания ребенком элементарных Правил дорожного движения его жизнь будет подвергаться серьезным опасностям.

Чтобы избежать последних, он уже в пять лет должен знать следующие правила:

- переходить улицу можно только на зеленый свет светофора;
- переходить улицу нужно только в местах, предназначенных для перехода ("зебра", подземный переход, пешеходный светофор);
- если начал переходить улицу, посмотри влево, дойди до середины, посмотри вправо (маленьким детям достаточно сказать, чтобы они смотрели во все стороны и переходили улицу только в том случае, если нет никакого движущегося транспорта);
- в загородной местности на шоссе ходи только по обочине и только в сопровождении взрослого, на улице - только по тротуару. Особое внимание во время подобных прогулок педагоги уделяют конкретным знакам на дорогах. Вместе с детьми пытаются их расшифровать. В расшифровке дорожных знаков помогает работа с соответствующими книгами с "Полочки умных книг".

Все правила безопасности следует обязательно обосновывать, давая элементарные объяснения, чтобы предупредить возможные вопросы детей, почему им то или иное запрещено делать.

Педагоги должны тесно взаимодействовать с родителями по обучению детей правилам поведения на улице. Это могут быть совместные экскурсии, открытые мероприятия, праздники, конкурсы, викторины и т. Д.

Рекомендуется организовать встречу с родителями (родительское собрание), посвященную вопросам формирования у детей безопасного стиля жизни. Необходимо объяснить родителям, что для полноценного, осмысленного, действенного усвоения правил безопасности ребенок должен не просто их выучить, но и видеть, как они действуют в реальной жизни.

Таким образом, при формировании культуры безопасности поведения ребенка на дороге нужно учитывать проявляемые в дошкольном возрасте индивидуальные особенности волевой регуляции поведения и на основе этого строить воспитательное воздействие. Так, одни дети нуждаются в преодолении пассивности, другие, при всей их активности, - в соответствующей направленности активности. Эффективность воспитательного воздействия будет определяться в одних случаях тем, насколько они окажут тормозящее действие на нежелательные тенденции, а в других - тем, дадут ли толчок развитию положительных.

Список использованной литературы

1. Ананьев, В.А. Организация безопасности и жизнедеятельности дошкольников [Текст] / Ананьев В.А. – Томск: Томский гос. университет, 2000. – 220 с.
2. Козловская Е.А., Козловский С.А. Дорожная безопасность. - М., 2011. - 78 с.
3. Методические рекомендации: формирование у дошкольников навыков безопасного поведения на улицах и дорогах для педагогов дошкольных образовательных учреждений. - М.: Издательский Дом Третий Рим, 2007. – 117 с.
4. Оривенко Л.П., Зубкова Г.Л. Выбери путь без дорожных «ловушек». В помощь педагогам образовательных учреждений в работе с детьми и родителями по безопасности дорожного движения. - Оренбург: ООО «Агентство печати», 2007. – 176 с.
5. Поддубная, Л.Б. Правила дорожного движения. Старшая группа. [Текст]/ Л.Б. Поддубная – Волгоград: Корифей. – 96 с.
6. Тошева Л.И. Обучение детей безопасному поведению на дорогах. - М.: ООО «Армпресс», 2012. – 119 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. - М., Просвещение, 2014. – 32 с.
8. Шорыгина Т.А. Беседы о правилах пожарной безопасности. М. ООО «ТЦ Сфера» 2005. – 105 с.

© Л.М. Таутиева, 2015

УДК 377

Е.Б. Файзиева, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой социальной работы, педагогики и психологии, филиал Российского государственного социального университета в г. Электросталь, Российская Федерация

ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАК МЕХАНИЗМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В современной России началась активная работа по адаптации и внедрению профессиональных стандартов в социальной сфере.

Официально понятие профессионального стандарта введено в Трудовой кодекс РФ и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» Федеральным законом N 236-ФЗ от 03.12.2012 г. «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ». В Трудовом кодексе РФ глава 31 дополнена статьей 195.1. Понятия квалификации работника, профессионального стандарта, согласно которой:

Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, а *квалификация работника* – это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника.

Необходимость разработки и внедрения стандартов профессиональной деятельности в России определяется сложившимися противоречиями:

- между запросами населения на оказание высокопрофессиональной социальной услуги и компетенциями профессиональных кадров;
- между требованиями работодателей к подготовке кадров социальной сферы и действующими образовательными стандартами.

Главными разработчиками являются работодатели, которые подают заявки от профессионального сообщества на подготовку профессиональных стандартов.

В настоящее время по итогам обсуждения и с учетом рекомендаций Экспертного совета по профессиональным стандартам Министерством труда и социальной защиты РФ утверждены профессиональные стандарты по девяти профессиям в области социальной защиты: руководителя учреждения медико-социальной экспертизы; руководителя организации социального обслуживания; специалиста по медико-социальной экспертизе; специалиста по работе с семьей; специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере; специалиста органов опеки и попечительства; специалиста по социальной работе; социального работника; психолога в социальной сфере.

Структурно профессиональный стандарт состоит из единиц, каждая из которых соотносится с определенной трудовой функцией и определенным уровнем квалификации и содержит требования к выполнению конкретной трудовой функции, с точки зрения необходимых знаний, умений, уровней ответственности, самостоятельности и сложности.

Каждая единица профессионального стандарта четко описывает следующие параметры:

- название трудовой функции/единицы профессионального стандарта;
- действия, обеспечивающие выполнение этой функции;
- характеристики квалификационного уровня;
- требуемые знания и умения.

В свою очередь, требуемые знания и умения охватывают три группы компетенций:

- профессиональные, относящиеся к собственно области профессиональной деятельности;
- надпрофессиональные (или сквозные компетенции), относящиеся к охране труда и окружающей среды, профессиональному общению и совершенствованию трудовой среды и рабочего места;
- ключевые/базовые компетенции, относящиеся ко всем видам деятельности, в которую включен работник, и предполагающие его способность получать новые знания и адаптировать старые к новым контекстам, а также адаптироваться к изменяющейся ситуации собственного профессионального и личностного роста и развития (интеллектуальные, социальные и межличностные, предпринимательские).

Благодаря такой структуре профессиональный стандарт достаточно прозрачно и непротиворечиво спроецирован в требования образовательных стандартов и программ профессионального образования (каждая единица профессионального стандарта может

быть трансформирована в модуль обучения, при этом результатом обучения по каждой единице профессионального стандарта становится та функция, которая подлежит освоению).

Разработанные впервые в России профессиональные стандарты работников социальной сферы позволяют:

- гражданам – получателям социальных услуг и социальной помощи ознакомиться с сущностью работы специалиста, к которому они обращаются со своими проблемами, сформировать обоснованные социальные ожидания;
- самим специалистам по социальной работе – получить алгоритм профессиональной деятельности, который позволит в многообразии индивидуальных особенностей конкретной ситуации найти правильное решение, профессиональный инвариант и реализовать важнейшие профессионально обоснованные действия;
- работодателям социальной сферы – оценить и повысить профессионализм своих работников, активизировать их мотивацию, добиться повышения эффективности качества труда;
- в сфере образования – скорректировать федеральные образовательные стандарты и образовательные программы всех уровней профессионального образования, разработку методических материалов и выбор форм и методов обучения в системе профессионального образования и внутрифирменного обучения персонала;
- органам управления образованием – сформулировать реальные и измеримые результаты обучения в системе профессионального образования [1].

Профессиональные стандарты нужны государству для повышения качества рабочей силы, развития и повышения конкурентоспособности экономики, для развития и повышения востребованности и эффективности профессионального образования. Образовательные стандарты и программы, разработанные на основе профессиональных стандартов, будут больше соответствовать потребностям работодателей [2].

Постепенная разработка и утверждение профессиональных стандартов в области социальной защиты ставят перед системой среднего и высшего профессионального образования очередные задачи по приведению нормативно-правовой базы обучения, в первую очередь образовательных стандартов и программ, в соответствие с требованиями времени, подготовке высокопрофессиональных практикоориентированных специалистов.

Список использованной литературы:

1. Адаптируем и внедряем профстандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rgsu.net/press-centre/news/news_3816.html.
2. Волошина И.А. Профессиональные стандарты //Информационно-аналитический портал «Российская психология» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rospsey.ru/system/files/KPK2-prof_standarty.pptx.
3. Иванова А.В. Практикоориентированный подход к подготовке специалистов по социальной работе (на примере филиала РГСУ в г. Электросталь) //Проблемы совершенствования качества образования: Сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2013.- С.3-7.
4. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура. Методическое пособие. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – 100 с.
5. Профессиональные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sut.ru/home/hidden/professionalnye-standarty>.

6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Идеологии профессионализма и социальное государство// Антропология профессий, или посторонним вход разрешен/Под редакцией П.Романова, Е. Ярской-Смирновой. М.: «Вариант», ЦСПГИ, 2011. С. 64–81.

© Е.Б. Файзиева, 2015

УДК 316.614.5

А.А. Фоменко

студент 6-го курса специальности

«Психология и социальная педагогика»

Научный руководитель: **Е.В. Моцовкина**

к. п. н, доцент кафедры «Социальной педагогики»

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. Вернадского» в г. Ялта

ВСЕМИРНАЯ СЕТЬ ИНТЕРНЕТ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В данной работе рассматривается Интернет-пространство как институт социализации личности. Описаны и основные функции, которые присущи социальному институту; рассмотрена возможность реализации этих функций в условиях Интернета.

Ключевые слова

Социализация личности; социальный институт; Интернет, функции, общество.

Актуальность исследования. Общество всегда стремилось воспроизвести себя как целостность. Для этого каждый его член должен формироваться, ориентируясь на моральные, нравственные, интеллектуальные, эстетические идеалы, которые были накоплены им в ходе исторического развития. В этом и заключается сущность процесса социализации.

Согласно А. Мудрику социализация – это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [4, с. 5-6].

Как правило, социализация затрагивает различные периоды жизни человека в различных социальных средах, а именно: семейно-бытовой, досуговой, учебной, трудовой и прочих социально-значимых сферах жизни человека. Важная роль в процессе социализации личности отводится людям, с которыми эта личность взаимодействует, а также социальным институтам, которые, в свою очередь, способствуют приобщению человека к нормам и ценностям общества.

Факторы, которые оказывают непосредственное влияние на процесс социализации, традиционно называют агентами социализации. Их состав и степень влияния на разных этапах жизни человека определяются многими обстоятельствами. Если в начале жизни человека это семья, то затем она уступает ведущую роль в процессе социализации школе, ВУЗу, а те, в свою очередь – трудовому коллективу, досуговой общности и т. д. Система агентов социализации складывалась на протяжении многих веков и до недавнего времени оставалась практически неизменной.

Изложение основного материала. В конце прошлого столетия возник и довольно быстро начал развиваться принципиально новый социальный институт – Интернет. Для того, чтобы в дальнейшем определить роль Интернета в социализации личности, необходимо рассмотреть его как полноценный социальный институт.

Один из важнейших критериев социального института – это удовлетворение устойчивых социальных потребностей посредством функций, которые он выполняет. Одной из важнейших функций является коммуникативная – она обеспечивает реализацию прочих функций, а так же содействует укреплению социальных отношений в рамках данного социального института. На сегодняшний день лишено смысла утверждение, что Интернет не может реализовать коммуникативную функцию, т. к. существует немалое количество ресурсов, главной задачей которых является общение и взаимодействие участников.

Каждый социальный институт, как правило, должен иметь определённую структуру и организационное оформление. Интернет имеет чёткую иерархичную структуру, начиная от организации ISOC, которая фактически определяет направления развития Всемирной сети Интернет, и заканчивая каждым конкретным пользователем [1, с. 199]

Помимо прочего Интернет реализует следующие характерные для социального института функции:

1. Регулятивная функция. На сегодняшний день Интернет обеспечивает регулирование взаимоотношений между членами общества путем выработки шаблонов поведения, регламентации их действий.

2. Интегративная функция. На примере Интернет-сообществ можно проследить реализацию данной функции. В любом сообществе есть свои правила, нормы, определенная система ролей и санкций. В таких группах формируется сплочённость, взаимосвязь и взаимная ответственность её членов.

3. Транслирующая функция. Эта функция предполагает передачу социального опыта, приобщение к ценностям, нормам, ролям данного общества. Все эти аспекты являются важнейшими составляющими социализации и на современном этапе могут быть реализованы в рамках взаимодействия индивидуумов в Интернет-пространстве [3, с. 59].

В то же время Интернет обладает еще одной уникальной функцией, которую можно обозначить как интеграционная. Она реализуется в целом ряде аспектов, таких как:

1. Содействие прогрессу. Интернет относительно новое явление и благодаря нему и другие инновации активно входят в жизнь человека и общества.

2. Воздействие на интеграцию общества. Интернет обладает огромными ресурсами для распространения среди различной аудитории материалов культурной значимости, моделей поведения и т. д. Тем самым в обществе возникает основа для повышения его солидарности на основе единых ценностей и норм.

3. Содействие преодолению социальной дифференциации, за счет создания собственной социальной среды, в которой основными критериями начинают выступать интересы тех или иных людей, на основе которых интегрируются представители различных социальных слоёв [5, с. 25].

В силу природы данного феномена особую роль в социализации играют ее условия, т. е. та социальная и культурная среда, в рамках которой человек начинает себя идентифицировать с той или иной социальной группой и с обществом в целом.

Можно выделить присущие среде Интернета как института и агента социализации признаки:

- наличие ролевой системы, в которую включаются нормы и статусы;
- совокупность обычаев, традиций и правил поведения;
- формальная и неформальная организация;

– совокупность норм и учреждений, регулирующих данную сферу общественных отношений;

– наличие обособленного комплекса социальных действий.

Мы находимся на том этапе, когда имеется возможность не только изучать влияние Интернета на социализацию, но и прогнозировать и пытаться наметить пути управления этим процессом. Меры могут быть разные: от законодательного ограничения некоторых аспектов пользования Интернетом до формирования позитивных жизненных установок, а в перспективе и развития культуры пользования Интернетом [2, с. 8].

Выводы. Таким образом, Всемирную сеть Интернет на современном этапе можно считать полноценным социальным институтом, который оказывает всё большее влияние на процесс социализации личности. Используя возможности сети Интернет можно развивать социально-значимые качества личности, которые ранее она получала через другие социальные институты.

Список использованной литературы:

1. Ефимова Т. В. Интернет как среда социализации современной личности // В мире научных открытий. – 2013. – № 5.4(41). – С. 195-209.
2. Ефимова Т. В. Социализация в условиях постиндустриальной культуры // Человек и образование. – 2011. – №4. – с. 4-9.
3. Кудактина А. И. Политическая социализация российских школьников в условиях социокоммуникативных трансформаций начала XXI века: дис. канд. социол. наук: 22.00.04. – Краснодар, 2014. – 183 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – 8 изд. – М.: Academia, 2013. – 240 с.
5. Напалков А. А. Интернет как культурный коммуникативный институт// Регионология. – 2008. – №4. – С. 24-27.

© А. А. Фоменко, 2015

УДК 37

Э.Ф. Хаernasова

Башкирский государственный университет,
г. Уфа, Российская Федерация

ПОНИМАНИЕ ФЕНОМЕНА ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Не плачь, потому что это закончилось. Улыбнись, потому что это было.
Габриэль Гарсиа Маркес*

Одиночество является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Это не только сложный феномен индивидуальной жизни человека, но и важнейшее общественное явление, требующее глубокого социально-философского осмысления. В современном российском обществе большая часть юношей испытывает чувство одиночества (социальной изоляции) в физической и душевной форме. Одиночество порождается утерей смысла бытия человека в обществе.

В современной психологической науке понятие одиночества определяется как – переживание состояния отчужденности человека от общества (Э. Фромм); сложный феномен, поскольку включает в себя множество форм, каждая из которых переживается

человеком по-разному (Г.Р.Шагивалеева); один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей[1].

В зарубежной психологии понимание одиночества исследовали авторы З. Фрейд, Дж. Зилбург, Х. Салливан, Э. Фромм, Л.Э. Пепло, Д. Перлман, К. Роджерс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Мустакас, В. Франкл, И. Ялом. В отечественной психологии проблемой одиночества занимались авторы К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова, Ж.В. Пузанова, Н.Е. Покровский, С.А. Ветров, Ю.М. Швалб, О.В. Данчева, И.С. Кон, О.Б. Долгинова, Н.В. Перешина, О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, А.У. Хараш (изоляция, уединение).

Мы провели пилотажное исследование на предмет понимание феномена одиночества юношами. Исследование проводилось на выборке из 62 человек, относящихся к одной возрастной группе (15-17 лет, ранний юношеский возраст).

Для понимания учащимися чувства одиночества была разработана анкет «Одиночество». Результаты анкетирования юношей, выявили следующее.

Большее половины юношей (64%) понимают одиночество, как отсутствие понимания и поддержки со стороны значимых людей; для 24% одиночество определяется отсутствием друзей; для 9% респондентов одиночество – это чувство отдаленности, ненужности, отчужденности; 3% испытуемых считают, что показателем одиночества является эмоциональное состояние души.

Мы выделили 5 факторов способствующих возникновению одиночества у юношей: «отсутствие общения, бедность в выражении чувств» (31%); «непонимание со стороны окружающих» (29%); «отсутствие поддержки в трудной жизненной ситуации» (18%); «не обращают внимание, не замечают»- (11%) и «стеснительность» (по 11%).

На вопрос «Какие мысли и переживания испытывает человек, находящийся в состоянии одиночества», были получены следующие ответы. 64% юношей полагают, что это уход в себя; 21 - % состояние подавленности; 8% респондентов считают, что человек в состоянии одиночества думает о значимых людях; 4% испытуемых ответили, что это мечта о счастье; для 3% участников опроса суицид.

Мы провели диагностику глубинных переживаний одиночества. Применили методику «Одиночества» С.Г. Корчагиной. Были предложены 12 вопросов и 4 варианта ответов на них. Ученикам необходимо было выбрать тот вариант, который наиболее соответствует представлению о себе. Результаты распределились следующим образом: 73% респондентов испытывают неглубокое переживание возможного одиночества; 27% - на момент исследования, испытывают глубокое переживание актуального одиночества. Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества позволила получить следующие результаты: 69% - низкий уровень одиночества; 31% - средний уровень одиночества.

Таким образом, выделяемое состояние одиночества может быть связано с тревожностью, социальной изоляцией, депрессией, скукой. Необходимо различать одиночество как состояние вынужденной изоляции и как стремление самой личности к одиночеству, потребность в нем.

В данной работе описано юношеское одиночество как потенциально интернальное положительное, исходя их психологических особенностей данного возраста, социальной ситуации развития, основных жизненных событий и задач развития.

Проведенное исследование показало, что понимание одиночества большинством представителей раннего юношеского возраста связано, в первую очередь с отсутствием поддержки и понимания со стороны значимых людей.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для вузов. М.: 2010.
2. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.
3. Кон И.С. 80 лет одиночества. М.:Время, 2008.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.
5. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. - М.: МПСИ, 2008.

© Э.Ф. Хаернасова, 2015

УДК 37

Л.Н.Цыбина

Студенка 4 курса заочного отделения
Соликамский государственный педагогический институт
(филиал) Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет»

МЕСТО И РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Использование информационно-коммуникационных технологий в ДОУ – актуальная проблема современного дошкольного воспитания. В настоящее время в нашей стране реализуется стратегия развития информационного общества, которая связана с доступностью информации для всех категорий граждан и организацией доступа к этой информации. Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий является одним из приоритетов образования. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности. Педагог 21 века должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности.

При этом наиболее сложным для педагогов является внедрение интерактивных технологий в воспитательно-образовательный процесс, поскольку в интерактивных моделях обучения меняется взаимодействие с педагогом: его активность уступает место активности воспитанника, задача взрослого - создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии воспитанники выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее чем опыт взрослого, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает обучающихся к самостоятельному поиску, исследованию. Опыт обучающегося это центральный активатор учебного познания [1, с.21].

Новые информационные технологии позволяют строить образовательный процесс на основе зрительного (графика, анимация, текст), слухового (звук, видео) и осязательного (клавиатура, интерактивная доска) восприятия. На экране демонстрируются различные предметы (явления) и характерные для них звуки. Яркие и привлекательные картинки, крупные и хорошо узнаваемые изображения, аудиозаписи, возможность использования

микрофона для записи голоса ребёнка помогают создавать атмосферу игры, стимулируют речевую активность детей.

Включение ИКТ в воспитательно-образовательный процесс предоставляет педагогам возможность перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельному, при котором ребёнок становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия. Это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками, их умственному и речевому развитию, именуется ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, на практике овладевать способами работы и обмена информацией с помощью современных технических средств [2, с.15].

По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников -информационно-коммуникационные технологии обладают рядом преимуществ:

- представление на экране информации в образном виде, понятном дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация удерживают внимание ребёнка;
- сложные задачи стимулируют познавательную активность детей;
- возможность осуществления индивидуального подхода к обучению;
- деятельность за компьютером, выполнение заданий на интерактивной доске вселяют в ребёнка уверенность в себя.

Информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения, они способны повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива детского сада и родителей при обучении и воспитании дошкольников. Информатизация дошкольного образования – это комплексный, многоплановый, ресурсоемкий процесс, в котором участвуют и дети, и педагоги, и родители, и администрация ДОУ. Это и создание единого информационного образовательного пространства ДОУ, и использование информационных технологий в воспитательно -образовательном процессе, и разработка интегрированных занятий, и проектная деятельность.

В традиционной системе обучения педагог играет как бы роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, а в интерактивной системе обучения - роль помощника в работе. Преимущества использования интерактивных технологий в образовательном процессе ДОУ неоспоримы и подтверждаются практическим опытом:

- предъявление информации на экране компьютера или на проекционном экране в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация привлекают внимание ребенка;
- стимулирует познавательную активность детей;
- предоставляет возможность индивидуализации обучения;
- в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе;
- позволяет моделировать жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

Новые федеральные государственные стандарты акцентируют внимание на активизацию инновационных аспектов деятельности дошкольников посредством использования педагогами информационно-коммуникационных технологий. И действительно, использование информационно-коммуникационных технологий, разработка собственных мультимедийных проектов, учебно-методических, игровых пособий и внедрение их в практическую деятельность педагогов позволит повысить качество организации воспитательно-образовательного процесса, сделать процесс обучения интересным, а

развитие ребенка эффективным, откроет новые возможности образования не только для ребенка, но и для самого педагога.

Таким образом, использование компьютерных технологий в деятельности воспитателя позволяет внедрять инновационные процессы в систему дошкольного образования. Информационные технологии значительно расширяют возможности воспитателей и специалистов в сфере обучения детей дошкольного возраста. Использование ИКТ в ДОО вполне оправдывает и приносит большую пользу в развитии всех сфер личности дошкольника, взаимодействии с родителями воспитанников, организации деятельности воспитателя, значительно способствует повышению качества образовательного процесса. Поэтому в настоящий момент выигрывает тот воспитатель, который делает ход непосредственной образовательной деятельности наглядным, занимательным, ярким, интересным, эмоциональным, запоминающимся. Используемый педагогом материал, должен содержать в себе элементы необычайного, удивительного, неожиданного, вызывающие интерес у дошкольников к учебному процессу и способствующие созданию положительной эмоциональной обстановки учения, а также развитию мыслительных способностей. Ведь именно приём удивления ведет за собой процесс понимания.

Список использованной литературы:

1. Горячев, А. В. Все по полочкам: методические рекомендации к курсу информатики для дошкольников [Текст] / А. В. Горячев, Н. В. Ключ – М., 2011.
2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М. [Текст] /: Знание, 2011
3. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие. [Текст] / Авторы-составители: Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В, Афонина. - Барнаул: БГПУ, 2011

© Л.Н.Цыбина, 2015

УДК 378

Я.М. Чапская

к.п.н., доцент кафедры филологии и педагогики
Алексеевский филиала Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Российская Федерация, Белгородская обл., г. Алексеевка

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

В последнее десятилетие психологическая культура личности обсуждается в контексте проблемы общего культурного развития человека. В рамках данного подхода психологическая культура рассматривается как расширение возможностей субъекта адекватно взаимодействовать с окружающим миром в ходе целенаправленных внешних воздействий или саморазвития (Н.Б. Крылова, А.С. Зубра, В.М. Розин и др.).

Проблема психологической культуры как самостоятельного явления исследуется в работах Л.С. Колмогоровой, О.И. Моткова [3], Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, П.В. Растяникова, Н.Н. Обозова [5] и других.

В рамках акмеологического подхода Н.Т. Селезнева [7], Е.А.Климов, Ф.Ш. Мухаметзянова [4] и другие рассматривают психологическую культуру как интегративное личностное новообразование, которое актуализирует механизмы саморазвития и самореализацию творческого потенциала.

Психологическую культуру в социально-психологическом аспекте исследовали Н.Н. Обозов, Л.Д. Демина. Н.Н. Обозов выделяет адекватные структуре отношений компоненты психологической культуры: понимание и знание себя и других людей, адекватная самооценка и оценка других людей, саморегулирование личностных состояний, свойств и деятельности, регулирование отношений с другими людьми [5].

В последнее время появились исследования, посвященные изучению психологической культуры субъектов педагогического процесса (В.В. Семикин [8], Е.Е. Смирнова, Н.И. Лифинцева [2]). Так Н.И. Лифинцева, реализуя деятельностную парадигму, определяет психологическую культуру учителя как «способ осуществления межличностного посредничества между внутренним миром ребенка и культурным (духовным) опытом человечества и как способ духовной интерпретации многообразия человеческих целей и ценностей, средств и форм их осуществления, открытия новых культурных смыслов, многообразия мира, неповторимости и уникальности человека, его культурной, духовной сущности» [2, 118].

Подход О.И. Моткова к психологической культуре заключается в том, что он определяет психологическую культуру как актуализированный культурно-психологический потенциал. Под культурно-психологическим потенциалом личности автор понимает «комплекс культурно-психологических стремлений: стремление к самопознанию, организации самовоспитания, развитию психической саморегуляции, деловых качеств, творческих способностей, полезных навыков общения...» [3, 15]. С этой точки зрения, как отмечает Н.И. Исаева, «процесс развития психологической культуры есть не что иное, как актуализация культурно-психологической мотивации» [1, 11]. Подход привлекателен тем, что на его основе может быть построена программа развития психологической культуры личности.

В работах Н.И. Исаевой [1], И.В. Аксеновой, М.А. Набережной [5] исследуется профессиональная психологическая культура психолога образования. Как отмечает Н.И. Исаева, психологическая культура как инвариант любой культуры, в том числе и профессиональной, является специфическим способом актуализации потребности в профессиональном самообразовании и самосовершенствовании.

Таким образом, в современной психологии существуют разные подходы к трактовке психологической культуры, при этом одни авторы рассматривают ее как самостоятельный феномен, другие в рамках общего культурного развития личности или в рамках профессиональной деятельности.

Подводя итог анализа различных подходов к исследованию феномена психологической культуры, можно отметить, что существует разнородность и несогласованность существующих точек зрения на данную проблему. Это свидетельствует о недостаточной разработанности проблемы психологической культуры, как интегративного психического явления.

Реализуя в исследовании деятельностный подход, мы опираемся на определение культуры как специфического способа человеческой деятельности. Понятие деятельности является обобщающим как для характеристик деятельности, так и для характеристик сущности человека как субъекта труда, познания и общения.

Такое определение культуры открывает возможности для изучения и понимания многих явлений и процессов человеческой жизни, в том числе и процесса становления профессионала на этапе обучения в Вузе.

Подход к культуре как способу деятельности делает возможным определение психологической культуры как инварианта любой сферы жизнедеятельности, любой профессиональной деятельности. Значимость данного подхода заключается в том, что он обращает внимание на человека, решающего определенные профессиональные цели, обусловленные глубинными потребностями и смыслами, на человека, вступающего в контакт с другими людьми и предметами окружающего мира, познающего и преобразующего мир и самого себя. А способом преобразования себя как раз и выступает психологическая культура.

В своем исследовании под психологической культурой личности студента мы будем понимать специфический способ гармонизации внутреннего мира личности, системообразующим конструктом которого является «Я», а также гармонизации внутреннего мира «Я» с внешним миром, т.е с другими людьми и предметами окружающего мира.

Подход к психологической культуре как к самостоятельному интегративному образованию личности предполагает изучение ее структурно-функциональной организации. Анализ различных точек зрения на структуру психологической культуры показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры психологической культуры. Одни авторы в качестве системообразующего компонента выделяют ценностно-смысловой (Н.И. Лифинцева, Н.Т. Селезнева), другие личностный конструкт «Я-профессионал» (Н.Т. Селезнева), третьи – целеполагание и интуицию (Ф.Ш. Мухаметзянова). Но, на наш взгляд, различия в подходах к сущности и структурному построению психологической культуры не имеют противоречивого характера, а, скорее, дополняют друг друга, относятся к ракурсам анализа, и в целом, все авторы признают наличие такого явления как психологическая культура и возможность ее развития.

Что касается функциональных характеристик психологической культуры, проанализировав различные позиции исследователей по данному вопросу, мы пришли к выводу, что основными функциями психологической культуры являются: регулятивная, адаптационная, гармонизирующая, развивающая, интегративная и рефлексивная.

Регулятивная функция позволяет осуществлять саморегуляцию собственной профессиональной деятельности;

Адаптационная функция проявляется в обеспечении социальной адаптации, толерантности, интеллектуальной и регуляторной гибкости.

Гармонизирующая функция характеризуется гармонизацией внутреннего мира, построении субъект-субъектного взаимодействия с окружающими.

Развивающая функция характеризуется активизацией процессов самосовершенствования, самореализации и саморазвития.

Интегративная функция характеризуется способностью вписываться в окружающий социум.

Рефлексивная функция психологической культуры выражается в адекватном отражении своей профессиональной деятельности и самого себя как субъекта этой деятельности.

В целом, мы можем утверждать, что развитая психологическая культура у студентов на этапе обучения в вузе будет проявляться как в характеристиках деятельности, включая ее коммуникативный аспект (эффективное социальное взаимодействие, успешная адаптация, саморегуляция, самореализация), так и в характеристиках личности (рост творческого

потенциала, личностное и профессиональное самосознание, адекватная самооценка, психологическое здоровье и т.д.).

Таким образом, психологическая культура будущего специалиста обеспечивает его саморазвитие и самореализацию в профессии, рост творческого потенциала, личностного и профессионального самосознания, обеспечивает успешную адаптацию в социуме и эффективное социальное взаимодействие, а также становление профессионально-важных качеств и умений будущего специалиста, что приводит к росту эффективности его профессиональной деятельности.

Понимание психологической культуры, «как специфического способа актуализации потребности в профессионалом самообразовании и самосовершенствовании» [1, 213], открывает возможности для изучения роли психологической культуры в развитии различных профессиональных характеристик личности и позволит решить многие вопросы в рамках психологического обеспечения процесса становления профессионала на этапе обучения в Вузе.

Список использованной литературы:

1. Исаева Н.И. Профессиональная культура психолога образования. – М.; Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. – 232 с.
2. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: Дис. д-ра психологических наук. - М.: МГПИ, 2001. – 467 с.
3. Мотков О.И. Психология самопознания личности: Практик. пособие. – М.: Треугольник, 1993. – 187 с.
4. Мухомедзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1995. – 508 с.
5. Набережная М.А. Психологические условия развития рефлексивной культуры практического психолога образования: Автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – М.: Психол. ин-т РАО, 2003. – 21 с.
6. Обозов Н.Н. Психологическая культура отношений. – СПб., 1995. – 276 с.
7. Селезнева Н.Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. д-ра психол. наук. – М, 1997. – 565 с.
8. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Автореферат дис. д-ра психологических наук. – М.: РГПУ им. Герцена, 2006 – 48 с.

© Я. М. Чапская, 2015

УДК 37

Л.В. Черных,
Республика Хакасия г. Черногорск

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Главной целью модернизации профессионального образования является – повышение качества образования. Одним из критериев повышения качества знаний студентов является умение пользоваться конспектом, а также справочной и учебной литературой, технологически прорабатывать заданную тему.

Чтобы добиться качественного усвоения знаний на уроках специальных дисциплин я использую технологию «Обучение в сотрудничестве», в результате чего уроки стали намного интересными и разнообразными, т.к. на занятиях большую часть времени студенты практикуются сами, а не преподаватель, как это обычно бывает.

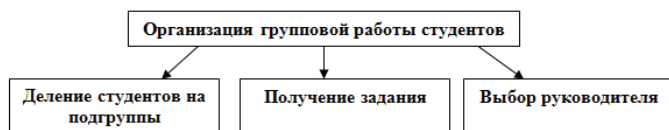
Применение данной технологии учит студентов общению друг с другом, находить общие компромиссы при решении задания, помогает раскрыть потенциальные возможности каждого студента, а также обеспечить условия для выполнения познавательной деятельности каждого студента, дает возможность осознать, осмыслить новый материал и сформировать необходимые навыки и умения.

При проведении урока по технологии «Обучение в сотрудничестве» существует ряд организационных особенностей:

1. Группа студентов делится на 3-4 подгруппы, причем состав студентов в каждой группе подбирается таким образом, что в нее входят студенты разного уровня знаний, разной совместимости.

2. Каждой подгруппе выдается задание.

3. Для выполнения полученного задания группа сообща выбирает руководителя, который непосредственно руководит своей подгруппой студентов.



Групповая работа каждой подгруппы студентов состоит из нескольких частей



Подготовка к выполнению группового задания включает в себя:

- сообщение цели, задачи задания;
- объяснения последовательности выполнения задания.

Групповая работа в каждой подгруппе состоит из следующих этапов:

- знакомство с заданием;
- распределение заданий внутри подгруппы;
- выполнение индивидуального задания;
- обсуждение индивидуальных заданий (внесение замечаний, дополнений);
- обобщение задания.

Результатом работы подгруппы является

- анализ выполненного задания;
- общий вывод о работе подгруппы.

Одной из основных идей обучению в малых подгруппах является создание условий для активной совместной учебной деятельности студентов в разных практических ситуациях. В

каждой подгруппе студенты с разным уровнем знаний, одни «схватывают» изучаемый материал и все объяснения преподавателя, а другим необходимо больше времени на осмысление материала, а также проведение дополнительных консультаций. «Отстальные» ребята обычно стесняются задавать вопросы на занятиях при всей группе, а иногда не осознают, что они не понимают изучаемый материал и не могут правильно сформулировать вопрос. Поэтому, в таких случаях, объединение студентов с разным уровнем знаний в подгруппы по 6-7 человек дает результат, т.к. все выполняют одно общее задание и возникает ситуация, в которой каждый студент отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы, т.е. появляется индивидуальная ответственность каждого студента. Поэтому «слабые» студенты стараются спросить у «сильных» студентов непонятные им вопросы, а «сильные» студенты во главе с лидером (руководителем) подгруппы заинтересованы, чтобы все студенты подгруппы и особенно «слабые» студенты разобрались в задании и дошли до самой сути.

Таким образом, путем совместных усилий студентами ликвидируются пробелы в знаниях. И это одна из главных идей «обучения в сотрудничестве», т.к. равные возможности в решении поставленного задания означают возможность каждого студента подкрепить свои знания.

В заключении можно сказать, что технология «обучения в сотрудничестве» имеет положительный результат на качество усвоения материала.

Список использованной литературы

1. Н.Н.Малюков, В.К.Устименко. Методические указания. Москва 2003г.
2. С.А.Смирнов. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Издательский центр «Академия». Москва 1999г.
3. Г.И.Кругликов. Методика преподавания технологии с практикумом. Издательский центр «Академия». Москва 2002г.

© Л.В. Черных, 2015

УДК 796

Х.А.Шарабарина, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского Федерального Университета

Г.Н.Боронина, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского
Федерального Университета

Научный руководитель: **В.А.Новиков**
старший преподаватель кафедры физического воспитания
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского Федерального Университета, г.Лесосибирск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППОЙ

Физическая культура является одним из важнейших предметов в различных образовательных учреждениях, поскольку от него сильно зависит состояние нашего организма. Здоровья человека определяется множеством факторов, например, образом

жизни, состоянием окружающей среды, особенностью занятости или наследственностью. Однако физическая культура еще в школе закладывает фундамент будущего здоровья. Преподаватель обязан тщательно работать с учащимися, четко и аккуратно распределяя деятельность для каждого индивидуально, так как они далеко не всегда обладают крепким здоровьем и хорошей выносливостью. Учебная программа любого образовательного учреждения по физической культуре разграничивает требования для учащихся: одним определенным уровнем нагрузки, другим совершенно иной. В нашей статье мы подробно рассматриваем виды работы на занятиях физической культуры с обучающимися, входящими в так называемую специальную медицинскую группу, предлагаем определенные методики работы с такой группой.

К специальной медицинской группе относятся лица, которые имеют значительные отклонения в состоянии здоровья постоянного или временного характера. Программы общеобразовательных учреждений для обучающихся в специальной медицинской группе рекомендуют проводить уроки физической культуры после основных занятий из расчета 2 раза в неделю [3, с. 44]. Основными задачами физического воспитания в специальных медицинских группах являются: укрепление здоровья; сокращение или полная ликвидация последствий перенесенных заболеваний; устранение функциональных и недостатков в физическом развитии; содействие правильному физическому развитию; увеличение физической активности органов и систем, после болезней; освоение основных двигательных умений и навыков; формирование правильной осанки, в определенных случаях - ее коррекция; обучение правильному дыханию.

Для медицинских групп с определенными заболеваниями предполагаются разнообразные формы работы. При болезнях органов дыхания следует обучать, соответственно, управлению дыханием, удлиненному выдоху. Из средств физического воспитания разумно применять ходьбу, спокойный бег, а также использовать элементы спортивных игр. При заболеваниях суставов и периферической нервной системы делать упор на упражнения для повышения подвижности в суставах и укрепления нервно-мышечного аппарата. Учащимся с функциональными заболеваниями нервной системы рекомендуются упражнения на развитие внимания и координации движений, игры, которые необходимо чередовать с упражнениями на расслабление.

Важно обратить внимание на дополнительные формы и средства физического воспитания. К таким можно отнести утреннюю гигиеническую гимнастику, физкультпаузу, подвижные игры на переменах, прогулки на свежем воздухе, ближний туризм и элементы различных видов спорта [2, с. 211]. Необходимо учитывать и мониторить динамику работоспособности учащихся. На протяжении недели, семестра, учебного года учащихся может быть как спад, так и подъем активности [4, с. 144]. Это схоже с распределением работоспособности за день. Считается, что наибольшей активностью человек обладает с 12 до 14 часов дня. В работу с обучающимися также должны быть включены занятия лечебной физической культурой (ЛФК). В таких занятиях используются гимнастические упражнения, позволяющие дозировать физическую нагрузку, избирательно влиять на отдельные органы и системы, мышечные группы и суставы, разнообразить нагрузку в качественном отношении [1, с. 251].

Таким образом, мы рассмотрели различные формы работ с учащимися специальной медицинской группы, указали наиболее приемлемые и эффективные методики работы. Мы также обратили внимание на некоторые особенности работы преподавателя со специальной медицинской группой, которые полезно использовать при подготовке к урокам физической культуры.

Список использованной литературы:

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика физического воспитания: учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов / Б.А. Ашмарин. - М.: Просвещение, 1990. - 287 с.
2. Попов С.Н., Валеев Н.М., Гарасева Т.С. и др / Лечебная физическая культура: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений/Под ред. С.Н. Попова - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 416 с.
3. Тимошина И. Н. Физкультурное образование учащихся специальных медицинских групп общеобразовательных учреждений И.Н. Тимошина. - М.: Научно издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. - 138 с.
4. Ципин Л. Л. Физическая культура с основами здорового образа жизни: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2002. - 164 с.

© Х.А. Шарабарина, Г.Н. Боронина, 2015

УДК 1.159.99

А.А. Шарнина, Ю.С. Сериченко

студенты 5 курса института металлургии,
машиностроения и материалообработки

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
Г. Магнитогорск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

В настоящее время детская агрессивность является одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходилось иметь дело родителям и специалистам. К ним относятся вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость. Агрессия является нарушением личностного развития ребенка.

Основными причинами проявлений детской агрессивности являются:

- стремление привлечь к себе внимание сверстников;
- стремление получить желанный результат;
- стремление быть главным;
- защита и месть;
- желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

Проявления агрессивного поведения чаще всего наблюдаются в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессия используется как средство достижения определенной цели. И максимальное удовлетворение дети получают при получении желанного результата - будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, - после чего в большинстве случаев агрессивные действия прекращаются.

И.А. Фурманов, основываясь на проявлениях агрессии, выделяет четыре категории детей:

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии. Это активные, целеустремленные ребята, отличающиеся решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом, сочетающимися с честолюбием и стремлением к общественному признанию. В то же время они любят демонстрировать свою силу и власть, доминировать над другими людьми и проявлять садистские тенденции. Кроме того, эти дети отличаются

плохим самоконтролем. Они не придерживаются никаких этических и моральных ограничений, обычно просто игнорируют их. Поэтому такие дети способны на нечестность, ложь, измену.

2. Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии. Этих ребят отличают психическая неуравновешенность, постоянные тревожность, сомнения и неуверенность в себе. Они активны и работоспособны, но в эмоциональных проявлениях склонны к сниженному фону настроения. Внешне часто производят впечатление недоступных и высокомерных, однако при более близком знакомстве перестают быть скованными и отгороженными и становятся очень общительными. Для них характерен постоянный внутрилличностный конфликт, который влечет за собой состояния напряжения и возбуждения. Малейшие неприятности выбивают таких детей из колеи, даже слабые раздражители легко вызывают у них вспышки раздражения, гнева и страха. При этом они не умеют и/или не считают нужным скрывать свои чувства и отношение к окружающим и выражают их в агрессивных вербальных формах.

3. Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии. Таких детей отличает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация влечений и низкая осознанность своих действий. Они редко задумываются о причинах своих поступков, не предвидят их последствий и не переносят колебаний. У детей с низкими духовными интересами отмечается усиление примитивных влечений. У таких детей двойственная натура: с одной стороны, им свойственны смелость, решительность, склонность к риску и обществу признанию, с другой - сензитивность, мягкость, уступчивость, зависимость, нарциссизм. Кроме того, из-за сензитивности ребята очень плохо переносят критику и замечания в свой адрес, поэтому люди, критикующие их, вызывают у них чувства раздражения, обиды и подозрительности.

4. Дети, склонные к проявлению негативизма

Ребята этой группы отличаются повышенной ранимостью и впечатлительностью. Основные черты характера - эгоизм, самодовольство, чрезмерное самомнение. Все, что задевает их личность, вызывает чувство протеста. Поэтому и критику, и равнодушие окружающих они воспринимают как обиду и оскорбление, и начинают сразу же активно выражать свое негативное отношение. В то же время эти дети рассудительны, придерживаются традиционных взглядов, взвешивают каждое свое слово, и это часто ограждает их от ненужных конфликтов и интенсивных переживаний.

Маленький ребенок, находясь в группе сверстников, старается стать в этой среде популярным или авторитетным. Коммуникативные навыки в этом возрасте обычно недостаточно развиты, процессы возбуждения преобладают над торможением, а моральные нормы еще не сформированы, поэтому маленький человек часто старается занять лидерские позиции с помощью агрессивных методов. К повышенной агрессивности располагают и некоторые родительские приемы воспитания, например, когда отец настаивает ребенка: "Хочешь, чтобы тебя уважали и боялись - бей всех подряд".

Дети дошкольного возраста легко вовлекают в свои конфликты взрослых - родителей, воспитателей, учителей. Грамотные воспитатели, учителя и родители заступаться обычно не торопятся, а предлагают малышам попробовать разобраться самим. И это правильно, так как решение проблем за ребенка взрослыми помешает его развитию: он не научится грамотно выходить из конфликтных ситуаций, справляться и со своей агрессией, и с агрессией, проявляемой другими в его адрес.

Взрослые стремятся подавить всяческие проявления детской агрессивности, отождествляя её с насилием и относя к разряду патологии. Запрещают игры и фантазии с проявлением враждебности. Но такое поведение ошибочно. Дети, которых регулярно за это

наказывают, тоже начинают считать такие мысли, эмоции и действия опасными и/или недостойными и затормаживают, подавляют их, со всеми вытекающими неприятными последствиями.

Подавленная агрессия не исчезает, а накапливается в бессознательном ребенке. В один отнюдь не прекрасный день она вырывается наружу в виде яростного взрыва, причем обычно достается людям невиновным. При этом детская агрессивность вызывает встречную агрессию у взрослых и сверстников и образуется порочный круг, выбраться из которого без помощи специалиста участники часто не могут.

Таким образом, детская агрессия требует грамотной коррекции, так как, если оставить такое поведение детей без внимания, оно может приобрести более серьезные проявления в подростковом возрасте.

Список использованной литературы:

1. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия – М.: Издательский дом «Питер», 2009г.
2. Вельдер Р. К вопросу о феномене подсознательной агрессивности – М.: Издательский дом «Общественные науки и современность», 2006г.
3. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия – М.: Издательский дом «Вопросы философии», 2006г.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности – М.: 2004г.
5. Профилактика детской агрессивности. URL: <http://www.menobr.ru/materials/370/5614/> (дата обращения 10.03.2015)

© А.А. Шарнина, Ю.С. Сериченко, 2015

УДК 37.013.77

Н.О. Шпак

к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков
Сибирский институт управления - филиал РАНХиГС
г. Новосибирск, Российская Федерация

РОЛЬ ТВОРЧЕСТКОГО МЫШЛЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Для саморазвития и творческой самореализации в современных социально-экономических условиях человеку необходимо постоянно переосмысливать и преобразовывать свою деятельность. Всему этому способствуют происходящие в мире процессы глобализации, которые воздействуют на запросы и ценностные ориентиры общества.

Качество образования в настоящее время связывают не столько с усвоением определенной суммы знаний, сколько с формированием определенных компетенций. И.Я. Зимняя [3] указывает на три основных причины введения компетентного подхода в систему образования России:

Во-первых, обусловленность общеевропейской и мировой тенденциями к интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры общеевропейской системы высшего образования», что связывается с Болонским процессом.

Во-вторых, смена образовательной парадигмы, в русле которой смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

В-третьих, директивные указания нормативно-правовых документов, включающие современные ключевые компетенции.

Задача модернизации образования в контексте общеевропейской глобализации и вхождения России в международное образовательное пространство делает актуальной подготовку компетентных, мобильных специалистов, способных к полноценному общению в условиях многоязычной социальной и академической среды.

Согласно современной концепции высшего образования у студентов должны развиваться такие ключевые компетенции, как:

- способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению;

- умения работать самостоятельно;

- креативность;

- критическое мышление;

- готовность к работе в команде, в конкурентной среде.

Все более очевидным становится то, что для подготовки специалиста главным является не усвоение готовых знаний, а развитие у выпускников способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их использовать на основе известных или вновь созданных способов и средств деятельности.

Происходящие в мире инновационные процессы требуют от специалистов особого стиля мышления. Творческий потенциал выпускника должен быть на таком уровне, чтобы молодой специалист мог принимать решения в условиях неопределенности и брать на себя ответственность, быть компетентным специалистом, мыслить и действовать самостоятельно, продуктивно и творчески участвовать в преобразовании своей деятельности.

В современном мире меняются характер и функции профессионального образования: оно должно не только передавать знания, формировать умения, но и развивать творческое мышление, которое помогает молодым людям реализовать себя в профессиональной сфере. Творческий потенциал выпускника должен быть на таком уровне, чтобы молодой специалист мог самостоятельно формулировать проблему, выдвигать гипотезы, доказывать выдвинутые предположения и проверять правильность решения проблемы. Именно в результате овладения подобным опытом у него формируется ряд качеств, которые в совокупности характеризуют его как творческую личность и образуют его творческий потенциал.

Для современного специалиста важно:

- уметь принимать решения в условиях неопределенности, брать на себя ответственность за принятое решение;

- быть компетентным специалистом и обладать такими качествами, как мобильность знаний, беглость, гибкость, оригинальность мышления, критичность мышления, профессиональная культура;

- мыслить и действовать самостоятельно, продуктивно и творчески, участвовать в преобразовании своей деятельности.

Становится очевидным то, что формирование новых знаний требует перестройку или изменение уже имеющихся представлений. Многие педагоги говорят о необходимости преодолевать противоречие между заранее определенным и предписанным содержанием обучения и необходимостью свободы и гибкости в отборе видов деятельности учащихся и

их содержания в соответствии с изменяющимися обстоятельствами и ситуативными потребностями.

По мнению Э. де Боно, в целом наше мышление является довольно бедным, недалеконидным и эгоцентричным. Мы уверовали в достаточность суждений и аргументов. Он утверждает, что качество нашего будущего будет целиком зависеть от качества нашего мышления, что здравомыслящему человеку ничего нельзя принимать на веру, и каждый факт нужно проверять, а каждое убеждение подвергать сомнению и только таким образом можно научиться мыслить и действовать разумно. Однако в современном быстро меняющемся мире мы все чаще убеждаемся в том, что наше мышление неадекватно предъявляемым к нему требованиям [2, с. 193].

Говоря о развитии творческого мышления в процессе самоактуализации личности, необходимо обратить внимание на восприятие, которое является наиболее важной частью мышления. «Восприятие – это то, как мы смотрим на мир, что берем в расчет, как структурируем мир» [2, с. 16]. Почти все ошибки мышления – это ошибки восприятия. Чтобы избежать шаблонного восприятия информации, нужно его расширять и менять. Развитие навыка «нестандартного мышления» происходит параллельно с накоплением мудрости. Э. Боно считал, что «мудрость - это то, в чем мы нуждаемся для обдумывания обычных вопросов повседневной жизни – от маленьких решений до самых крупных» [2, с. 5].

С философской точки зрения творчество является формой бытия человека, смысл же творчества состоит в развитии и самосовершенствовании его сущности. Творчество выступает как форма познания действительности. Преобразуя мир на основе познанных законов его, человек делает дальнейшие шаги в их познании. Каждый акт творчества в то же время является и актом дальнейшего познания мира. Познание, следовательно, осуществляется не только в процессе отражения действительности, но и в создании, изобретении новой действительности.

А. Т. Шумилин отмечает, что социальное значение творчества, его основной смысл и историческая необходимость его возникновения состоят в том, что оно является формой качественного развития общества и окружающей его среды, ноосферы, всей культуры. Творчество – проявление высших способностей человека, высшая форма деятельности человека. Определение человека как *homo creator* полнее и точнее, чем *homo sapiens*. Именно в творчестве раскрывается сущность человека как преобразователя мира, творца новых отношений и самого себя [9, с. 5]. Творческая деятельность необходима тогда, когда человек не имеет средств удовлетворения возникшей потребности, не знает, как ее удовлетворить, когда возникают противоречия между потребностями человека и имеющимися у него средствами, знаниями для их удовлетворения.

В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества как психологического процесса предложил Я. А. Пономарев [5,6]. Он рассматривает творчество как атрибут материи. Суть креативности как психологического свойства сводится к интеллектуальной активности и чувствительности к побочным продуктам своей деятельности. Творческий человек видит побочные результаты деятельности, которые и являются творением нового, а нетворческий человек видит только результаты по достижении цели, проходя мимо новизны. Творческим может быть не только продукт, но и сама деятельность в получении нового продукта, даже если такой продукт уже ранее был кем-то произведен. К примеру, решаемые на занятиях задачи новы лишь для студентов, тем не менее, решение их будет творчеством. Получаемый ими результат будет индивидуально новым, а решение таких задач имеет большое значение для развития творческих способностей студентов.

По мнению психологов гуманистического направления, сущность человека движет его в направлении личностного роста, творчества, самореализации и самодостаточности. Творчество рассматривается в контексте всей жизнедеятельности человека как образ жизни, как возможность свободы выбора, а человек как активный творец собственной жизни (Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс).

Согласно трактовке Э. Фромма креативность – «это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». Отсюда критерий творчества для ученого – не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность [1].

Креативность может классифицироваться с разных позиций: как продукт, как процесс, как способность и как свойство личности. В данной работе для нас представляет интерес изучение творческого мышления как свойства личности в целом, как личностную категорию, связанную с саморазвитием и самоактуализацией. Представители данного направления (А Маслоу, К. Роджерс) рассматривают творческое мышление в контексте широких теоретических обобщений, в которых творчество оказывается ведущим фактором развития психики и ее активности. Они признают главенствующую роль за самоактуализацией, которая проявляется в стремлении человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

К. Роджерс рассматривает проблемы творчества в общем контексте психологии личности и развития цивилизации в целом. Он утверждает, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости, что «жизнь, восприятие мира – есть творческий акт» [8, с. 543].

В концепции ученого выделяются следующие базовые положения:

- тенденция обладает врожденной тенденцией к актуализации;
- стремление к актуализации проявляется в целенаправленном поведении, задачей которого является удовлетворение потребности в самоактуализации в ее жизненной реальности;
- личное вовлекается в процесс накопления и оценивания опыта в соответствии с тенденцией самоактуализации, что выражается в демонстрации себя в реальном мире;
- личность стремится к положительному оцениванию опыта [13].

Наиболее важным в теории личности является вопрос о мотивации. А. Маслоу описал человеческую мотивацию в терминах иерархии потребностей, которая строится по принципам приоритета и доминирования. В основе творческой деятельности личности лежат психологические предпосылки, высшие потребности личности – самореализация, рост и развитие. А. Маслоу предположил: чем выше человек может подняться в этой иерархии, тем большую индивидуальность, человеческие качества, психическое здоровье и творчество он продемонстрирует [12].

По мнению А. Маслоу, творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения. По его мнению, творческая личность – это самоактуализирующая личность, то есть человек, стремящийся к совершенству и делающий наилучшим образом именно то, на что он способен. Способность к творчеству заложена в каждом из нас и не требует специальных талантов или способностей. Однако, как признавал ученый, большинство людей теряет это качество в результате «окультуривания» и только не многие сохраняют непосредственную манеру смотреть на вещи, благодаря окружению таких же людей, как и он сам [8, с. 486].

Признание главенствующей роли самоактуализации - стремления человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей - характерно для всех представителей гуманитарного направления в психологии. Становится очевидным то, что процесс самоактуализации личности возможен лишь при отказе от шаблонного мышления и перехода на творческое, нестандартное мышление.

Рассмотрев выше основные понятия творчества, творческого мышления, самоактуализации, важно показать процесс творческого саморазвития студента применительно к занятиям по иностранному языку, где основной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, состоящей из языковой, речевой и социокультурной компетенции.

Формирование коммуникативной компетенции направлено на повышение не уровня знания, а уровня умения применить эти знания в реальном общении. Все задания должны быть объединены одной темой и готовить учащихся к общению. Речевая направленность занятия невозможна без ситуативности и функциональности. Любая ситуация: реальная, проблемная или условная - определяется речевой задачей, которую студенты должны решить в ходе общения. Речевую функциональность общения определяет цель, которую мы преследуем при говорении, письме, чтении и аудировании [7, с. 47-53].

В преподавании иностранного языка особое внимание направлено на выработку навыков межличностного общения, социально-корректного поведения, партнерских отношений, толерантности. Содержание обучения иностранному языку включает в себя языковые, речевые, социокультурные знания и умения и предполагает способность и готовность студентов применять иностранный язык в процессе межкультурного взаимодействия [4, с. 44].

Сегодня важно готовить студентов к диалогу культур, к умению общаться на иностранном языке, овладению языковыми аспектами и реалиями другой страны. Более того, растущие материально-технические потребности требуют от молодых людей развивать в себе способности к ведению диалога, культуре коммуникаций, активному самопознанию и самовыражению. В современном мире изменяются характер и функции профессионального образования: оно должно не только передавать знания, формировать умения, но и развивать творческое мышление, которое помогает будущим специалистам реализовать себя в профессиональной сфере [10, с.145].

Перед современными педагогами ставится задача - научить студентов так работать с информацией на иностранном языке, чтобы контекст не оказывал чрезмерного влияния на их восприятие и не мешал им независимо мыслить. На занятиях необходимо призывать студентов иметь по любому вопросу свое собственное обоснованное мнение. Необходимо развивать у студентов гибкость мышления, способность к разнообразным взглядам на проблему и готовность изучать разные точки зрения.

Именно проблематика текстов на иностранном языке может помочь в решении таких важных задач, как воспитание личности. В настоящее время молодежи бывает не просто сформировать такие необходимые каждому гражданину понятия и качества, как патриотизм, ответственность за свои слова и поступки перед близкими и всем обществом, готовность критически оценивать поступающую информацию из различных источников.

В ходе обучения иностранному языку студентам необходимо приобретать опыт творческой деятельности, а именно: готовность к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Применение интерактивных методов обучения, в том числе проблемного обучения, способствует развитию творческого потенциала личности. Такие занятия прививают студентам навык самостоятельного и

независимого мышления, готовят их к принятию ответственности за свои решения в будущей профессиональной деятельности.

В ходе проблемного обучения на занятиях по иностранному языку студенты приобретают опыт творческой деятельности:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые;
- нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных способов [11, с. 2805].

Из всего вышесказанного очевиден вывод, что владение коммуникативными иноязычными навыками способствует развитию творческих речемыслительных умений студентов, повышает их самостоятельность и инициативу, дает им возможность реализовать свой творческий потенциал для успешной профессиональной деятельности. Применение проблемного обучения на занятиях по иностранному языку также способствует формированию ключевых компетенций будущих специалистов. Хорошее владение иностранным языком является не только необходимым средством коммуникации, но и способствует формированию профессионально значимых умений. Качество образования связано не столько с усвоением определенной суммы знаний, сколько с умением приобретать новые знания и применять их для решения жизненно важных проблем, с формированием определенных компетенций.

Список использованной литературы:

1. Барышева Т. А. Креативность. Диагностика и развитие: Монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 205 с.
2. Боно Э. де. Нестандартное мышление: самоучитель: Пер. с англ. Мн.: ООО «Попурри», 2006. 272 с.
3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. – М., Уфа, 2005. – Кн.2.
4. Ильина Л.Е. Новый взгляд на систему оценок и рейтинговый учет // Ин.яз.в шк. – 2006. – № 6. – С. 44-48.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и для учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238с. С. 47-53.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исслед. и применение. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
9. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. М.: Высшая школа, 1989. 143 с.
10. Шпак Н. О. Развитие творческого мышления будущих специалистов сферы управления в процессе овладения коммуникативной компетенцией // Международная научная школа психологии и педагогики. 2014. № 6. С. 143-145.
11. Шпак Н. О. Применение проблемного обучения при формировании коммуникативной компетенции будущих менеджеров // В мире научных открытий. 2014. № 11.7(59). С. 2798-2812.

12. Maslow A. Motivation and personality. New York: Harper, 1954, 411 p.
13. Rogers C. R. Toward a theory of creativity // Creativity and its cultivation. N.Y., 1959.

© Н.О. Шпак, 2015

УДК 37.018

Л.В. Юрийчук

Магистрант специальности

«Педагогическое образование (менеджмент в образовании)»,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

г. Ялта, Российская Федерация

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития образования особое внимание в вызывает снижение воспитательного потенциала сельского социума, рост в сельской местности асоциальных явлений среди детей и подростков, ценностная дезориентация сельского подрастающего поколения, отсутствие желания трудиться и быть успешными в сельской территории привели к необходимости пересмотра структур управления воспитательным процессом в сельских школах

Социальные, нравственные качества детей формируются по образцу и подобию всего того, что они слышат и видят, создают и переживают, погружаясь в конкретную социокультурную среду. На положение детей в современном селе отрицательное влияние оказывает высокий уровень безработицы родителей в ряде регионов. Изматывающая вынужденная сверхзанятость родителей, направленная на поиск заработка, постоянные психологические перегрузки, которые они испытывают, существенно осложняют взаимоотношения родителей и детей, снижают влияние семьи как социального института на процессы воспитания и социализации подрастающего поколения. Неблагоприятной остается динамика развития таких социально опасных явлений, как наркомания, алкоголизм, в том числе и в детской среде.

Данные проблемы стали направлениями в исследованиях М.Н.Аплетаев, Ю.А.Конаржевский, С.А.Маврин, М.М.Поташник, Г.Н.Сериков, Т.И.Шамова, Л.А.Шипилина (управления воспитательным процессом на основе различных подходов), М.В.Груздева (проектирование образовательного пространства сельских территорий на основе образовательно-географического под хода), а также определены как актуальные вопросы в нормативно-правовых документах – Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, ФГОС нового поколения, Стратегия 2020.

В сельской местности имеются специфические условия, отличающие от городской среды, что требует особых средств в изменении организационных структур управления воспитательным процессом в сельских школах, проявляющихся в необходимости культурного насыщения среды, процесса воспитания, реализации специфических принципов и применения адекватных воспитывающих технологий и методов. Учитывая актуальные исследования Е.В. Базановой, Т.В. Яровой в области организации

воспитательного процесса в сельской школе отметим, что изменения организационных структур управления воспитательным процессом – сложная, но творчески наполненная деятельность.

Для обеспечения эффективного и полноценного формирования личности ребенка необходимо, в том числе и целенаправленное управление воспитательной работой, которая может рассматриваться в двух аспектах. Во-первых, это взаимосвязанная совокупность воспитательных мероприятий, организующих досуг школьников. Структурными компонентами этой системы являются разнообразные клубы, кружки, объединения по интересам, услуги учреждений дополнительного образования, а также набор коллективных творческих дел, яркие традиции, сплачивающие детей и взрослых в коллектив единомышленников. Будучи разнообразной и свободной по выбору личностно ориентированная внеклассная жизнь хорошо дополняет обязательность школьных уроков. Во-вторых, воспитательная система сельской школы – это понятие более широкое и охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеклассную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социальной, природной, культурной среды, постоянно расширяющее воспитательное пространство.

Воспитательная система сельской школы – не добавка к учебному процессу, а важнейшее условие развития школы, так как она является культурным центром в сельской местности, которая может быть разработана на основе, например, гуманно-личностной технологии Ш.А. Амонашвили, модели трудового воспитания А.А. Католикова по образцу коммуны А.С. Макаренко, воспитательной системы В.А. Караковского, авторской модели «Русская школа» (И.Ф. Гончаров, Л.Н. Погодина), технологии воспитания общественного творчества в условиях коллективной творческой деятельности И.П. Иванова, технологии личностно ориентированной коллективной творческой деятельности С. Д. Полякова, технологии педагогической поддержки О.Г. Газмана.

Таким образом, сегодня педагогам сельской школы, используя современные средства воспитания, предстоит возродить в людях чувство чести рода, осознания значимости истории семьи как части истории своей деревни, посёлка, сохранение и умножение добрых традиций народа, его культуры. Ни одна городская школа не имеет такой возможности – дать каждому ребёнку широко и глубоко прочувствовать личную ответственность за будущее своей семьи, деревни, района.

Список использованной литературы:

1. Беспятова Н.К. Организация и содержание воспитательного процесса в школе: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
2. Воспитательное пространство сельской школы как объект педагогического анализа/ под ред Л.И. Новиковой. – М. – 2000. – 321 с.
3. Ефремов А.В. Сельская школа России: проблемы и перспективы. –Новосибирск, 2003. – 134 с.

© Л.В. Юрийчук, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

С. М. Абдурахимов, В. П. Зубанов, О. А. Козырева СПЕЦИФИКА УРОВНЕВОГО ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА» БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	3
Е.Р. Алимова, Г.А. Паркайкина РОЛЬ ИНТЕРЕСОВ И СКЛОННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	4
М.А. Андреева, О.Б. Панченко, Е.В. Козенко ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	7
Л.С. Анисимова ВАРИАТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ	9
Л.С. Бакулина, Л.И. Садова, А.А. Филозоп ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	11
А.В. Бирюкова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	13
Н. Н. Битюцкая РОЛЬ РАЗВИТИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ	16
А.В. Богданов ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ	19
И. А. Бойко ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО «Я» И ЕГО СТРУКТУРА	26
О.А. Боталова УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И ЛИЧНОСТНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
С.Н. Бухарцева РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	30

Л. Э. Буцыкина, К. С. Седова НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ И УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «САМОРЕАЛИЗАЦИЯ» В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФК	33
А.А. Гавриков ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА	35
А.В. Гамаюнова СЕМЬЯ СОТРУДНИКА ОВД КАК ОБЪЕКТ ВЛИЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕСС - ФАКТОРА (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	38
А.Н.Ганичева ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ	40
А.Р. Гарифзянова, И.Е. Крапоткина ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ «ИСТОРИИ» И «СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ» В ВУЗЕ	42
И.А. Герасимов, Е.И. Ильинчева, И.А. Солодкий ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА В ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ	45
Е. С. Горбунова, В. П. Зубанов НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	48
С.В. Горшенин ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО МЕТАЛЛООБРАБОТКЕ»	50
О.Г.Григорьева, Е.С.Арбузова МЕТОД ПРОЕКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	53
И.Н. Дергачева ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ВУЗЕ	58
Т.В.Диброва СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ	60

Е.В. Дьяченко ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИСТСКИХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ	63
Е.В. Дьяченко ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА С ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТЬЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ	64
Н.Г. Ефремова, П.В. Солопов ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА - ОСНОВА ЗДОРОВОЙ НАЦИИ В БУДУЩЕМ	66
В.Е. Емец ЗНАНИЕ ЯЗЫКА – ПУТЬ К УСПЕХУ	69
Ю.В. Ефимова ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ	71
Ж.Р.Жанакбаева, Л.А.Золотых ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	73
Н.С.Жилушкина ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	75
О.В. Журавлева ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МБОУ «СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ №2» ГОРОДА ЧЕРЕПОВЦА)	76
П.Н. Зворыгина КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ	78
Т. В. Зворыгина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	80
А. Р. Ибрагимова РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ	81
А.В. Иванова АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ	85

Т.А. Калачева, О.Б. Панченко, Е.В. Козенко ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	87
З.Ф.Камалетдинова КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ РАБОТЕ С ПРОБЛЕМАМИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ	90
С. О. Квич, В. П. Зубанов ОСОБЕННОСТИ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	92
А. Е. Кириллов ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ	94
А. В. Кириллова ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	95
М. И. Кирьянов СПЕЦИФИКА ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ	97
Е.Г. Коваленко, С.Д. Пенкина ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	99
К.А.Колоколова, И. В. Феттер СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	101
В.В.Кондрикова, О.С.Овчинникова ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	103
Ю.С.Коновалова ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	107
А.А. Корнева, О.А. Сагалакова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АНОРЕКСИИ КАК ФОРМЫ АНТИВИТАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ	110
Л.М. Королев СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	112

Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Д.В. Рахинский ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	115
Е.В. Коротаяева ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ «ГРАНИ УРАЛА»	118
В. Ю. Кривда НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ И УТОЧНЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ И ЗДОРОВЬЕ	121
Ю.В. Крутин, Н.С. Нарваткина ВЕБИНАРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	123
Н. В. Кучуков, К. С. Седова, А. Н. Аксенова НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	125
В.Г. Кушнер ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ПРАКТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ КИЕВСКОЙ РУСИ (X–XIII ВВ.)	127
В.Г. Кушнер ОБ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В XIV–XVI ВВ.	130
В.Г. Кушнер К ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XVII В.	133
С.В. Латышева, Н.Г. Сивцева ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ	136
Н.А. Мальгина ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	138
Н.А. Мальгина УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	141
Ю.А. Маренчук, О.И. Носков, С.Ю. Рожков ЗНАЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ	143

Ю.А. Маренчук, С.Ю. Рожков, А.Г. Маловичко САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	144
Н.В.Мартыненко, М.И.Дягилева ЭКОЛОГО - ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	146
С.Ю. Машошина, Р.М. Барковская ПРОГУЛКА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	149
О.А. Мищенко ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	151
Д. Б. Мустафина, И. В. Феттер ПРОБЛЕМЫ ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	153
С.М. Носов, С.П. Голубничий, А.В. Носова СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФУТБОЛУ СО СТУДЕНТАМИ В ЗИМНЕЕ ВРЕМЯ	155
А.К. Оралбекова МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	159
А.Н. Оробинская МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	163
В.Д. Паначев, А.С. Сырчиков, А.П. Морозов СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ	166
Н.В. Полетаева ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА ПЕРВОКУРСНИКА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС ПЕРЕХОДА ОТ ШКОЛЬНОГО К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ	167
И.С. Полушкин, Е.Ю. Устьянцев, А.С. Кислицын ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	170
И.Н. Польшакова, Л.Г. Колесникова ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В СЕМЬЯХ, ГДЕ ЕСТЬ ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	171

Т.В. Рудакова ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	174
Л.П. Саксонова ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА	175
Г. Н. Салахова НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОСНОВАМ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА	178
Ф.З. Сеитова, Г.М. Егембердиева, К.Т. Тастанкулова ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	181
Ю.А. Семеняченко ВОЗМОЖНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АППАРАТА ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОВТОРЕНИЯ ОСНОВНЫХ РАЗДЕЛОВ ШКОЛЬНОГО КУРСА АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА	185
О.С.Сидорова ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	189
Н.А. Складорова ИГРОВОЙ СЕНСОМОТОРНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	193
Т.И. Соколовская СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА»	196
С.А. Струговщикова, Н.А. Швец, П.В. Валынкин СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОУ	199
Л.А. Тарханова ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»	200
Л.М. Таутиева ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ НА ДОРОГАХ	202

Е.Б. Файзиева ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАК МЕХАНИЗМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	205
А.А. Фоменко ВСЕМИРНАЯ СЕТЬ ИНТЕРНЕТ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	208
Э.Ф. Хаернасова ПОНИМАНИЕ ФЕНОМЕНА ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	210
Л.Н.Цыбина МЕСТО И РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	212
Я.М. Чапская ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	214
Л.В. Черных ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	217
Х.А.Шарабарина, Г.Н.Боронина ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППОЙ	219
А.А. Шарнина, Ю.С. Сериченко ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ	221
Н.О. Шпак РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	223
Л.В. Юрийчук СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	229

Научное издание

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Сборник статей
Международной научно-практической конференции
20 марта 2015 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 24.03.2015 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л.14,25 Тираж 500 Заказ № 222

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