



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 3-12
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ
XII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 МАРТА 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 3-12

Периодический научный сборник

*по материалам
XII Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 марта 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 3-12

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: **www.issledo.ru**

По материалам XII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 марта 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, доктор юридических наук, профессор

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, доктор юридических наук, доцент, чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доцент

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат социологических наук

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

Трапезников Сергей Викторович, начальник отдела аналитики и прогнозирования Института региональной кадровой политики (г. Белгород)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Jyrgalbekova G.K.</i> REGARDING THE QUESTION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE INTERPRETATION OF THE CONTENT OF SOCIO-ECONOMIC EDUCATION	6
<i>Андрюкова Е.В., Андрюкова И.В.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА УЧАЩИХСЯ	9
<i>Байкина Е.А.</i> РОЛЬ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	13
<i>Белова М.Р., Дмитренко Н.С., Лазарева К.А., Панферкина И.С.</i> ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	18
<i>Болгова А.В.</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ.....	20
<i>Варфоломеев Н.В.</i> ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ФАМИЛИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	23
<i>Варющенко В.И., Гайкова О.В.</i> ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ	26
<i>Гайкова О.В.</i> ПОНЯТИЕ «ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	29
<i>Егоров П.Р., Егорова Г.Ф.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	32
<i>Жегулина А.В., Коротких Е.А.</i> ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ.....	35
<i>Зайцева О.А., Старчик Ю.Ю.</i> СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ	38
<i>Ивлиева И.А.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ СЕМИНАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ	42
<i>Илиджев А.А.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ.....	46
<i>Калинина Е.С.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ШТАТНОЙ СТРУКТУРЫ КАФЕДРЫ МЕТОДОМ ГОМОРИ	48
<i>Камилова Х.М.</i> К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ, ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ШКОЛАХ.....	52
<i>Ковальская М.А.</i> РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО.....	56
<i>Короченцева А.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗА ПОЛИТИКА.....	59

Кошелоук К.А. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	62
Кубланов А.М. НАПРАВЛЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА.....	69
Кузеванова О.М. РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ.....	73
Кулипанова М.В., Гамова Е.Н., Радюкова И.А., Колесникова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К СЛОВЕСНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ...	77
Любина Н.В. РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТА.....	81
Мамкина Т.А., Русакова Т.Г. ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОИЗВЕДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	85
Мельникова А.В., Шестаков Д.В. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	91
Мирошниченко Е.Н., Фролова В.П. СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	93
Нечаенко И.Я. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ БРАКОМ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ.....	95
Нечаенко И.Я. МОТИВЫ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН	97
Нечаенко И.Я. СПЕЦИФИКА ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЮНОШЕЙ, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В ОТНОШЕНИЯХ С ПРОТИВОПОЛОЖНЫМ ПОЛОМ.....	99
Нечаенко И.Я. СТИЛИ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ	101
Нечаенко И.Я. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК.....	103
Никова М.А. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ УСТОЕВ И МОРАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	105
Павлова Л.Н. СИНТАГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	107
Павловец В.И. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗАХ	110
Пазенко А.М. ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	116
Перервин Е.В. ЧЕТЫРЕ СТОЛПА НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ	118
Полынская И.Н. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	120
Селезнева И.И. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	123
Селеменева Т.А., Тукмачева М.А. К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ.....	127

Сибирко М.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	129
Хлебникова Ю.А., Чурилова Е.Ю. О ПРОБЛЕМАХ РАЗРАБОТКИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ (ПО ОТРАСЛЯМ) СПО С УЧЕТОМ СООТВЕТСТВУЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	132
Худоян А.А. ТИП МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СОТРУДНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ СТРЕССА	138
Чулюков В.А. ПРОГРАММНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСА «АРХИТЕКТУРА КОМПЬЮТЕРА»	142
Шаповал Г.Н. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ.....	144
Щукина Е.А. ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ.....	148
Яковлева Н.В., Мулабаева Г.Н. ИНДИКАТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО, ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	150

**REGARDING THE QUESTION OF THE COMPETENCE APPROACH
IN THE INTERPRETATION OF THE CONTENT
OF SOCIO-ECONOMIC EDUCATION**

Jyrgalbekova G.K.

Associate Professor of Historical Science,
"General History and Socio-legal Disciplines" department,
Kyrgyz State University named after I. Arabaev,
Kyrgyz Republic, Bishkek

The article discusses the urgency of training of teachers in the sphere of social studies in the higher education system. This article gives the analyzes of the principles of scientific, historical, civilizational and competence-based approach to interpret the content of social science knowledge. The author is convinced that the multimedia technology in the Kyrgyz language (MT) should be applied during the development of educational manuals (EM).

Key words: competence, pedagogical theory and practice, national standards, "History", "Civics", "Man and Society", interpretation, multimedia technologies.

With the fundamental changes in the socio-political and socio-economic spheres of Kyrgyzstan the system of higher education, including teacher training system of the historical profile has been changed. The realities of the new times demanded its organic entry into the world educational space, due to which the formation and development process of a new educational system has been started in the country. They are accompanied by changes in educational theory and practice, including its content and paradigm, as well as the competence approach in determining the evaluation of teacher education has been offered.

Now day's state standards of the higher education of the third generation has been developed and practically implemented in the Kyrgyz Republic. At the same time, the development of the standards of general secondary education have been started. In these important documents the tasks of changing attitudes towards the teaching process on the basis of competence approach have been set and the conditions were determined under which these reforms must be realized.

According to these tasks, the content of the educational process has been defined. The particular emphasis has been made on its social component (in the content of such subjects as "History", "Civil society", "Man and Society", Ethics, Economy) [1,10]. In this regard, during the preparation of appropriate teaching staff the focus on the formation of social competencies should be made. "Through the study of the subjects belonging to the cycle of social education, the future teacher of the socio-economic profile will be able to contribute to the formation of social, civic position, corresponding to the requirements of modern society".

Regarding the mentioned issue we can say that it is known that the content of the historical and socio-economic disciplines had been studied in the the complex by different branches of socio-economic sciences, but despite this fact, as

a subject of study, the results of these studies are in close connection with each other.

The object of historical science is the totality of phenomena, events, processes, related to the emergence and development of the society [2, 53]. Historical science is different from other sciences by its comprehensive, integrated approach of the study of phenomena and events, but the object of its research is the society development past in time.

Because of this, a historian in the research process may act in several guises. So, if he or she considers the socio-economic processes in a particular historical period, he or she must at the same time to analyze this period as a historian and as a sociologist, an economist, a lawyer and political scientist, as well as an art critic [2, 55]. Therefore, as a specialist, the historian aware of the methodology of not only historical, but also of other social sciences. This fact indicates that the social and human sciences have close interconnected relationships.

For the teachers an unexpected fact was the reduction of hours allocated to the Kyrgyz History in 5th grade in 2012-2013 academic year (from 68 to 34 hours). According to this standard the reduced hours were given to the subjects of socio-economic profile.

Over time, with the change of eras, accompanying of factors and categories (events, phenomena, processes), constituting the fundamental basis of history, are the object of study. The results are objective and comprehensive study of history, containing positive processes, the progressive achievements of humanity should make up the content of education, and therefore it should be a major component of the educational process. The content of the educational process includes the complex of knowledge, skills and experience of human society.

An educated person is a person with abilities for the improvement of its knowledge including self-education in accordance with the demands made by society. These thoughts are formulated in the standard of general education of the Kyrgyz Republic as follows: "The content of education in school is aimed at teaching pupils of the civil history, including formation of historical, sociological, cultural, ethical, political, legal and economic terms" [2, 54].

Undoubtedly, in accordance with the modern development of society, when the training of teachers should be based on competence approach, the organization of educational process in secondary schools – it's a very complicated process. The new conditions require a change in the relationship between the teacher and the students, when the positive results can be achieved only by their joint efforts, joint creative approach to the teaching process.

In this regard, one of the important problems in the theory and practice of training of teacher staff of social and economic direction is the introduction of new technologies in the process of their learning. We will not be mistaken if we note that today's teaching methods to the question "how to teach?", you need to answer that it is important to have the transition from the reproductive to the productive nature of the methods, we use the term "learning technology". New teaching technologies are effective ways of development of creative abilities of students. Constructive relations between the teacher and the students, the use of productive

methods and techniques through a clear goals and objectives identification form the basis of learning technologies. It should be noted that today the process of training of teacher staff, qualified with social and personal direction coincided with the time of development of new technologies. The student must learn not only the offered a substantial part of the material being studied, but also be able to identify additional information on the topic, to allocate the necessary information from the sources. When the teacher in the learning process is using such methods as presentation, display, characteristic of the studied material, the students get the material only from the personal opinion of the teacher, one-sided. Therefore, the use of new technologies that make it possible to provide new, versatile material that can enhance the level and quality of theme understanding and foster the formation of the personal position of the student devoted the theme.

At the Institute of History and Socio-legal Education at the department of "General History and socio-economic disciplines" the development of choice for undergraduate courses on the topic "Problems of teaching methodology of history" with the use of multimedia teaching sources has been made. For example, in the 2010-2011 school year, we developed a teaching manual that consist of 3 parts for the interns with the use of multimedia learning tools in teaching history of Kyrgyzstan to the pupils of 10-11 grades. The author of the training manuals is one of the professors of the department – K.A.Kurmanaliev [3, 25]. The use of his manual helps to combine successfully the interactive activity of the teacher and the students with computer technology that contributes to the achievement of the lesson objectives. As a supplement to the manual attached records on CD-ROM photo and video materials that help to further explore the subject of appropriate teaching material program.

The planned 20-minute lesson, accompanied by slides, based on the use of interactive teaching methods. They includes the animations, historical documentaries and video materials, audio materials presented the activities of a number of historical figures. In addition, for each topic, in order to check the respective knowledge and skills the tests are offered. Such opportunities have appeared today in the educational process of the Kyrgyz Republic with the introduction of computer-multimedia products.

Today, the modern technologies allow to use successfully the multimedia educational tools in the learning process, which certainly improves the quality of knowledge and skills of the students, their creativity, promotes the formation of their practical skills to work on different projects. Students actively use multimedia materials in teaching practice. Undoubtedly, the use of modern technologies containing material that extends the qualitative and quantitative knowledge of socio-economic trends, yields positive results. Today it is especially important to create the teaching strategy in accordance with modern educational process with the use of multimedia technologies in the Kyrgyz language. This does not deny the importance, necessity and ability to use the life speech in the learning process.

Thus, in the conclusion we can note:

1. The need and essence of competence approach in teaching of general history and history of Kyrgyzstan to the students – future teachers of socio-economic subjects;

2. The importance of the interpretation of historical facts based on historical practice and independent of any particular political ambitions and interests in accordance with the conditions of globalization;

3. The objective and truthful interpretation of historical knowledge by simultaneously mastering of world history, the history of Kyrgyzstan, the principals of the historical path traversed by mankind, and social development tendencies;

4. The necessity to use the modern technologies in the integration and determination of the peculiarities of historical and social science knowledge and the use of them in the quality improvement process in the sphere of education;

5. The complexity of the processes of preparation of teaching staff with high qualifications, abilities and skills that allow to bring to each student historical knowledge according to the modern processes of globalization;

6. The requirement of time – preparation of highly qualified teachers with the knowledge, skills and competencies that can organically combine the content of historical subjects with the modern technologies;

7. In process of development of the model of the future teacher of history, it is important to consider not only professional, but also personal-human qualities.

References

1. National Framework curriculum of school education of the Kyrgyz Republic. – Bishkek, 2010. – С. 17.
2. Kovalchenko I.D. Methods of historical research M.: Nauka, 2003. – 486 с.
3. Kurmanaliev K.A. «History» teaching aid for students, trainees. –Б.: 2012 –176 бб.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА УЧАЩИХСЯ

Андрюкова Е.В.

начальник отдела информационно-аналитического обеспечения образования,
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», Россия, г. Санкт-Петербург

Андрюкова И.В.

соискатель кафедры педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, г. Санкт-Петербург

В статье представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по апробации модели оценки индивидуального прогресса учащихся. Оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся может служить инструментом реализации системно-деятельностного подхода в обучении.

Ключевые слова: оценка, самооценка, индивидуальный прогресс учащихся.

В оценочной системе школы заложены педагогические возможности, которые заключаются в смещении учащегося в сторону активной позиции в образовательном процессе; стимулировании мотивации в обучении и потребности в самообразовании; в предоставлении необходимой информации учителю для осуществления поддержки учащегося, однако, к сожалению, недостаточная разработка инструментов не позволяет их использовать.

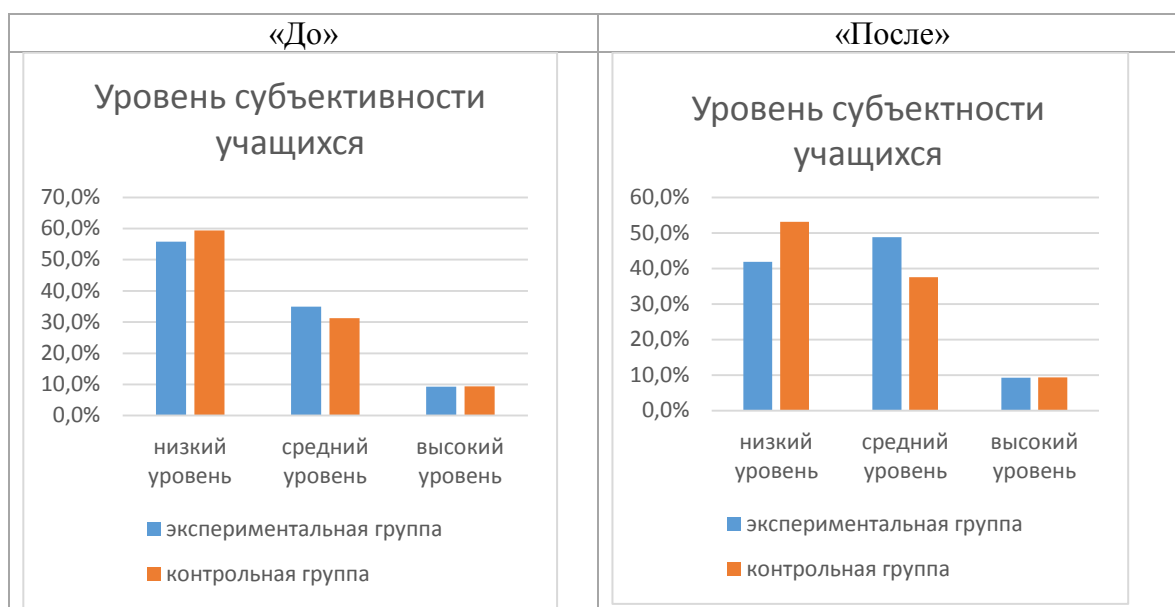
В нашей опытно-экспериментальной работе мы постарались разработать и апробировать инструментарий оценки индивидуального прогресса учащихся, объединив оценку учителя и самооценку учащегося для достижения общей цели.

Использование самооценки индивидуальных образовательных достижений в школьной оценке формирует положительную мотивацию достижения [3] и помогает сформировать навыки самообразования у учащихся.

В начале эксперимента была осуществлена диагностика уровня субъектности учащихся в процессе обучения и диагностика мотивации учащихся в экспериментальных и контрольных группах. В исследовании участвовали педагоги и учащиеся ГБОУ СОШ № 200 Красносельского района и ГБОУ гимназии №293 Красносельского района (всего 21 педагог и 75 учащихся). Статистический анализ проводился исходя из общего числа учащихся (в экспериментальных группах – 43 учащихся, в контрольных – 32). План проведения эксперимента был опубликован ранее, с ним можно ознакомиться в статье «Оценка индивидуального прогресса учащихся в рамках предметов «Финский язык» и «Информатика и ИКТ» [1].

Общий фон проведения эксперимента был положительный, как и ожидалось, после проведения первичного исследования большинство учащихся включилось с интересом в новую деятельность. Эксперимент продолжался в течение 7 месяцев. Вначале были проведены стартовые мероприятия: вводная диагностика, разъяснение учащимся целей обучения в этом году, создание необходимых аккаунтов в сервисах Google, представление технологии оценки их индивидуального прогресса, запуск проектной деятельности. В период с октября по март журнал индивидуального прогресса учащимися заполнялся три раза (октябрь, декабрь, март). В конце марта были проведены индивидуальные консультации с учащимися по анализу их индивидуального прогресса с постановкой целей на ближайшую перспективу. Также в марте была проведена повторная диагностика субъектности учащихся и определение характера мотивации в процессе обучения и интервьюирование педагогов, не принимающих участие в эксперименте, но работающих в экспериментальных и контрольных классах в рамках других предметов.

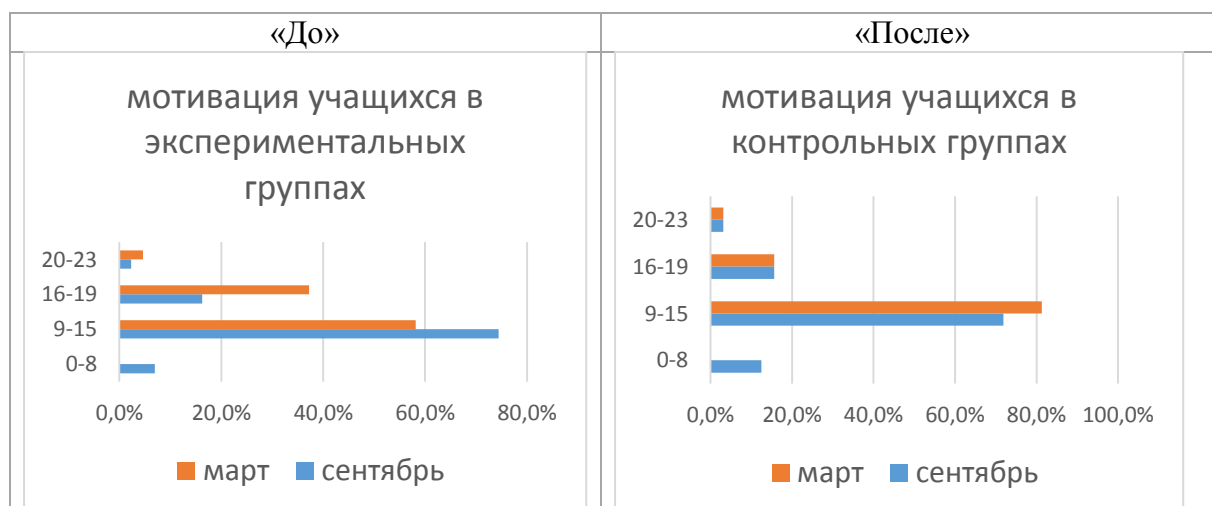
Результаты повторного анкетирования и наблюдения за учащимися выявили положительную динамику показателей продуктивности модели оценки индивидуального прогресса учащегося. Для определения степени субъектной позиции ученика нами предлагается использование методики оценки уровней развития субъектной позиции ученика сформулированная Ю.А. Артемьевой в своем исследовании [2].



Результаты наблюдения показали, что 13,9 % участников экспериментальной группы перешли с низкого уровня субъективности на средний, в свою очередь в контрольной группе с низкого уровня на средний перешли 6,3% процента участников. Рост субъективности учащихся в обеих группах обусловлен выбранной технологией работы, которая подразумевает более активную позицию ученика в процессе обучения, однако, в экспериментальной группе результат показан выше на 7,6, что подтверждает результативность использования предложенной модели в части развития субъект-субъектных отношений.

Так же положительную динамику показали результаты анкетирования учащихся с целью определения характера мотивации в процессе обучения. Мотивация учащегося может быть двух типов: мотивация на успех и мотивация на избегание неудачи. Модель оценки индивидуального прогресса учащегося ориентирована на развитие положительной мотивации – мотивации на успех (мотивация деятельности). В силу этого положения в качестве методики для диагностики мотивации мы используем методику «Мотивация к успеху» Т.Элерса [4].

Вопросы, включенные в методику, были скорректированы в силу возрастных особенностей пятиклассников и были предложены в следующем виде



На графиках представлено сопоставление результатов анкетирования на начальном этапе проведения эксперимента и на завершающем. Так же как и по результатам наблюдения, мы видим, что прирост показателей произошел в обеих группах. Однако, мы видим, что изменения в группах носят разный характер не смотря на использование одной и той же формы работы с учащимися. Так в контрольных группах, за счет интереса учащихся к проектной деятельности, изменения в направленности мотивации произошли на низких уровнях, в то время, как в экспериментальной группе – на всех. Приведенные результаты доказывают, что используемая модель оценки индивидуального прогресса учащихся вовлекает максимальное количество учащихся в активную деятельность, предоставляя возможность развиваться каждому на своем уровне. Важно отметить, что повышение уровня мотивации на достижение успеха возможно за счет осуществления принципов обучающего оценивания. Ученик знает, куда идет и не боится сам себя оценивать. Таким образом происходит уход от мотивации на избегание неудачи в силу минимизации причин возникновения страха у ученика перед оценением.

Дополнительно нами были проведены анкетирование и интервьюирование педагогов, работающих с учащимися. Проведенные исследования доказывают, что оценка индивидуального прогресса учащегося в образовательном процессе формирует у учащихся компетенции в области самоорганизации, привлекает к участию в планировании и оценке деятельности, что стимулирует повышения личной ответственности за учебные достижения.

Изменения в мотивации учащихся позволяет сделать вывод о том, что оценка индивидуального прогресса учащегося в образовательном процессе является инструментом стимулирования внутренней мотивации к обучению и переориентации характера мотивации от избегания неудачи на достижение успеха.

Метод экспертных оценок выявил, что предлагаемый диагностический инструментарий позволяет реализовать принципы обучающего оценивания. Также была доказана возможность оценки индивидуального прогресса учащихся в отношении развития универсальных учебных действий в рамках предметных курсов. Большинство проанкетированных педагогов признали необходимость профессионального самосовершенствования в области оценки и построения субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

При построении внутришкольной системы оценки, использование модели оценки индивидуального прогресса стимулирует развитие профессиональной коммуникации между педагогами и рождает потребность в повышении квалификации в части использования диагностического материала и анализа полученных результатов.

Проведенное исследование открывает новые направления изучения данной проблемы: изучение особенностей оценки индивидуального прогресса учащихся старшей школы, подготовки учителей к осуществлению оценки в целях обучения; исследование возможностей оценки индивидуального прогресса учащихся с помощью других электронных инструментов.

Список литературы

1. Андрюкова Е.В., Андрюкова И.В., Симонина М.И. Оценка индивидуального прогресса учащихся в рамках предметов «Финский язык» и «Информатика и ИКТ» Информационные технологии для Новой школы. Мат-лы VI Международной конференции. Том 2. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2015. – С. 37-41.
2. Артемьева Ю.А. Модель формирования субъектной позиции старшеклассников в процессе предпрофильной подготовки // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8 – с. 121-123 url: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783262 (дата обращения: 27.11.2013).
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Учебное пособие. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. 333 с.
4. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса / Розанова В.А. Психология управления – М., 1999. С. 105-106.

РОЛЬ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Байкина Е.А.

магистрант 1-ого курса кафедры педагогики,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Волгоград

В связи с введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) особую актуальность приобретают фонды оценочных средств. В статье представлены результаты контент-анализа взглядов ученых на понятие «фонд оценочных средств». Предложено авторское видение функционального назначения фонда оценочных средств применительно к различным участникам образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, функции, основная профессиональная образовательная программа, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) предъявляет требования к структуре, условиям реализации и результатам основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в компетентностно-ориентированном формате.

В логике новых требований присутствие фонда оценочных средств (ФОС) в структуре ОПОП ни у кого не вызывает сомнений: «Оценочные средства представляются в виде фонда оценочных средств для промежуточной аттестации обучающихся и для итоговой (государственной итоговой) аттестации» [8].

Таким образом, в нормативной документации государственного уровня четко определено место ФОС в образовательном процессе вуза (для какого вида контроля они должны быть созданы), а также их рамочная структура.

Следует отметить, что обязанность за разработку ФОС лежит на самих вузах, а точнее на преподавателях. Данное обстоятельство вызывает у профессорско-преподавательского состава некоторые затруднения в связи с отсутствием в вузовской практике опыта создания компетентностно-ориентированных ФОС, и недостаточной разработанностью в педагогической теории научных оснований этой деятельности.

По результатам опроса, проведенного нами в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, большинство опрошенных преподавателей (73%) не в полной мере осознают роль ФОС в образовательном процессе вуза, не видят особых преимуществ от их применения в своей профессиональной деятельности, считают работу по их созданию сложной и неоправданно затратной по временным ресурсам [7].

В контексте данной статьи предпринята попытка обоснования функциональной роли ФОС в образовательном процессе вуза.

В первую очередь, определимся с понятием ФОС в педагогике. Данному вопросу активное внимание стало уделяться сравнительно недавно, в связи с введением стандартов нового поколения. Поэтому к настоящему времени еще идут споры, нет четкого определения. В этой связи, с ориентацией на результаты исследований отечественных ученых (Ефремова Н. Ф., Богословский В.А., Караваева Е.В., Минин М.Г., Муратова Е. А., Михайлова Н.С., Гордиенко О.В., Пермяков О.Е., Менькова С. В., Вдовина С. А., Чандра М. Ю., Сергеева Е. В.), появилась необходимость в фиксации объективных и существенных признаков исследуемого понятия.

Для решения поставленной задачи был использован метод контент-анализа, сущность которого состоит в выявлении определенных единиц содержания, которое изучается, а также в квантификации полученных данных. Важной процедурой контент-анализа является выделением единиц счета [6].

В качестве смысловых единиц анализа мы определили авторов определений понятия ФОС и все представленные ими характеристики (критерии). Для регистрации единиц анализа была разработана контент-таблица. Процесс сводился к подсчету частоты упоминания выделенной смысловой единицы (критерия ФОС) в общем количестве рассматриваемых публикаций. Установив порог существенности в 70 %, мы определили, что основными характеристиками ФОС на современном этапе изучения являются: наличие комплекта методических и контрольно-измерительных материалов, предназначенного для установления соответствия (или несоответствия) требованиям ФГОС ВО, а также требованиям уровня освоения ОПОП [2], необходимого для поэтапного оценивания уровня сформированности компетенций у выпускников в ходе проведения промежуточной и итоговой аттестации в вузе. Результаты, выявленные с помощью контент-анализа, представлены в табл.

Таблица

	Комплект метод. ма- териалов	Ком- плект КИМ	Требова- ния ФГОС ВПО	Требова- ния ОПОП	Оценивание уровня сфор- мированности компетенций	Этап: текущий рубежный итоговый
ФГБОУ ВПО НИТПУ Томск	+	-	-	+	+	-
						-
						+
ФГБОУ ВПО ИвГУ Шуя	+	-	+	+	+	-
						-
						+
ФГБОУ ВПО ВГСПУ Волгоград	-	+	+	-	-	-
						-
						+
ФГБОУ ВПО «ИГПИ им. П. П. Ершо- ва» Ишим	+	+	+	+	+	-
						-
						+
ФГБОУ ВПО «Дон- ской ГТУ»	+	+	+	+	-	-
						-
						-
МГУ им. М. В. Ломоно- сова	-	+	+	+	+	+
						+
						+
ФГБОУ ВПО Мос- ковский ПГУ	-	+	-	+	+	+
						+
						+
ИТОГО (%)	4 (57,1%)	5 (71,4%)	5 (71,4%)	6 (85,7%)	5 (71,4%)	2
						2
						6 (85,7%)

Установив ключевые признаки ФОС, можно сделать однозначный вывод о его традиционно-оценочной роли в образовательном процессе вуза. Однако в свете современных требований, повышается значимость оценки компетенций выпускника вуза. Соответственно и роль ФОС наполняют новыми смыслами и делегируют ему новые функции.

Роль ФОС, в нашем понимании, это его функции, которые он реализует в более широкой системе – образовательном процессе вуза.

Мы придерживаемся позиции, что функция является одной из важнейших сторон сущности явления, одной из самых внутренних его системных характеристик. Функции раскрывают «некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения», реализуемый во внешней среде [3, с. 24]. На

основании вышеизложенного, исследование функциональных характеристик ФОС обязательно должно предполагать изучение исследуемого объекта в аспекте его взаимоотношений с участниками образовательного процесса вуза.

Поэтому рассматривая ФОС как средство труда, как инструмент, необходимо определить функционал относительно того, кто его использует. Общие цели и задачи применения компетентностно-ориентированного ФОС приобретают иной глубокий смысл для каждого участника образовательного процесса.

Для аппарата управления (уровень ректората, факультета, кафедры) ФОС реализует следующие функции:

- *оценочная* – оценивание уровня освоения студентом или выпускником ОПОП заданных результатов образования – сформированных компетенций по приобретаемой профессии при проведении промежуточной и итоговой аттестаций, что обеспечивает руководителей вуза достоверной информацией о качестве подготовки выпускника к будущей профессиональной деятельности. Объективный анализ полученной информации позволит создать предпосылки для повышения качества образования и, соответственно, прогрессивного развития всех подлежащих оцениванию составляющих образовательного процесса в вузе [3];

- *контролирующая* – позволяет осуществлять контроль со стороны руководства исполнительной дисциплины: выполнение сроков и регламента выполнения запланированных аттестационных мероприятий;

- *стратегического управления* – обеспечивает возможность эффективного планирования программы развития вуза в области качества образования, постановки долгосрочных стратегических целей с учетом имеющихся в вузе ресурсов для их достижения [1];

- *прогностическая* – ФОС, являясь инструментом выявления уровня сформированности компетенций у обучающихся, позволяет прогнозировать перспективы развития содержательной, технологической, материальной стороны образовательного процесса;

- *проектировочная* – позволяет проектировать в целом компетентностную модель подготовки выпускника и в соответствии с ней формулировать модель образовательного процесса в вузе, в частности содержание образования, технологии и методики преподавания [9].

Для профессорско-преподавательского состава ФОС позволяет реализовать следующие функции:

- *тактического управления* – позволяет решать промежуточные тактические задачи, подчиненные основной стратегии и политики в области качества образования;

- *мотивационная* – стимулирует к непрерывному анализу своей деятельности, самообразованию, повышению профессиональных навыков, стимулирует «идти в ногу со временем»;

- *коррекционная* – обеспечивает возможность своевременного осуществления мониторинга процесса формирования компетенций у обучающихся, предпринимать корректирующие и предупреждающие меры [1].

Информированность студентов со всей процедурой аттестационных испытаний, начиная от нормативно-методических положений, заканчивая анализом результатов в разрезе формируемых компетенций и временных рамок (это и есть глубокое смысловое содержание ФОС), выявляет следующие функции ФОС:

- *рефлексивная* – способствует повышению самооценки студентов и нацеливает их на рефлексию процесса формирования компетенций [4, с. 4];
- *самоуправления* – направлена на самостоятельность в обучении, саморегулирование своей деятельности по освоению заданных ОПОП компетенций;
- *развивающая* – способствует возникновению стремления студента к самопознанию, саморазвитию и как результат – получению непрерывного образования.

Одной из основных целей проектирования и реализации компетентностно-ориентированных ОПОП является выполнение социального заказа. Этот постулат должен учитываться при разработке ФОС. Поэтому они должны быть предназначены для использования работодателями на всех этапах образовательного процесса, обеспечить их включенность в процесс оценочной деятельности. В данном контексте ФОС является визитной карточкой [4, с. 3] вуза, может стать показателем образовательного потенциала его ОПОП. Исходя из этого, можно выделить еще *имиджеобразующую* функцию ФОС, обеспечивающую вузу в целом конкурентоспособность ОПОП на рынке образовательных услуг, а работодателям – доверие к реализуемым в вузе ОПОП, гарантию качества подготовки выпускника к профессиональной деятельности. Для реализации данной функции необходимо наличие диалога с потенциальными работодателями – непрерывной «обратной связи», заложенной изначально при проектировании ФОС.

В заключение отметим, что ФОС является неотъемлемой частью образовательного процесса в современном вузе. Функции, описанные выше, говорят о существенной роли ФОС в организации устойчивой взаимосвязи между различными субъектами образовательного процесса в вузе. Признание данного феномена, появившегося в педагогической практике, его грамотное проектирование и использование в образовательном процессе вуза предопределяет дальнейшее развитие теории качества образования [3, с. 25].

Список литературы

1. Антюхов А.В., Фомин Н.В. Разработка фонда оценочных средств в контексте ФГОС ВПО // Вестник Брянского университета. 2014. – № 1. – С. 112-117.
2. Ефремова Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов // Высшее образование сегодня. 2011. – №3. – С. 17-21.
3. Жигалев Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук// Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2012. С. 47.
4. Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств // ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет». – Томск. 2012. С. 62 .
5. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе /

В.А. Богословский, Е.А. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. – М.: Изд-во МГУ. 2007. С. 148.

6. Методологические и методические проблемы контент-анализа. Вып. 1-2. – М., 1973.

7. Науменко О.В., Чандра М.Ю. Формирование программы и фонда оценочных средств для проведения итоговой аттестации выпускников вуза // Дискуссия. 2016. – № 1 (64). – С. 127-132.

8. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 N 1367 (ред. от 15.01.2015) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

9. Рябова Н.В., Наумова Т. А. Создание фонда оценочных средств для контроля качества подготовки будущих педагогов // Гуманизация образования. 2014. – № 4. – С. 72-78.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Белова М.Р., Дмитренко Н.С., Лазарева К.А.

курсанты 1 курса юридического факультета,
Воронежский институт МВД России, Россия, г. Воронеж

Панферкина И.С.

старший преподаватель кафедры административного права, к.п.н.,
Воронежский институт МВД России, Россия, г. Воронеж

В статье рассматриваются духовно-нравственные аспекты воспитания личности, сущность нравственного и духовного воспитания, задачи образовательного учреждения в подготовке высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, мораль, образование.

Актуальной задачей любого образовательного учреждения высшего звена является подготовка высококвалифицированных кадров. Выпускник вуза должен обладать помимо профессиональных знаний и навыков, гуманистическим мировоззрением, высокой духовно-нравственной и этической культурой.

Еще в начале XX века В.А Сухомлинский в своих трудах отмечал, что «воспитание заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждому из тысяч граней, найти ту, которая, если ее как алмаз исследовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье». Аккумулируя свой многолетний педагогический опыт, в книге «Как стать настоящим человеком», В. А. Сухомлинский подчеркнул, что человек должен обладать такими важнейшими интегративными характеристиками, как патриотизм, духовность, стремление к нравственному и физическому совершенству, интеллектуальному богатству, потребности к прекрасному, влюбленности в свое дело.

В современных условиях, первоочередная задача, стоящая перед образовательным учреждением отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте и заключается в духовно-нравственном развитии и воспитании обучающихся, становлении их гражданской идентичности как основы для развития гражданского общества. В законах нашего государства также закреплены цели и задачи обучения личности. Так, например, в законе «Об образовании в Российской Федерации» образование представляет собой «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов», а воспитание представляет собой «деятельность, направленную 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» [3].

Воспитание нравственности и духовности во все времена было актуальным. Этот вопрос волновал многих великих педагогов, писателей, государственных деятелей. Среди них был и К. Г. Ушинский, который считал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [1. с. 407]. А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В.А. Тишков считают, что «духовно-нравственное воспитание предполагает мировоззренческое развитие личности, обязательно включающее освоение духовных, т.е. высших ценностей и выработку соответствующих нравственных качеств. Духовно-нравственное развитие личности – это осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом».

Термин «нравственность» восходит корнями к слову нрав. На латинском языке нравы звучат как /moralis/ – мораль. «Нравы», это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках. Нравы не вечные и неизменные категории, они воспроизводятся силой привычки масс, поддерживаются авторитетом общественного мнения, а не правовых положений.

Существует несколько основных задач нравственного воспитания, среди которых: выработка навыков и умений нравственного поведения; формирование нравственного сознания, чувства долга и ответственности за свою страну и свое поведение, законопослушность. И эти задачи необходимо учитывать каждому педагогу независимо от специфики образовательного учреждения и от того предмета, который он ведет, ибо в современных социокультурных условиях становление в образовательной организации личности, спо-

собной быть нужной государству и обществу – насущная потребность сегодняшнего дня.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я Данилюк, А. М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 29 с.
2. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6т. / К. Д. Ушинский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации" // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi> (Дата обращения 27 марта 2016 года).
4. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 2010. – 234 с.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Болгова А.В.

аспирант, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается одна из главных задач современной школы – поиск путей вхождения ученика в культуру, которые бы соответствовали его потребностям и возрасту. Вхождение в культуру осуществляется посредством постижения и присвоения личностью ценностей этой культуры, так как сама культура – совокупность ценностей.

Ключевые слова: личность, ценности, ценностные ориентации, эстетические ценностные ориентации.

Проблема ценностей и ценностных ориентации тщательно исследовалась в различных отраслях современного научного знания, таких как философия (Н.А. Бердяев, О.Г. Дробницкий и др.), психология (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогика (А.В. Зосимовский, Б.М. Неменский и др.), эстетика (Д.Б. Кабалевский, М.С. Каган и др.). Вместе с тем, несмотря на накопленный значительный материал, недостаточно разработанной остается проблема формирования эстетических ценностных ориентаций младших школьников, их целостного эстетического отношения к жизни и избирательно-ценностной позиции.

Сформулированные в философии, психологии, педагогике и эстетике теоретические позиции, позволяют рассматривать ценности как некоторый культурный стандарт, закрепившийся в структуре личности, который выполняет роль механизма регуляции деятельности индивида. Тем самым ценности связываются с ценностными ориентациями, духовным (нравственным, эстетическим, этическим и т.д.) развитием личности.

Раскрывая сущностно-содержательную характеристику эстетических ценностных ориентации младших школьников, необходимо рассмотреть следующие понятия: «ценность», «ценностные ориентации», «эстетические ценностные ориентации».

Понятие «ценность» рассматривается: в философии – как «сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношений к общезначимым образцам культуры и тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое»; в психологии – «установка», «жизненная позиция», «значение» и «личностный смысл». В педагогической науке проблему ценностей рассматривали В.А. Караковский, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова, П.И. Пидкасистый и др. как норму, регламентирующую педагогическую деятельность.

Ценностные ориентации являются одним из центральных личностных образований, выражающих сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его жизнедеятельности.

Под эстетическими ценностями понимаются свойства предметов и явлений, которые нужны людям в целях удовлетворения их эстетических потребностей и интересов и служат в качестве нормы, идеала красоты и гармонии, цели. Эстетические ценности имеют различные формы проявления, фиксируемые в виде эстетических категорий: прекрасное, которое в свою очередь, делится на изящное, великолепие, миловидность, грацию, и т.д.; возвышенное и его разнообразные стороны: величественное, величавое, грандиозное и др.

Ценностные ориентации (красота, труд, здоровье, познание, человек, жизнь) в формировании эстетических ценностных ориентаций играют роль внутренних стимулов и роль критериев, на основании которых личность реализует свое поведение и деятельность. Эстетические ориентации младших школьников являются сложным социокультурно обусловленным интегральным личностным образованием, возникающим в результате целенаправленного взаимодействия учителя и учеников. В процессе такого взаимодействия создаются условия для перехода от воспитания к самовоспитанию, развитию способности воспринимать и ценить прекрасное в жизни и искусстве, совершенствовать мир, окружающий нас на основе гуманистических идеалов, общечеловеческих ценностей и норм морального поведения [3, с. 11-12].

В индивидуальном развитии ученика школы особенно значимо качественное сочетание нравственного, этического и художественно-эстетического становления. Оно должно осуществляться по принципу полной и свободной реализации возможностей человека. Потребность в повышении качественного уровня художественно-эстетического образования школьников, вызвана не только целями педагогического процесса, направленными на эмоциональное постижение истины, но и тем, что истина прочно усваивается только тогда, когда она эмоционально пережита и освоена в деятельности, а не только воспринята как информация.

Эстетические ценностные ориентации окрашивают и эмоции, и волю, и разум человека умением видеть, ощущать и создавать красоту. Эстетически развитый человек относится к себе, к природе, к другим не как собственник,

а как личность, чувствующая уникальность и своеобразие другого. Однако эстетическое отношение возможно только при условии осознания своего единства к окружающему миру, что и повышает человеческую деятельность до уровня творчества. В этом и заключается колоссальная значимость эстетической культуры для становления личности независимо от того, находит ли это отражение в художественном творчестве. Итак, формирование эстетических ценностных ориентаций личности – это формирование духовных человеческих ценностей, на которых строится весь мир, само бытие человека.

Существующие подходы к определению сущности эстетических ценностных ориентаций дополняют друг друга и составляют целостную картину.

Эстетические ценностные ориентации являются высшей формой удовлетворения потребностей человека, поэтому возникает необходимость в актуализации эстетических ценностных ориентаций и способов осуществления эстетической ценностно-ориентированной деятельности.

Являясь результатом ценностного самоопределения, эстетические ценностные ориентации становятся показателем целостности, устойчивости мировоззренческой системы, а значит, осмысленности жизни гармонично развитой личности.

В своем исследовании Н.В. Липкань рассматривает эстетические ценностные ориентации как многопорядковую структуру, включающую в себя компоненты первого, второго и третьего порядка. Учитывая индивидуальные и возрастные особенности проявления компонентов первого порядка эмоционального (отношение к эстетическим ценностям), когнитивного (осмысление эстетических ценностей) и мотивационного (выбор эстетических ценностей), автор считает возможным воздействовать на индивидуальное становление эстетических ценностных ориентаций, развивая компоненты второго порядка, такие умения и способности, как эстетическая эмпатия, эстетические ценностно-обусловленные рефлексия, речемыслительные умения, смыслотворчество. В свою очередь, компоненты первого и второго порядков являются основой для реализации компонентов третьего порядка: эстетических чувств (устойчивого, обобщенного эмоционального отношения человека к эстетическим объектам с позиций красоты), эстетического вкуса (субъектной позиции на основе предпочтений эстетических объектов с позиций красоты и их оценка), эстетического идеала (творческого представления образа, модели, проекта с позиций красоты, основанного на субъектном опыте) [2].

А.Г. Бабаян определяет эстетические ценностные ориентации как интегрирующее звено в структуре личности, в котором аккумулируется жизненно-художественный опыт учащегося. Как стержень нравственно-эстетической сферы учащегося эстетические ценностные ориентации соединяют в себе его эстетические потребности, интересы, чувства, взгляды, готовность к познавательной и творческой деятельности. Отсюда в структуре эстетических ценностных ориентаций учащегося необходимо выделять потребностно-мотивационный, эмоционально-чувственный, коммуникативно-творческий, познавательно-деятельностный компоненты. Взаимосвязь этих компонентов объясняет содержательную направленность эстетического вку-

са и мировидения личности учащегося и характеризует его способность к эстетическому восприятию и оцениванию явлений действительности. В силу этого эстетические ценностные ориентации являются важным механизмом самоопределения и саморазвития личности [1].

В свою очередь Н.В. Сотникова к структурным компонентам эстетических ценностных ориентаций относит: когнитивный, эмотивный и поведенческий. Функциональными составляющими выделенных компонентов являются эстетические и нравственные знания, нравственно-эстетическое отношение, нравственно-эстетическое восприятие, нравственно-эстетическая деятельность, а также способность и склонность к рефлексии.

Таким образом, эстетические ценностные ориентации учащихся – личностный смысл (субъективная система мотивов), выраженный в субъективной оценке красоты объекта на основе смысловорчества. Эстетические ценностные ориентации, их успешное функционирование зависит от уровня сформированности структурных компонентов эстетического сознания: эстетического чувства, эстетического вкуса и эстетического идеала.

Список литературы

1. Бабаян А.Г. Формирование эстетических ценностных ориентаций младших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006. 28 с.
2. Липкань Н.В. Становление эстетических ценностных ориентаций младших подростков на основе личностно-смысловой модели обучения: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. 187 с.
3. Сотникова Н.В. Формирование нравственно-эстетических ориентации подростков в условиях сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук Оренбург, 2006. 24 с.

ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ФАМИЛИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Варфоломеев Н.В.

аспирант кафедры педагогики,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Волгоград

В статье рассмотрены факторы, влияющие на функционирование семейного института, их оценка старшеклассниками; выделены родительские группы по критерию принятия роли семьи в процессе воспитания детей. Представлена роль школы как социального института, потенциал образовательного процесса в формировании ценностного отношения к семье подрастающего поколения.

Ключевые слова: девальвация статуса традиционной семьи, фамилистические ценности, формирование ценностного образа семьи, интериоризация ценностных предпочтений.

Семья является величайшей ценностью, созданной за всю историю развития человечества. Она является транслятором ценностных предпочтений подрастающему поколению, обладает социализационным потенциалом, обу-

славливает процесс интериоризации общественных интересов в личностные [5, с. 51]. По мнению современных ученых, занимающихся вопросами семейного воспитания, нормальная полноценная семья по своим воспитательным возможностям превосходит любой социальный институт в плане передачи социальной информации, а так же в развитии эмоциональных и интеллектуальных возможностей человека [4, с. 58].

По вопросу принятия главенствующей роли семьи в процессе воспитания подрастающего поколения выделяется три основные группы родителей. К первой относятся родители имеющие желание нести ответственность за становление личности ребенка, но они нуждаются в помощи со стороны государства, общества, учебных заведений. Во вторую группу входят родители полагающие, что семья и школа несут относительно равную значимость и ответственность в вопросах воспитания подрастающего поколения. К третьей группе относятся родители, имеющие мнение о том, что только на государство и учебные заведения ложится обязанность по воспитанию учащихся.

Реалии сегодняшнего дня, по мнению Е.В. Бондаревской, указывают на необходимость возврата воспитания семье, родителям, признанию их главными воспитателями, нахождению путей педагогического сотрудничества с ними, взаимообучение педагогов и родителей [1, с. 31]. Таким образом, семья должна стать объектом заботы со стороны государства, институтов социализации, в том числе со стороны школы.

В сфере семейного института в России множество проблем породили новые социально-экономические условия и демографический кризис. В результате девальвации статуса традиционной семьи как зарегистрированного союза происходит снижение формирующего потенциала семьи, так как интериоризация ценностных предпочтений подрастающего поколения происходит за счет других агентов социализации, таких как СМИ, сверстников, образовательных учреждений.

С целью выявления роли различных факторов в формировании фамилистических ценностей старшеклассникам было предложено оценить влияние на представления о семье и семейной жизни следующих социальных институтов: родительской семьи, школы, сверстников и СМИ. В опросе приняли участие 57 учащихся старших классов школ г. Волгограда. По мнению 20,5% опрошенных подростков на формирование ценностного отношения к семейной жизни оказали влияние в родительской семье. Для 21,1 % ведущую роль в вопросе формирования ценностного отношения к семье сыграли знания, полученные при изучении ряда школьных дисциплин. Проблемы семейной жизни в компаниях сверстников обсуждают 29,8% респондентов. Для 16,3% опрошенных источником информации о семейной жизни служит телевидение, в то время как для 12,3% популярные журналы.

Ценностные ориентации присущие массовому сознанию, среди которого выделяется молодежное, являются разрушительными, в том числе и с точки зрения развития семьи. У современного общества существует необходимость формировать у молодых людей такое качество как ценностное отношение к семье. Данная необходимость обусловлена не только потребностью

общества в укреплении института семьи, но и так же потребностью развивающейся личности в определении ценностной позиции по отношению к семье.

В нашей стране накоплен богатый общетеоретический фонд по вопросам решения проблем семьи. Различные аспекты семейного воспитания и взаимодействия семейного института со школой рассматривались отечественными учеными [2, с. 146].

Одним из факторов, влияющих на формирование ценностных установок, является взаимодействие семьи и школы.

Школа с момента своего возникновения становилась наряду с семьей одним из основных институтов социализации и воспитания подрастающего поколения. Это обусловлено рядом причин, среди которых можно выделить длительность и постоянство пребывания в ней учащихся, в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения. Со стороны родителей признание её ведущей роли в воспитании и обучении молодого поколения.

По отношению к семейному институту школа имеет ряд следующих преимуществ: в ней с учащимися работают люди прошедшие специальную подготовку; она имеет более богатые возможности введения учащихся в систему производственных и общественных отношений; у детей формируется опыт общественного поведения и сотрудничества с другими людьми в условиях коллективного воспитания; более целостно, комплексно и системно осуществляется процесс воспитания и социализации в школьной среде.

Ни институт семьи, ни школа в силу своих специфических особенностей в отдельности не имеют возможности в полноценной реализации целей и задач воспитания, а так же социализации учащихся. В среде школы в основном осуществляется обучающая функция в отношении овладения основ системы научных знаний. Непосредственно с основными сферами жизнедеятельности общества связана семья. Оба выше обозначенных института нуждаются во взаимосвязи и взаимодействии, основанном на социализации подрастающего поколения, взаимной заинтересованности родителей и педагогов в качественной подготовке молодежи к самостоятельной жизни, в том числе и в сфере семьи [3, с. 25].

Среди подходов рассматривающих взаимодействие школы и семьи существует ценностный подход, рассматривающий не только внешнюю, но и внутреннюю сторону взаимодействия данных институтов. Данная сторона характеризуется ориентационно-ценностным единством, а так же раскрывается через новый характер взаимоотношения школы и семьи в нынешних социокультурных условиях. Ценностное взаимодействие предполагает обмен ценностями как личностный обмен в свободном общении и деятельности.

В системе ценностного взаимодействия необходимо обозначить то, что школа и семья имеет цель, интерес, общее дело, заключающееся в формировании и развитии личности человека. Через различные социальные общности, группы, институты, общественные организации, а так же «систему принятых в обществе норм и ценностей, то есть через культуру» осуществляется включение человека в общественные отношения.

Ценностное взаимодействие представляет собой целенаправленное создание педагогического пространства, характеризующегося активизацией субъектной позиции педагогов и родителей в выработке следующих единых

ценностей: целей, средств и методов воспитания. В основе данного процесса находится грамотно выстроенный диалог, создающий благоприятные условия для ценностного взаимодействия. При ценностном взаимодействии предполагается достижения равенства позиций педагога и родителей. Уважительное, положительное отношение сторон по отношению друг к другу помогает мысленно встать на позицию партнера и тем самым прийти к согласованию. Участники осознают необходимость координации своих действий с целью достижения положительного результата. Чем выше оказывается уровень взаимодействия сторон, тем успешней решаются задачи развития учащихся.

В результате ценностного взаимодействия создаются благоприятные условия для развития учащихся. В том числе и в плане формирования личностно-индивидуальной позиции в отношении принятия ценности семьи и семейного образа жизни.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека, культуры, нравственности [Текст]: Научно-методическая разработка. – Ростов н/Д., РГПУ, 1991. – С. 31.
2. Власюк И.В. Опыт взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения, направленный на самореализацию подростка [Текст] / И.В. Власюк, Ю.А. Генварева // Омский научный вестник. – 2009. – №5(81). – С. 146-148.
3. Власюк, И.В. Обновление приоритетов взаимодействия школы семьи в условиях перехода к ФГОС общего образования / И.В. Власюк, Н.М. Борытко // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – Волгоград. – 2013. – № 4(24). – С. 24-28. – URL:<http://elibrary.ru/download/11062600.pdf>
4. Левицкая И.Б. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников в условиях школьного образования [Текст]: дис...канд пед. наук / И.Б. Левицкая. – Ростов н/Д., 2002. – 175 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст] Учебник для студентов пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 51.

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

Варющенко В.И.

Президент, канд. ист. наук, доцент, Общественный фонд
г. Новосибирска «Партнёры в образовании», Россия, г. Новосибирск

Гайкова О.В.

учитель истории высшей квалификационной категории, канд. пед. наук,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 26, Россия, г. Новосибирск

Статья предлагает диалогическую готовность учителя истории рассматривать через включение в личностно ориентированную учебную ситуацию и предметно-методическую подготовку в процессе овладения технологией преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки.

Ключевые слова: диалогическая готовность, дискуссия, личностно ориентированная ситуация.

Современная педагогическая наука достаточно много внимания уделяет общим проблемам содержания образования, чего нельзя сказать об его эмоционально-ценностном аспекте, процессуально-методические характеристики которого до сих пор слабо разработаны [5].

Основой процессуально-методической характеристики является личностно ориентированная ситуация в контексте жизненных проблем, предполагающая поиск смысла в процессе диалога, создающего условия для творческого проявления участников [5, с. 13].

С. В. Белова выделяет четыре уровня диалогической готовности учителя:

1) учитель жёстко, логично ведёт ученика к заведомо известным «правильным» ответам; содержание и стиль вопросов программируют нужные ответы («наводящие вопросы»);

2) учитель и ученик обмениваются независимыми высказываниями, не влияя друг на друга и оставаясь каждый при своём мнении;

3) учитель готов к изменению своей позиции и тем самым побуждает ученика к взаимному слушанию, пониманию и коррекции своей позиции;

4) учитель и ученик совместно ищут более глубокую истину, чем та, которая им представлялась до сих пор [1].

Таким образом, диалогическая готовность учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки – это его способность создавать личностно ориентированные ситуации, устанавливая личностно-смысловое общение через систему «наводящих вопросов», обмен независимыми высказываниями по тому или иному дискуссионному вопросу, сохраняя взаимопонимание и свою позицию или корректируя её. Это, в свою очередь, требует от учителя освоения технологии преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки и предполагает высокий уровень его методологической культуры.

Технология преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки, включённая в содержание программы модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» [3], предполагает три элемента создания учебного диалога [4].

Первый элемент – это установка на самостоятельное изложение и восприятие иных точек зрения на основе обрётённых историографических знаний и коммуникативного опыта.

Например, по теме «Политическая структура Древнерусского государства» обсуждаются версии А. А. Горского, А. Н. Полякова, И. Я. Фроянова, И. Н. Данилевского, М. Н. Тихомирова, Б. Д. Грекова в поисках своего ответа на вопрос: «Древняя Русь – это княжества или совокупность племён и городов?» [2].

Второй элемент – установка на поиск опорных мотивов участников диалога, благодаря которым может эффективно находиться собственный смысл изучаемого материала.

Например, по теме «Политическая структура Древнерусского государства» обсуждаются вопросы, требующие проведения анализа жизненных ситуаций и оценки своих личностных качеств в ситуации нравственного выбора:

1. Князь изображается, в первую очередь, как военный предводитель. Как Вы думаете, необходимо ли это современному руководителю государства? Почему?

2. Какую роль играет окружение главы государства в процессе управления им страной? Почему?

3. Основой древнерусского общества была община. Есть ли подобная структура в наше время?

4. Сравните процесс изменения внешних границ Древнерусского государства и Российской Федерации. Почему он происходит? [2].

Третий элемент – установка на проектирование способов взаимодействия участников дискуссии и их возможных ролей.

Например, по теме «Московская Русь в XV – начало XVI века: социально-политический аспект образования централизованного государства» обсуждаются точки зрения историков Я. С. Лурье, В.Б. Кобрин, А. Л. Юрганова и М. С. Черкасовой на проблемы:

- становления Русского централизованного государства;
- формирования абсолютизма и роли в нём аристократии, служилой бюрократии;
- влияния географического фактора на социально-экономические процессы;
- специфики феодализма на Руси.

Дискуссия регламентируется памятками: «Функции участников дискуссии», «Выбор между точками зрения историков?», «Функции организатора дискуссии» [2, с. 351].

Таким образом, учебный диалог – это неотъемлемый компонент личностно ориентированной технологии. Изменение коммуникативных установок учителя в процессе преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки требует вхождение в новую диалоговую ситуацию, так как диалогическое взаимодействие происходит на уровне содержательного диалога (изучаемое содержание представлено в диалогической форме), на уровне формального диалога (диалог как форма общения его участников), на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностного единства).

Список литературы

1. Белова С.В. Диалог основа профессии педагога: учеб-метод. пособие. М.: Академия, 2002. 146 с.
2. Гайкова О.В. Преподавание дискуссионных вопросов истории России (IX-XVI вв.): учеб-метод. пособие для учит. ист. общеобр. школ. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. 370 с.
3. Варющенко В.И, Гайкова О. В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. 100 с.

4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. 1994. № 5. С. 14-21.

5. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / под ред. О. П. Морозовой, В. А. Сластенина, Ю. В. Сенько и др. Барнаул: БГПУ, 2004. 546 с.

ПОНЯТИЕ «ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Гайкова О.В.

учитель истории высшей квалификационной категории, канд. пед. наук,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 26, Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается психолого-педагогический подход к определению сущности понятия «дискуссионные вопросы социально-гуманитарной науки», включающее в себя два элемента: «дискуссия» и «вопрос». Дискуссия представлена, как метод обучения и как объект усвоения содержания дискуссионных вопросов, предлагающий способ решения научных проблем. Вопрос требует осмысленного ответа и побуждает к решению определенных учебных задач, проблем на основании ранее накопленных знаний.

Ключевые слова: аргументы, вопрос, дискуссия, диспут, «открытые вопросы».

Необходимость включения в содержание гуманитарно-ориентированного образования дискуссионных вопросов науки отражена в работах многих российских и зарубежных ученых. Ведущие методисты Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова считают, что для многих учителей истории «существуют объективные сложности в преподавании дискуссионных вопросов истории, которые связаны с историческим прошлым и не получили у своих современников или у новых поколений исследователей общей интерпретации и оценки. Вследствие этого они продолжают вызывать неподдельный интерес широких слоев общества и ученых» [2, с. 74].

Современному учителю истории необходимо уметь, во-первых, аргументировать свое отношение к мнениям ученых-историков, ученых-социологов, ученых-экономистов, ученых-политологов, обсуждаемых при анализе событий прошлого и настоящего, во-вторых, проводить дискуссии, диспуты в процессе своего взаимодействия с обучающимися 10–11 классов. Для организации данного взаимодействия требуется рассмотреть логико-психологический и педагогический подходы к элементам понятия «дискуссионные вопросы социально-гуманитарной науки» – «дискуссия» и «вопрос».

Логико-психологическая и педагогическая науки предлагают определения понятия «дискуссия», границы ее применения в зависимости от возраста учащихся и структуру дискуссии. Понятие «дискуссия» определяется, как: а) наиболее приемлемый, плодотворный метод (способ) решения спорных научных проблем [1]; б) способ углубленной работы с содержанием

предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения полученных знаний; способ эффективного закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций [7]; в) метод этапа усвоения-воспроизведения, организуемый педагогом обмен мнениями, в котором школьники отстаивают личные субъективные точки зрения по изучаемому вопросу [8].

При организации дискуссии, согласно мнению В. Н. Василькова, Л. Г. Павловой, Н. Ф. Прошунина, М. А. Слемнева, требуется соблюдение ряда специальных требований: правильно поставить цель; четко определить предмет; обладать навыками диалогового развития мысли; нравственно регулировать развитие дискуссии; подводить итог [1; 10; 11].

Применять метод дискуссии учитель должен в классах полной средней школы, требуя доказательств и обоснования мыслей. Обязательное условие дискуссии – это наличие, по меньшей мере, двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу [8]. К дискуссии близки такие формы прояснения представлений по рассматриваемому вопросу, как диспут и диалог. Диспут подразумевает публичный спор, столкновение мнений, разногласий по какому-либо вопросу на научную или общественную тему. Диалог необходим не только для поиска истины с помощью вопросов и ответов, но и для критического сопоставления различных представлений, понятий, их сравнения, расчленения, определения, «для побуждения души к размышлению».

Таким образом, «дискуссия» является элементом понятия «дискуссионные вопросы социально-гуманитарной науки» и представляет собой необходимый способ решения спорных научных проблем по исследуемым учебными дискуссионным вопросам социально-гуманитарной науки, который конкретно, исторически сложился как форма диалога. Дискуссия даёт возможность работать с содержанием предмета на углубленном уровне и организовать совместную деятельность учителя и обучающихся, помогая им в ходе целенаправленного и упорядоченного обмена мнениями выработать решение дискуссионного вопроса социально-гуманитарной науки при соблюдении специальных требований. Дискуссия позволяет учителю сочетать различные виды метаучебной деятельности в процессуальном плане (как способа построения обучения) и в содержательном плане (как объект усвоения), то есть двигаться от обучения через дискуссию – к обучению дискуссии [7].

В психолого-педагогической науке уделяется особое внимание определению понятия «вопрос», его структуре и классификации. Оно обусловлено внедрением в 70 – 80 – ые гг. XX в. проблемного и эвристического обучения, основой которого являются вопросы. Логика гуманитарных наук, согласно мнению Х. Г. Гадамера, заключается в логике вопроса [3, с. 130].

Само понятие «вопрос» определяется, как: а) логическая «форма мысли», в которой заключено дидактическое требование – побуждение к решению определенных учебных задач и проблем на основании ранее накопленных знаний [6]; б) структурный элемент содержания [9]; в) научная проблема, когда вопрос служит связующим звеном между некоторой предшествующей информацией (условиями или предпосылками) и требуемой информацией (ответом); в

форме вопроса наукой моделируются те проблемы и задачи, решение которых необходимо найти на современном этапе ее развития [10].

Классифицируют ученые вопросы по содержанию (К. Г. Деликатный, М. И. Махмутов, И. Т. Огородников) и по дидактической цели применения (В. И. Андреев, М. А. Данилов, Б. В. Журавлев). Последняя группа вопросов подразделяется на: 1) «простые вопросы» («закрытые вопросы») – информационные вопросы, ответы на которые требуют применения известных знаний и включают одно действие при их решении; 2) «сложные вопросы» («открытые вопросы») – проблемные вопросы, содержащие еще не раскрытую проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо некоторое интеллектуальное действие [12].

«Открытые вопросы» по доминирующим видам деятельности включают вопросы когнитивного, креативного, оргдеятельностного типа, которые представлены в учебно-методических пособиях: 1) «когнитивных» («вопрос-исследование объекта»); 2) «креативных» (вопрос-«сделай по-своему», вопрос-«восстановление» истории, вопрос-«доказательство», вопрос-«общее в разном», вопрос-«научная проблема», вопрос-«выступление», вопрос-«жанры текста», вопрос-«изготовление», вопрос-«проживание» истории, вопрос-«эмпатия»); 3) «оргдеятельностных» (вопрос-«цели», вопрос-«планы», вопрос-«рефлексия», вопрос-«оценка») [4; 5]. «Открытые» вопросы содержат жизненно важную и социально значимую для учителя и обучающихся проблему. Они влияют на их мировоззренческие взгляды, установки и ценностные ориентации, на основе которых личность осуществляет самоактуализацию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки и способов их разрешения.

Таким образом, «вопрос», как элемент понятия «дискуссионные вопросы исторической науки», является формой моделирования проблем и задач современной науки, решение которых необходимо найти на современном этапе ее развития, а при их решении вопрос выступает связующим звеном между некоторой предшествующей информацией и требуемой информацией. Также вопрос – это дидактическое средство учителя (прием обучения, элемент содержания, соответствующий определенному методу), выражающее форму его мысли и позволяющее самостоятельно решать «проблемные и открытые» ситуации, активизируя мыслительную деятельность в процессе преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки. Логика вопроса и ответа – это логика постановки и решения дискуссионного вопроса (проблемы) социально-гуманитарной науки.

Список литературы

1. Васильков В. Н., Слемнев М. А. Диалектика спора. Минск: «Университетское», 1990. 476 с.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника по истории. М.: Просвещение, 2015. 78 с.
3. Гадамер Х. Г. Актуальность прекрасного. М.: Образование, 1991. 356 с.
4. Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945 гг.) в 10–11 классах профильной школы: учеб-метод. пособие для учит. истории. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. 197 с.

5. Гайкова О. В. Преподавание дискуссионных вопросов истории России (IX-XVI вв.) в 10-11 классах: учеб.-метод. пособие для учит. истории общеобразов. школ. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. 370 с.
6. Деликатный К. Г. Дидактическая сущность вопросов учителя и их применение на уроке в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1965. 19 с.
7. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Образование, 1994. 451 с.
8. Лихачев Б. Т. Курс лекций: уч. пос. для студентов пед. учебн. завед. и слушателей ИПК и ФПК. М.: Юрайт, 2001. 607 с.
9. Мочалина Н. М. Методы проблемного обучения. Казань: Изд-во казанского ун-та, 1979. 468 с.
10. Павлова Л. Г. Искусство спора: логико-психологические аспекты. М.: Магистр, 1999. 314 с.
11. Прошунин Н. Ф. Что такое полемика? М.: Политическая литература, 1985. 335 с.
12. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. М.: ВЛАДОС, 2000. 320 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Егоров П.Р.

директор СВ НИЦ РИО, канд. пед. наук,
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

Егорова Г.Ф.

начальник НИО СВ НИЦ РИО,
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

В данной статье авторы ссылаются на первые научно обоснованные концепции и теории развития личности, связанные с развитием индивидуальных, творческих личностных особенностей человека, его сообразность природе, духовные и деловые качества, нравственное и физическое совершенство.

Авторы в своей статье рассматривают несколько характерных точек зрения на образование как на целенаправленный процесс формирования личности. Одна из таких точек зрения отечественных учёных рассматривает образование как общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, становление личности, социализация, дети с особыми образовательными потребностями, понятие образования, процесс формирования личности.

На современном этапе развития гражданского общества в Российской системе образования зарождается новая образовательная модель – инклюзивное обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Сейчас стало модным говорить об инклюзивном образовании, но, к сожалению, кроме слов реальных дел у нас пока мало.

Проблема становления и формирования личности в специально созданных условиях является одной из ключевых в педагогике. Она имеет давние научные корни. Первые научно обоснованные концепции связаны с эпохой Возрождения, с именами Леонардо да Винчи, Микеланджело, Галилея, Бруно, Рабле, Моора. Период бурь и преобразований, связанных с английской, французской, германской революциями, рождает новые подходы к развитию личности. Главное в них – развитие индивидуальных, творческих личностных особенностей человека, его сообразность природе, духовные и деловые качества, нравственное и физическое совершенство. Д. Локк, Ж. Руссо, Р. Оуэн, Г. Песталоцци, являясь представителями различных педагогических взглядов того времени, сходились в одном – нужна персонификация личности.

В период развития капитализма появляются многочисленные теории классического формирования личности. Среди них можно выделить теории К. Маркса, Г. Гербарта, Г. Спенсера, Н. Пирогова, Д. Дьюи, Л. Толстого, В. Щацкого. Общим основанием для них было свободное становление личности в соответствии со своими возможностями и во благо общества.

Понятие «образование» по сути есть синоним понятий «становление», «формирование» личности, и именно к этому представлению подошел К.Д. Ушинский.

А.В. Луначарский в известной речи «Что такое образование?» (1918 г.) отмечал: «Наше слово "образование", как и немецкое "bildung", происходит от слова "образ". Очевидно, когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя всякий человек и что общество должно сделать из него, то рисовалась картина возникновения из какого-либо материала образа человеческого. Образованный человек – человек, в котором доминирует образ человеческого» [1, с. 354].

Эволюция понятия «образование» достаточно сложна, поэтому, опуская давнюю историю, обратимся к современным понятиям. В советский период в нашей стране была создана целостная теория формирования личности отечественными учеными-исследователями различных теорий и направлений, работавшими в области философии, педагогики, психологии. Всех их объединяет внимание к внутреннему миру личности и процессу формирования этого мира. Важнейшими теориями при этом выступают теория деятельности А.Н. Леонтьева, теория психологии личности А.А. Бодалева, А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, А.В. Петровского, теория развивающего обучения, разрабатываемая Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным.

Рассмотрим несколько характерных точек зрения на образование как на целенаправленный процесс формирования личности.

П.М. Якобсон пишет: «Процесс формирования личности не происходит в изолированной узкой среде, он осуществляется в контексте более или менее развитого отношения с людьми, общественными институтами, различными проводниками массовой коммуникации. В результате ... человек осваивает тенденции эпохи, характер господствующего восприятия и понимания жизни» [2, с. 142].

Б.Т. Лихачев рассматривает термин «образование» с двух точек зрения: как относительный результат процесса обучения, выражающийся

в формируемой системе знаний, умений и навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни, и как «... процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, как абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом» [3, с. 273].

П.И. Пидкасистый определяет образование как «овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных способностей, мировоззрения, нравственной и общей культуры» [4, с. 100].

В книге В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова указывается, что образование – «... это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется социально-экономическим и политическим строем общества и уровнем его материально-технического развития» [5, с. 82–83]. И далее указывается, что «педагогический процесс – это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания» [5, с. 83]. В этом определении прослеживается триединство образования: обучение, воспитание и движение (т.е., добавим, – «развитие»). На самом деле, как показал Л.В. Занков, процесс образования триединен. Эту мысль он выразил применительно к развитию учащихся: «Дидактика сейчас уже не может ограничиваться областью знаний и навыков, как бы ни была важна эта область. Необходимо разработка научно-педагогических основ такого построения учебного процесса, которое давало бы оптимальный результат в развитии...» [6, с. 7].

Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова отмечают, что «под образованием можно понимать весь процесс физического и духовного формирования личности, процесс, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [7, с. 4].

Приведем, наконец, точку зрения В.С. Леднева: «Образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности. В этом процессе, характеризующемся содержанием, формами и методами, выделяются три основных структурных аспекта: познавательный, обеспечивающий усвоение опыта личностью, воспитание типологических свойств личности, а также физическое и умственное развитие» [8, с. 53].

Как видно из приведенных определений, образование представляет собой триединый процесс, состоящий из обучения, воспитания и развития, т.е. образование личности – это учебно-воспитательно-развивающий процесс. Явления, обозначенные терминами «обучение», «воспитание» и «развитие», находятся в непрерывном единстве. Именно так начинается Закон Российской Федерации об образовании: «Под образованием понимается целена-

правленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней».

В новом Федеральном законе об образовании в Российской Федерации, который вступил в силу с первого сентября 2013 года в первой главе (общие положения), во второй статье (основные понятия) в пункте 27 вводится новое определение: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М.: Педагогика, 1976. – 634 с.
2. Якобсон, П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 4. – С. 141-149.
3. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 281 с.
4. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 602 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин [и др.]. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
6. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.
7. Колесников, Л.Ф. Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
8. Леднев, В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОВЗ

Жегулина А.В., Коротких Е.А.

студентки, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В статье рассмотрено психолого-медико-педагогическое сопровождение семейного воспитания ребёнка с ОВЗ как основной части образования.

Ключевые слова: ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, комплексная реабилитация, психолого-медико-педагогическое сопровождение, учитель-дефектолог, логопед.

Актуальность психолого-медико-педагогического сопровождения семейного воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья ста-

ла необходимой составляющей системы образования, которая обеспечивает комплексную помощь в воспитании, обучении и развитии учащихся. Появление в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – это самая тяжёлая проблема для родителей. Особенно в данный период отцу и матери нужна помощь специалистов, верящих в возможности помочь ребёнку с разными нарушениями, знакомых с практикой социально-психологической помощи семье и методами воспитания. На сегодняшний день, помощь таким детям, в первую очередь, ложится на плечи семьи. Поэтому, сознательное участие семьи в процессе его социальной, педагогической и медицинской реабилитации – важное условие социализации ребенка с ОВЗ.

Процесс комплексной реабилитации строится как система медицинских, психологических, педагогических мероприятий, спланированных с учетом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка-инвалида и направленных на устранение или более полную компенсацию существующих ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности (МНН ВОЗ, Женева, 1994) [1].

Главными задачами современной системы реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья считается обеспечение комплексности, что подразумевает: анализ диагностических данных о ребенке и оценке его реабилитационного потенциала; разработку индивидуальных программ реабилитации; реализацию коррекционно-развивающих программ, требующих участия в их осуществлении семьи, нужных специалистов, как учреждений социальной защиты, так и системы образования, здравоохранения [3].

Процесс психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья – это целенаправленная, организованная система работы психологов, педагогов, социальных педагогов, дефектологов по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Данная система предполагает совокупность структурных компонентов, органически связанных между собой.

Медицинское сопровождение осуществляется врачом-педиатром, врачом-психиатром, неврологом (для этого обустраивается физиокабинет, фитобар, кабинеты лечебной физической культуры (ЛФК), процедурный кабинет, приемные кабинеты). В обязанности специалистов медицинского профиля входит обследование состояния соматического и психического статуса обучающихся, назначение, если это необходимо, медикаментозного лечения; наблюдение за изменениями в состоянии обучающихся в процессе обучения, дозирование допустимой нагрузки; консультирование родителей и педагогов по вопросам сохранения здоровья детей с отклонениями в развитии.

Психологическое сопровождение ведет педагог-психолог, который владеет методами нейропсихологического и психологического обследования детей с отклонениями в развитии (с этой целью используют кабинеты педагогов-психологов, комнату релаксации для обучающихся школы).

Работа педагога-психолога ориентирована на сохранение психического здоровья любого ученика, интегрированного в общеобразовательный класс. Он проводит обследование детей, изучает познавательную и личностную сферы, принимает участие в разработке и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи и школы; занимается индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работой с обучающимися школы.

Социально-педагогическое сопровождение осуществляется социальным педагогом, который владеет методами социально-педагогического обследования обучающихся и их семей, теоретическими и практическими знаниями по оказанию педагогической помощи школьникам и их семьям в решении вопросов социализации и адаптации [2].

Особенность работы социального педагога состоит в следующем: он считается координатором абсолютно всех линий взаимодействия специалистов и семьи, направленных на эффективную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Он ведет наблюдение за наличием преемственности между школой и семьей, принимает участие в изучении обучающихся с различным уровнем психофизического развития и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ; консультирует родителей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка в семье; изучает социальные условия развития и воспитания ребенка в семье; взаимодействует с педагогами, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи учащимся школы.

Коррекционно-развивающее направление проводит учитель-дефектолог (в штатное расписание могут быть введены ставки олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога, в зависимости от первичного дефекта детей с ограниченными возможностями здоровья). Он проводит и координирует коррекционно-педагогическую работу с детьми, у которых выявлены нарушения психофизического развития и обучающимися в условиях социально-образовательной интеграции.

Именно учитель-дефектолог отслеживает результативность усвоения ребенком рекомендованной ему программы, также он сообщает специалистам о необходимости её корректировки, замедления темпов прохождения учебных тем либо, наоборот, о возможности обучения ребенка только лишь в условиях общеобразовательного класса без работы в классе коррекционно-педагогической поддержки.

Логопедическое сопровождение обеспечивает учитель-логопед, работа которого направлена на устранение речевых нарушений у ребенка с особенностями психофизического развития и совершенствование его речевой и коммуникативной деятельности.

Обязанностями учителя-логопеда является проведение диагностики речевого развития учащихся; формирование банка коррекционных и диагностических методик; реализация плановой коррекционной работы, целью которой считается создание ситуации успеха в освоении программного материала по русскому языку, чтению и развитию речи; устранение существующих речевых нарушений; участие в разработке и реализации индивидуальных коррекционных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, направленных на обеспечение полноценного включения в учебную деятельность; проведение консультативной и просветительской работы в пределах своей компетенции; наблюдение за речевым развитием обучающихся.

Следовательно, реабилитация детей с ОВ – это непростой, длительный процесс, составляющими звеньями которого является ребенок, компетентные, настроенные на положительный результат родители, специалисты на всем пространстве реабилитационного воздействия, с использованием всех возможных межведомственных связей.

Список литературы

1. Макаров, А.О. Модель социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЧГПУ. 2014. №5. С. 127-138.
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2013. – 832 с.
3. Родичева, А.Ф. Современные подходы к управлению развитием образовательного учреждения [Текст] / А. Ф. Родичева // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 369-371.

СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Зайцева О.А.

старший преподаватель, НФ «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова», Россия, г. Новороссийск

Старчик Ю.Ю.

доцент кафедры технических наук, канд. технич.наук,
НФ «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова», Россия, г. Новороссийск

В данной статье рассматриваются основные причины возникновения конфликтов. При выявлении основных стадий развития процесса раскрываются некоторые ошибочные установки, которые ставят перед собой участники конфликтной ситуации. Исходя из всего вышеперечисленного, сформулированы основные методы разрешения конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, конфликтоген, стадии конфликта эскалация, методы решения конфликта.

Развитие конфликтологии в качестве самостоятельной науки повлияло на интенсификацию конфликтологических исследований в педагогике. В этой связи изучались:

- причины конфликтов как социальных явлений;
- конфликтогенность студенческого социума;
- предупреждение конфликтов в профессиональной деятельности педагогического коллектива вуза;
- причины возникновения конфликтов между субъектами учебного взаимодействия в высшей школе и пути их предупреждения;

В настоящее время необходимость конфликтологических знаний и навыков очень высока, а подготовка в области конфликтологии становится неотъемлемым элементом обучения специалистов различного профиля. Большое количество аспектов конфликтологической подготовки специалистов становились объектом внимания ученых, в том числе исследовались и проблемы конфликтологической подготовки кадров в педагогической деятельности.

Конфликт – особое состояние субъектов отношений в различных сферах жизни и деятельности, в основе которых лежат столкновения интересов, сопровождаемые напряженностью в отношениях между ними и необходимостью разрешить противоречия в целях их гармонизации [5, с. 68].

В конфликте всегда присутствует объект интереса двух или более субъектов, а столкновение разворачивается вокруг этого объекта.

В процессе социализации индивид вступает в довольно сложную систему отношений, развитие которых иногда сопровождается конфликтами. Конфликты могут обладать как разрушительной, так и созидательной силой. Это зависит от того, насколько эффективно социальный педагог умеет управлять конфликтной ситуацией.

В основе педагогических конфликтов лежат противоречия, возникающие в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, желаний и интересов участников. Для разрешения данных конфликтов необходимо добиваться гармонизации отношений между субъектами взаимодействия [4, с. 121].

Конфликт, в какой бы форме он не выступал, всегда проходят определенные стадии развития, отличающиеся между собой качественными характеристиками и возможностями для локализации, разрешения.

Первая стадия – зарождение конфликта, то есть появление и развитие предрасполагающих условий, способствующие столкновению интересов и мнений различных групп или отдельных людей.

Вторая стадия – созревание конфликта. На данном этапе противоречия становятся неизбежными. У конфликтующих сторон начинает формироваться конфликтогенная установка на действия в том или ином направлении или отказ от них.

Третья стадия – точка «кипения». Имеет место сам факт столкновения интересов в той или иной форме: вербальной, деятельностной, открытой, скрытой. Но чаще всего конфликт проявляется в разных формах одновременно.

Четвертая стадия-угасание конфликта. Для нее характерны спад эмоционально-психологического и психофизиологического напряжения, оценка последствий конфликта и выбор вариантов поведения. На этом же этапе происходит поиск основных путей выхода из данного положения.

Начало всякого конфликта – первый конфликтоген, который можно не всегда заметить сразу. Конфликтоген – любые слова, действия, могущие привести конфликту [1, с. 116]. Слово «могущие» в определении является ключевым. Оно раскрывает причину опасности конфликтогена. То, что он не всегда приводит к конфликту, уменьшает нашу бдительность по отношению к данному явлению. От этого появляется «конфликтогенная небрежность» в общении, и субъект, сам того не замечая, становится непосредственным источником конфликтогенов.

Начинаясь с первого недоброжелательного посыла, конфликт разворачивается в соответствии с подсознательным недовольством: «На каждый конфликтоген нужно ответить более сильным конфликтогеном» [2, с. 5]. Эта условность связана с некоторыми установками обыденного сознания, иногда свойственными и для сознания педагогического.

Установка № 1. «В конфликте нужно одержать победу над противником». На самом деле, даже если вы одержали над своим оппонентом видимую победу, она по сути своей, бессмысленна, так как победа означает для него поражение, он ощущает ваше превосходство и собственное унижение. Вместо победы конфликт загнан глубь и заметным образом ухудшено отношение к вашей персоне.

Установка № 2. «Сдерживать эмоции – здоровью вредить. Эмоции надо выплескивать». На самом деле, агрессивная эмоциональность гораздо более разрушительное для здоровья, чем сдержанность. А перерастая в привычный тип реагирования, она начинает угрожать и здоровью ваших близких. Еще в 1924 г. Р.Стагнер установил, что некоторый «очищающий» эффект возможен лишь при разовой взрывной агрессии, а в случае привычной регулярно повторяющейся агрессии в общении никакого «очищения» не наблюдается [3, с. 48]. Если уж говорить о здоровье, то гораздо больший «очищающий» эффект дает реакция по типу «расплакаться».

Указанная выше схема эскалации конфликта может быть исключена из педагогического общения при соблюдении следующих правил общения, помогающих избежать недопонимания:

- отсутствие в общении потенциальных конфликтогенов;
- противостояние желанию ответить потенциальному оппоненту на конфликтоген конфликтогеном;
- формирование установки: как можно больше совершать благожелательных посылов вокруг себя вокруг себя.

Все сказанное выше нацелено на профилактику конфликтов в педагогическом общении. Но если уж конфликт развернулся, то требуются, как правило, методы для того, чтобы его исчерпать. Причем исчерпать как можно скорее, не затягивая. Длительность конфликтной ситуации пропорциональна трудности его исчерпания. Логика исчерпания конфликта однозначно: на первом этапе снимается эмоциональный накал противостояния, на втором – осуществляется совместный поиск конструктивных путей решения проблемы, вызвавшей конфликт. Наиболее сложным является именно первый этап, поэтому все перечисленные ниже методы направлены в первую очередь именно

на снятие эмоционального накала, на преодоление ситуативно возникшего неприятия между участниками разрушительного процесса.

Метод 1: «выход чувств». Если не прерывать насильственным путем поток отрицательных эмоций конфликтующей стороны, то он достаточно быстро иссякнет сам собой, а с ним – и вся острая фаза конфликта. Позвольте, например, жаловаться на обидчика, на судьбу, на вас самих сколько ему захочется. Основное правило здесь – не допустить проявления конфликтогенов со своей стороны, т.е. не спровоцировать на дальнейшую эскалацию. В частности – не перебивать! А когда чувства «выйдут», ваш бывший оппонент начнет с большим вниманием слушать ваши вполне разумные доводы.

Метод 2: «эмоциональное возмещение». Посочувствуйте человеку даже в том случае, если он не прав. Дайте ему понять, что вы представляете его моральное состояние. Даже если вы с ним не согласны – продемонстрируйте, что его личность по-прежнему вызывает у вас уважение, интерес. Напомните личности о его сильных сторонах.

Метод 3: «проговаривание проблемы». Самое важное в данном случае – вслух сказать о том, чем человек сильно обеспокоен. Очевидно, что в ситуации конфликта ему самому это сделать не просто – «эмоции кипят». Трудность еще и в том, что на исходную накладывается вторая проблема – перенос критического отношения с конкретного действия потенциального обидчика на личность в целом. Использование этого метода требует сразу многих тонкостей педагогического общения: обязательное проявление эмпатии, пристройка «наравне», словесное действие «узнавать».

Для грамотного разрешения любой конфликтной ситуации необходимо преодолеть внутренние барьеры противоречий, делать внутренние усилия над собой. Педагог должен уметь ломать стереотипы во взглядах, поступках противоборствующих сторон. Механизм динамичного развития профессионального самосознания педагога заключается в следующем: осознание противоречий и их принятие, возникновение потребности разрешать противоречия, волевая готовность преодолевать трудности.

Поскольку в основе конфликта часто лежит противоречие, педагоги не должны «бояться» конфликтов, а, понимая природу их возникновения, использовать конкретные механизмы воздействия для успешного их разрешения в разнообразных педагогических ситуациях.

Список литературы

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология и требования времени. // Социология образования. 2009. № 3. С.114-119.
2. Белинская А.Б. Педагогические технологии по формированию практических навыков диагностирования и разрешения конфликтов. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. № 4. С. 3-17.
3. Белкин А.С. Внимание – ребенок! Причины, диагностика, предупреждения отклонений в поведении школьников. Свердловск: Сред.-Урал.кн.изд-во, 1981. 128 с.
4. Власенко С.О. Готовность к разрешению педагогических конфликтов в процессе обучения // Социология образования. 2009. № 3. С. 120-126.
5. Конфликтология: Учеб. пособие / Н. И. Леонов. Воронеж, 2006. 232 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ СЕМИНАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ

Ивлиева И.А.

д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются цели, задачи, функции, структура и содержание научно-исследовательского семинара как технологии формирования методологической компетенции магистров в соответствии с требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» (квалификация магистр).

Ключевые слова: методологическая компетентность, научно-исследовательский семинар, технология формирования методологической компетентности в процессе подготовки магистров, функции и этапы реализации технологии.

Методологическая компетентность отражает способность системного понимания источников, характера, тенденций развития профессиональной сферы и умения осуществлять научный поиск в направлении ее совершенствования. Методологическая компетентность складывается из уровня сформированности знаний, умений и навыков осуществления научно-исследовательской деятельности и качеств личности будущего профессионала [1, с. 493]. Она обеспечивает активное включение в процессы преобразования профессиональной деятельности; формирование способности к осмыслению инновационных процессов в профессиональной сфере и оценки их возможных последствий, границ применимости инноваций; поиск новых решений в процессе совершенствования практики; способность работать в команде, исследовательском коллективе; развитие системного и критического мышления, позволяющего видеть проблему, аргументировано доказывать свою позицию.

Формирование методологической компетентности в процессе обучения в магистратуре требует поиска адекватных образовательных технологий и форм организации деятельности обучающихся.

Разработка структуры и содержания научно-исследовательского семинара как составной части научно-исследовательской работы магистрантов, обеспечивающей овладение компетенциями, установленными Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (квалификация – магистр) представляет собой одно из важнейших условий повышения качества образования в вузе.

Научно-исследовательский семинар можно рассматривать не только как форму организации образовательного процесса, ориентированного на самостоятельную работу магистрантов, а как инновационную технологию формирования методологической компетентности будущего профессионала, которая соответствует всем специфическим характеристикам технологий,

применяемых в образовании: концептуальности, системности, управляемости, воспроизводимости, действенности [2, с. 14-15].

Научно-исследовательская работа является важнейшим компонентом профессиональной деятельности менеджеров социально-культурной деятельности, что связано с пониманием границ их профессионального поля не только как области практики, а как наукоемкой отрасли, обладающей собственным теоретико-методологическим аппаратом, научно-методическим обеспечением исследовательского компонента деятельности, технологиями ее организации.

Осуществление исследовательской деятельности – условие освоения способов самостоятельного приобретения и развития новых знаний и умений, позволяющих менеджеру социально-культурной сферы постоянно совершенствовать свою квалификацию и адаптироваться к новым условиям быстро изменяющейся окружающей социокультурной действительности. Включение в нее позволяет отслеживать, переосмысливать и внедрять в практику все прогрессивное и новое, что появляется в социально-культурной сфере, а самое главное, разрабатывать и реализовывать собственные проекты и программы, способствующие ее развитию.

Задачами научно-исследовательского семинара являются:

1. Ознакомление магистрантов с актуальными научными проблемами в рамках выбранного направления обучения на основе их интерактивного взаимодействия с ведущими учеными и практиками.

2. Формирование у магистрантов способности к системному пониманию источников, характера, тенденций развития изучаемой сферы и умений осуществлять научный поиск в направлениях ее совершенствования.

3. Развитие способности магистрантов обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями.

4. Формирование у магистрантов навыков научной коммуникации, публичного обсуждения результатов своей научно-исследовательской работы, их представления научному сообществу в различных формах: научной статьи, научного доклада, презентации.

5. Корректировка и контроль за качеством выполнения научно-исследовательской работы магистрантов в процессе всего периода обучения.

6. Проведение итоговой апробации результатов научных исследований магистрантов, представленных в форме научных докладов, презентаций с участием ведущих ученых и работодателей.

Основными функциями научно-исследовательского семинара являются:

- углубление и расширение междисциплинарных связей в овладении общекультурными и профессиональными компетентностями магистрами, закрепленными в Федеральный Государственный Образовательный Стандарт по данному направлению подготовки [3];

- поиск эффективных технологий развития исследовательского компонента деятельности менеджера социально-культурной деятельности;

- научно-методическое сопровождение и поддержка поэтапного выполнения научно-исследовательской работы магистрантов, включая выбор темы, разработку исследовательских программ, проведение исследования, предоставление его результатов;

- создание системы преемственных связей в структуре подготовки «бакалавриат – магистратура – аспирантура», образующих модель исследовательской деятельности менеджера социально-культурной сферы;

- корректировка и контроль качества выполнения магистрантами научно-исследовательской работы;

- апробация результатов научно-исследовательской работы магистрантов в различных формах их представления (научный доклад, статья, презентация и т.д.);

- организация публичного обсуждения каждого этапа единого исследовательского цикла подготовки магистрантов.

Структура рамочного плана научно-исследовательского семинара предполагает включение следующих компонентов:

Блок 1. Актуальные направления исследования социально-культурной деятельности.

Блок 2. Социально-культурные практики: традиции и инновации.

Блок 3. Исследовательское пространство социально-культурной деятельности: постановка проблемы.

Блок 4. Инновации в сфере социокультурного образования.

Блок 5. Апробация результатов опытно-экспериментальной работы.

Блок 6. Представление результатов исследования актуальных проблем социально-культурной деятельности.

Научно-исследовательский семинар как технология формирования методологической культуры магистров социально-культурной деятельности предполагает включение в себя четырех этапов.

На первом этапе (в первый семестр первого года обучения) научно-исследовательский семинар проводится в режиме научно-практического семинара, в рамках которого ведущие преподаватели кафедры и практические работники социально-культурной сферы знакомят магистрантов со своими научными направлениями исследований и их результатами, а также с потребностями практики по выбранному направлению подготовки.

Тематика семинара в первый семестр первого года обучения призвана помочь студентам, поступившим в магистратуру в выборе темы диссертационного исследования, научного руководителя, базы прохождения научно-исследовательской практики.

К работе семинара на первом этапе активно привлекаются ведущие специалисты, руководители учреждений культуры и образования, практические работники, магистранты второго года обучения. Результаты работы научно-исследовательского семинара на данном этапе находят отражение в утвержденных темах магистерских диссертаций и разработанных индивидуальных планах.

Основными формами проведения семинара на этом этапе являются: междисциплинарные семинары по актуальным проблемам направления магистратуры; мастер-классы и презентации научных руководителей магистрантов по собственным направлениям исследований и по актуализации возможных направлений исследований в магистерских диссертациях; мастер-классы по организации и проведению исследований преподавателями вуза и известными специалистами в данной сфере.

На втором этапе (во втором семестре первого года обучения) акцент в работе научно-исследовательского семинара переносится на непосредственное участие магистров первого года обучения, которые представляют на коллективное обсуждение обоснование проблемы собственного исследования и программу его проведения.

В этот период работа осуществляется в режиме методологического семинара, в ходе которого особое внимание уделяется постановке проблемы исследования, включающую социальную аргументацию проблемы исследования, ее научную аргументацию, историко-аналитическое и фактологическое обоснование проблемы, актуализацию проблемы исследования с позиции потребности практики.

Основными формами проведения семинара на данном этапе являются научные дискуссии, в которых принимают участие научные руководители магистрантов, преподаватели кафедры, магистранты второго года обучения.

Результатами работы магистрантов на данном этапе является подготовка постановочных научных статей (тезисы конференций) по заявленной теме исследования и утверждение программы научно-исследовательской работы.

На третьем этапе (в третьем семестре второго года обучения) тематика работы научно-исследовательского семинара направлена на поддержку, сопровождение и контроль прохождения научно-исследовательской, проектной и научно-педагогической практики магистрантов, заявленных в учебном плане.

На данном этапе в качестве инструмента поддержки научно-педагогической практики магистрантов проводятся семинарские занятия, посвященные инновациям в сфере социокультурного образования, на которые приглашаются ведущие преподаватели учебных заведений всех уровней образования, а также педагоги учебных заведений дополнительного образования, специалисты в области научно-методического и информационного обеспечения учебного процесса, педагоги-новаторы.

Основными формами работы семинара по данной тематике являются кейсы, деловые игры, мастер-классы, научные дискуссии, посвященные новым концептуальным идеям и направлениям развития социокультурного образования, инновационным педагогическим технологиям, проблемам их интеграции в традиционные концепции подготовки специалистов социально-культурной сферы, разработки авторских методик преподавания спецкурсов.

На четвертом этапе (в четвертом семестре второго года обучения) проводится открытая предварительная защита магистерской диссертации. Ре-

результатом работы семинара на данном этапе является допуск к защите и рекомендации по ее доработке. Формами проведения семинара являются: научный доклад, научная дискуссия, презентация результатов исследования.

В процедуре предварительной защиты обязательное участие должны принимать научные руководители магистрантов, магистры первого года обучения и все желающие.

Основным содержанием работы семинара на данном этапе также является обсуждение результатов эмпирических исследований и научных экспедиций.

Результаты работы магистров второго года обучения на четвертом этапе находят воплощение в отчетах о прохождении преддипломной практики.

К работе семинара привлекаются преподаватели кафедры, научные руководители диссертационных исследований, научные руководители с баз практики, а также магистранты первого года обучения.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб.: Издательство РХГИ, 2001. 512 с.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2013. 432 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность (уровень магистратуры).

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Илиджев А.А.

преподаватель кафедры административного права, административной деятельности и управления органов внутренних дел, канд. юрид. наук, доцент, Казанский юридический институт МВД России, Россия, г. Казань

Статья посвящена исследованию моделирования дидактической системы с учетом проектно-технологического подхода. Определяются требования, обеспечивающие функционирование модели. Исследуются признаки дидактической системы и ее соотношение с процессом обучения. Анализу подвергаются уровни рассмотрения дидактической системы, их циклы продуктивной деятельности, основные компоненты процесса обучения. В работе аргументируется необходимость применения всех требований проектно-технологического подхода к различным уровням учебного процесса.

Ключевые слова: моделирование, проектирование, процесс обучения, дидактическая система, компонент, модель, уровень.

Моделирование является основным методом исследований во всех отраслях знаний. В настоящее время нельзя назвать область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы

моделирования. Обобщенно моделирование можно определить как способ опосредованного познания, при котором изучаемый объект-оригинал находится в некотором соответствии с другим объектом-моделью, причем модель способна в том или ином отношении замещать оригинал на некоторых стадиях познавательного процесса. Модель – это мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Любая модель характеризуется наличием некоторой структуры (статической или динамической, материальной или мысленной), которая подобна структуре изучаемого объекта. В процессе исследования она выступает в роли относительно самостоятельного квазиобъекта, позволяющего получить при исследовании некоторые знания о самом объекте.

Для того, чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, необходимо, чтобы она отвечала ряду *требований*, обеспечивающих ее функционирование. К ним относят требования: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), субъектом, создающим и /или использующим модель (простота), с моделируемым объектом, т.е. создаваемой дидактической системой (адекватность) [2, с. 174]. Раскроем кратко эти критерии.

Требование *ингерентности* означает достаточную степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [1, с. 53].

Для соблюдения этого требования, при проектировании модели дидактической системы формирования профессиональных компетенций мы опирались и учитывали, прежде всего, требования ФГОС ВПО, особенности вузов МВД России, курсантов и преподавателей.

Второе требование – *простота* модели, заключается в том, чтобы в модели фиксировалось не все многообразие реальной ситуации (это невозможно), а только наиболее важные, характерные черты и свойства моделируемой системы. Например, преподаватель, моделируя лекцию или семинар, не может предусмотреть всего множества возможных ситуаций, которые могут иметь место в процессе проведения лекции. Он всегда оставляет определенную свободу маневра, осуществляемого уже на основе опыта и импровизации. Кроме того, модель должна быть достаточно простой и потому, что ею необходимо оперировать, использовать ее как рабочий инструмент, который должен быть понятен и доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели.

Третье требование, предъявляемое к модели – ее *адекватность*, то есть соответствие проектируемой модели самой дидактической системе, возможность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в соответствии со сформулированными критериями.

На последнем критерии следует остановиться несколько подробнее. Дело в том, что в нашем исследовании мы моделируем дидактическую си-

стему формирования профессиональных компетенций, которая опирается на концепцию проектно-технологического подхода к обучению. В этом смысле проектируемая модель является новой и потому возникает вопрос: как можно обеспечить адекватность модели реальной дидактической системе, если таковой еще нет?

Выход мы видим в следующем. Создание модели дидактической системы – это есть исследовательская задача, которая была поставлена на основе изучения теории и практики формирования профессиональных компетенций. Другими словами, прежде чем поставить вопрос о создании модели новой дидактической системы, был изучен существующий опыт, выявлены болевые точки (то есть противоречия, пробелы), выделены гипотетические предположения о возможных путях совершенствования имеющих место дидактических систем.

С другой стороны, адекватность модели реальной дидактической системе будет зависеть от того, насколько модель отвечает цели, ради достижения которой она создается. Если дидактическая система, создаваемая на основе модели, обеспечивает достижение цели в соответствии с теми критериями, которые задаются, то можно говорить об адекватности модели реальной дидактической системе. Проблема, однако, состоит в том, что такой вывод можно сделать уже после того, как реальная модель реализована в практике. Где же здесь выход? Выход заложен в схеме фазы проектирования, на одном из этапов которой предусмотрена процедура проверки модели на адекватность и другие критерии.

Список литературы

1. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. 2-е изд. СПб. ГТУ. 1999.
2. Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010. 208 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ШТАТНОЙ СТРУКТУРЫ КАФЕДРЫ МЕТОДОМ ГОМОРИ

Калинина Е.С.

профессор кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье предложен инновационный подход к оптимизации организационно-штатной структуры кафедры вуза на основе математического моделирования. Приводится описание методики применения метода отсечений Гомори для организации научно-обоснованного управления деятельностью профессорско-преподавательского состава кафедры, определения оптимального варианта структуры кафедры, анализа и прогнозирования её развития.

Ключевые слова: управление образовательным процессом, оптимизация, организационно-штатная структура кафедры, метод отсечений Гомори.

Исследование возникающих в педагогическом взаимодействии барьеров и оптимизация последствий их проявления является одним из актуальных направлений совершенствования процесса обучения в вузе [4, с. 173]. Преодоление различных видов барьеров в педагогическом взаимодействии во многом зависит от организации управления деятельностью субъектов и объектов образовательного процесса.

Рассмотрим математическую модель, позволяющую оптимизировать организационно-штатную структуру кафедры с целью эффективного, научно-обоснованного управления образовательным процессом на кафедре и его субъектами в частности.

Важным шагом решения вопроса об организационно-штатной структуре преподавательского состава кафедры является оптимизация этой структуры с учетом уже имеющегося штата. Обозначим численность преподавательского состава (ПС) по каждой должности через K_j ($j = 1, \dots, m$), а общее число штатных единиц ПС – через k .

Задача руководителя кафедры состоит в том, чтобы найти такое соотношение между преподавателями всех имеющихся должностей так, что во-первых, не было бы нарушено условие о полном выполнении учебных поручений кафедры, и, во-вторых, было уменьшено (если это возможно) число штатных единиц преподавательского состава k .

Сумма всех единиц штатного состава по каждой должности равна:

$$S = \sum_{j=1}^m K_j. \quad (1)$$

Цель руководителя кафедры – распределить учебную нагрузку между преподавателями так, чтобы S – численность ПС кафедры было минимальным:

$$S(K_j) \rightarrow \min. \quad (2)$$

Так как ПС j -ой должности на кафедре может отсутствовать, а общее число преподавательского состава не должно превосходить рассчитанного ранее k , то имеют место следующие ограничения:

$$K_j > 0, K_j \in Z \quad (j = 1, \dots, m), \quad (3)$$

$$\sum_{j=1}^m K_j < k. \quad (4)$$

Обозначим через a_{ij} среднее значение объема i -го вида учебной нагрузки для j -ой должности ПС ($i = 1, \dots, n$; $j = 1, \dots, m$), а через b_i – количество академических часов, выделенных на i -ый признак учебной нагрузки, рассчитанное с учетом численности обучающихся, тогда

$$b = \sum_{i=1}^n b_i$$

– общий объем учебной нагрузки кафедры на год.

Общий объем нагрузки может быть определен с учетом введенных обозначений как

$$\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n a_{ij} K_j = b, \quad (5)$$

$$\sum_{j=1}^m a_{ij} K_j \geq b_i \quad (i = 1, \dots, n). \quad (6)$$

В силу условия (3), сформулированная задача (1) – (6) является задачей целочисленного программирования, которая может быть решена одной из разновидностей симплекс-метода – методом отсечений Гомори [1, с. 270]. Сущность метода Гомори заключается в построении ограничений, отсекающих нецелочисленные решения задачи линейного программирования, но не отсекающих ни одного целочисленного плана.

После введения искусственных переменных, условия (1) – (6) представляются в виде

$$\max \left\{ K_0 = -\sum_{j=1}^m K_j - M \left(\sum_{j=5+n}^{5+2n} K_j \right) \right\}, \quad (7)$$

$$\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n a_{ij} K_j + K_{m+n+1} = b, \quad (8)$$

$$\sum_{j=1}^m a_{ij} K_j - K_{m+1} + K_{5+n+1} = b_i \quad (i = 1, \dots, n), \quad (9)$$

$$\sum_{j=1}^m K_j + K_{m+2(n+1)} = k, \quad (10)$$

$$K_j > 0, \quad K_j \in Z \quad (j = 1, \dots, N), \quad (11)$$

где $N = m + 2(n + 1)$, а M – достаточно большое положительное число.

В матричной форме эти условия записываются как

$$\begin{cases} K_0 = C^T K \\ AK = b \\ K > 0, \quad K \in Z. \end{cases} \quad (12)$$

Решим задачу (12) методом Гомори [2, с. 129]. На 0-ом симплекс-шаге составим соответствующую симплекс-таблицу ($r=0$):

$$A_r = \{A_{ij}^r\}_{i=m+n+1}^N \quad N \quad N.$$

Если на r -ом ($r \neq 0$) симплекс-шаге получается целочисленное решение, то оно является решением исходной задачи (1) – (6).

Если же решение не целочисленное, то строится отсечение по следующему правилу. Пусть в нецелочисленном оптимальном плане K_r задачи (12) базисными являются первые m компонент, то есть

$$K_r = (B_1^r, B_2^r, \dots, B_m^r, 0, 0, \dots, 0)$$

и B_k^r ($k=1, \dots, N$) не является целым, тогда соответствующее правое отсечение записывается в виде:

$$-\sum_{j=1}^N \{A_{kj}^r\} K_j + K_{N+1} = -\{B_k^r\}, \quad (13)$$

$$K_{N+1} \geq 0, \quad K_{N+1} \in Z.$$

Эта строка приписывается снизу к симплекс-таблице A_r . К полученной таблице вновь применяется симплекс-метод, причем после выхода K_{N+1} из базиса, соответствующая строка не восстанавливается. Новое решение проверяется на целочисленность. Если решение нецелочисленно, строится новое отсечение, в противном случае – задача (1) – (6) решена [2, с. 212].

Таблица

Симплекс-таблица ($r=0$)

		K_1	K_2	K_3	K_4	K_5	...	K_{4+n}	K_{5+n}	...	K_{5+2n}
		-1	-1	-1	-1	0	...	0	-M	...	-M
		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
K_{5+n}	b	$\sum_i^n a_{i1}$	$\sum_i^n a_{i2}$	$\sum_i^n a_{i3}$	$\sum_i^n a_{i4}$	0	...	0	1	...	0
K_{6+n}	b_1	a_{11}	a_{12}	a_{13}	a_{14}	-1	...	0	0	...	0
$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$		$\vdots$	$\vdots$		$\vdots$
K_{5+2n}	b_n	a_{n1}	a_{n2}	a_{n3}	a_{n4}	0	...	-1	0	...	0
K_{6+2n}	K	1	1	1	1	0	...	0	0	...	1

Таким образом, полученные с помощью метода отсечений Гомори значения K_j ($j=1, \dots, m$) являются решением задачи об оптимизации организационно-штатной структуры преподавательского состава кафедры, а отношения между найденными величинами позволяют руководителю кафедры оптимально распределять учебную нагрузку между преподавателями различных должностей, а также осуществлять прогнозирование штатов с учетом анализа перспектив развития кафедр, возможности появления новых специальностей.

Предлагаемый алгоритм поможет оптимизировать затраты, направляемые на функционирование учебного процесса вуза, уменьшить долю субъективизма в принятии решений, а также устранить конфликты внутри профес-

сорско-преподавательского состава, и тем самым установить более эффективное педагогическое взаимодействие между субъектами и объектами образовательного процесса [4, с. 170].

Кроме того, данная модель, совместно с математической моделью планирования деятельности преподавательского состава кафедры на основе метода многокритериальной оптимизации Джоффриана-Дайера-Файнберга [3, с. 213], может быть эффективно использована для автоматизации управления учебным процессом как отдельной кафедры, так и высшего учебного заведения в целом.

Список литературы

1. Аттетков А.В., Галкин С.В., Зарубин В.С. Методы оптимизации: Учебник для вузов. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. 440 с.
2. Евтушенко Ю.Г. Методы решения экстремальных задач и их применение в системах оптимизации. М.: Наука, 1982. 432 с.
3. Калинина Е.С. Пути повышения качества образовательного процесса в высших учебных заведениях // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 212-215.
4. Селеменева Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.

К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ, ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ШКОЛАХ

Камилова Х.М.

учитель изобразительного искусства, канд. пед. наук,
Гимназия № 17, Россия, г. Махачкала

В данной статье рассматривается личность учителя гимназии № 17 города Махачкалы Маркиной Марины Анатольевны, чья творческая и научно-педагогическая деятельность, направленная на возрождение, сохранение и обогащение национальных художественных традиций, способствует художественно-педагогическому образованию, эстетическому воспитанию и личностной самореализации творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, эстетическое воспитание, научно-педагогическая деятельность, художественное творчество, культура и искусство Дагестана.

Развитие современного общества диктует особые условия организации художественно-эстетического образования, интенсивное внедрение инноваций, новых технологий, методов работы с школьниками. В связи с этим, одной из постоянно актуальных проблем педагогики наряду с развитием теории и практики содержания, форм организации и методов обучения и воспитания в условиях современного образования является личность творчески работающего учителя.

И одним из таких творчески работающих педагогов, способного как постепенно и последовательно самостоятельно ставить и решать задачи повышения качества учебного процесса в системе непрерывного образования школьников, так и реализовать процесс самообразования – является учитель изобразительного искусства гимназии № 17 города Махачкалы Маркина Марина Анатольевна – учитель высшей категории, Отличник народного образования Дагестана.

Сегодня когда педагогическая система находится в сложном периоде перестройки всего образовательного процесса в соответствии с новыми нормативно-правовыми документами, ищет новые пути организации образовательной деятельности, когда много сложностей в отборе инновационных технологий, в отсутствии готовых разработанных методических материалов, Маркина стремится организовать образовательный процесс так, чтобы детям было интересно, комфортно, учитывая их индивидуальные особенности их художественно-эстетические потребности.

Маркина, в процессе формирования духовной культуры личности, приобщения к общечеловеческим ценностям, овладения культурным национальным наследием, первую очередь, ориентирует учащихся на познание собственных возможностей и способностей, активно вовлекая учащихся к научно-исследовательской, творческой деятельности, актуализируя поисково-познавательный потенциал учащихся.

Активно привлекая детей к участию в различных конкурсах, выставках закладывает фундамент социальной, познавательной и творческой активности, формирующий направленность на самореализацию личностного потенциала, сущностных творческих сил учащихся. Каждый год воспитанники Марины Анатольевны участвуют в городских конкурсах-выставках «Гамзатовские дни», «Горы глазами детей» и других периодических выставках. В рамках социальной сети «Одноклассники.ру», и школьной образовательной сети «Дневник.ру» Маркиной создана группа «Наш вернисаж» для детей гимназии № 17, где выставляются как творческие работы детей гимназии, так и различные учебно-методические материалы приобщения детей к изобразительной деятельности. Маркина М.А. неоднократно награждена благодарственными письмами за сотрудничество, координацию и организацию творческой деятельности школьников интернет-порталами «Детский развивающий портал «ПочемуЧка»», «Международный интернет-портал проКОНКУРСЫ.РУ», «Одарённость.RU» и др.

Марина Анатольевна инициативный и талантливый педагог, владеющий передовыми педагогическими технологиями. В своей педагогической деятельности Маркина применяет современные интерактивные технологии, активные методы обучения для творческого усвоения материала учащимися и формирования устойчивого интереса к изобразительному искусству.

Марина Анатольевна проводит вместе с одаренными детьми большую научно-исследовательскую работу по изучению различных сфер изобразительного и декоративно-прикладного искусства, что значительно расширяет возможности успешного формирования эмоционального отношения к произ-

ведениям искусства и окружающей действительности, способствует духовному обогащению личности. Под ее руководством учащиеся активно участвуют в региональных научно-практических конференциях «Шаг в будущее» и «Творчество юных» и занимают призовые места

Марина Анатольевна охотно делится педагогическим опытом как со студентами художественно-графического факультета ДГПУ так и с коллегами как в рамках социальных сетей. Маркиной М.А. организована группа «Ассамблея учителей ИЗО», где учителя эстетического цикла, как Дагестана, так и других регионов обмениваются передовым педагогическим опытом.

Марина Анатольевна проводит большую внеурочную работу по художественно-эстетическому воспитанию учащихся, развитию любви к прекрасному. Вместе с детьми посещает музеи, выставочные залы Республики, творческие мастерские признанных художников региона, способствуя непосредственному восприятию подлинников традиционных и современных произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, древних архитектурных памятников и других объектов художественной культуры региона.

В гимназии для одаренных детей функционирует кружок «Роспись ткани» под руководством Маркиной М.А., которая ставит целью пробуждать и укреплять интерес и любовь к изобразительному и декоративно-прикладному искусству, развивать эстетические чувства, понимание прекрасного, совершенствовать изобразительные способности, художественный вкус, наблюдательность, творческое воображение, мышление, знакомить с культурой и искусством родного края.

Маркина – педагог, который совмещает в себе огромный преподавательский опыт, громадный объем знаний и по настоящему творческое, душевное отношение к самому процессу обучения школьников. Для многих выпускников знания, полученные на уроках Марины Анатольевны, стали настоящим ориентиром в выборе дальнейшей профессии, в своем творчестве они несут лучшие традиции, навыки своего учителя, привитое им мастерство. Только в этом году три ее ученицы Магомедова Камила, Алиева Узлипат и Магомедова Айшат поступили в Дагестанское художественное училище имени М. Джемала.

Профессиональный опыт и художественное дарование Маркиной Марины Анатольевны находит выражение не только в педагогической деятельности, но и собственно-творческой. Следует отметить, что художественно-творческая деятельность самого педагога, способствующая как возрождению, сохранению и обогащению национальных художественных традиций, так и мировой культуры, как личный пример, играет важную роль в художественно-педагогическом образовании и эстетическом воспитании школьников.

Живописные произведения Маркиной М.А., в основном выполненные в технике горячего и холодного батика, свидетельствуют о бесспорном ярком даровании педагога. Она неоднократно занимала первые места в ежегодном республиканском конкурсе «Художник- педагог».

В натюрмортных композициях (рис. 3) отличающихся высокохудожественным вкусом, изяществом и строгостью, Маркина М.А с большим мастерством подмечает и передает эстетическую выразительность предметов дагестанской старины.

Этнографичные пейзажные композиции (рис. 4, 5, 6) Маркиной отличается мастерская передача архитектурных особенностей Дагестана, сюжетные композиции (рис. 1, 2) – глубокий психологизм, как правило, изображенных в самобытном традиционном интерьере или экстерьере, в национальной одежде за повседневными бытовыми заботами.

Недостаточно исследованная и в то же время актуальная тема художественно-педагогического творчества дагестанских учителей изобразительного искусства, которые занимаются выставочной деятельностью, искусствоведческими публикациями и методическими разработками, практическим внедрением передового педагогического опыта в педагогический процесс требует более детального рассмотрения, дальнейшего подробного изучения подготовке специалистов в области художественно-эстетического образования.



Рис. 1. «Балхарские кружева»



Рис. 2. «Танцующая балхарка»



Рис. 3. Балхарский кувшин»



Рис. 4. «Ахтынский мост»



Рис. 5. «Ахты»



Рис. 6. «Дагестанские горы»

Список литературы

1. Дамаданова С.Р. Научно-исследовательская и художественно-творческая деятельность профессора Магомеда Омарова // Современное образование: Содержание, тех-

нологии, качество: материалы XVII Международной научно-методической конференции (20 апреля). – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2011. – С. 67.

2. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования. Учебное пособие. М.: Прометей, 2011. 188 с.

3. Рашидов О.К. художественно-творческая деятельность педагога Саидат Дамановой. //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 10, 2015. С. 913.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО

Ковальская М.А.

студентка 3 курса, ФГБОУ ВПО «Северо-Восточный
государственный университет», Россия, г. Магадан

Научный руководитель – заместитель декана педагогического факультета
ФГБОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет»,
к.п.н., доцент, Пастюк О.В.

В статье проанализирована деятельность социального педагога дошкольной образовательной организации. Представлены результаты социологического опроса педагогических работников г. Магадана о необходимости введения ставки социального педагога в штаты детских садов.

Ключевые слова: социальный педагог, ФГОС ДО, детский сад, дошкольники, дети с проблемами в поведении.

В штатных расписаниях детских садов России и в XXI веке нет ставок социальных педагогов, хотя количество детей дошкольного возраста с проблемами в поведении растет. Это агрессивные, замкнутые, гиперактивные, застенчивые дошкольники, а также дети, имеющие проблемы во взаимоотношениях с окружающими. Помимо этого, с каждым годом все больше неблагополучных семей, что также накладывает отпечаток на развитие ребенка. Решением именно этих проблем должен заниматься социальный педагог.

Учитывая, что одним из основных направлений деятельности педагогов ДОО в свете требований ФГОС ДО стал принцип организации личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей [1, с. 2], организацией данным направлением деятельности, по нашему мнению, должен заниматься социальный педагог.

Помимо этого, в стандарте отмечается, что именно педагоги детского сада должны обеспечивать психолого-педагогическую поддержку семьи и повышать компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [1, с. 4].

С одной стороны ничего сверхнового данные принципы в дошкольное образование не вносят, но с другой стороны – реализовать данное направление образовательного процесса в полном объеме одному воспита-

тельно невозможно. Именно поэтому, целесообразно ввести в штатное расписание всех дошкольных образовательных организаций России ставку социального педагога.

Должные обязанности которого включают в себя:

- осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, обучению, развитию и социальной защите детей дошкольного возраста;
- изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности воспитанников детского сада и ее микросреды, а также условий жизни ребенка;
- выявление интересов, потребностей, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении воспитанников и своевременное оказание им социальной помощи и поддержки;
- посредничество между личностью воспитанников и детским садом, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов;
- определение задач, форм, методов социально-педагогической работы, способов решения личных и социальных проблем, принятие мер по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод личности воспитанников;
- организация различных видов социально-ценной деятельности воспитанников и взрослых, мероприятий, направленных на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов и программ.

Анализ научной литературы позволил выделить следующие функции, которые использует в своей профессиональной деятельности социальный педагог детского сада:

- *образовательно-воспитательная функция;*
- *диагностическая функция;*
- *прогностическая функция;*
- *охранно-защитная функция* [2].

Исследование, проведенное на базе детских садов г.Магадана показало, что ставка социального педагога в 1995 году была введена на основании Постановления мэрии г.Магадана при реорганизации детского сада № 13 в Дошкольный микрорайонный центр-детский сад № 13 (заведующая О.В. Пастюк).

Через 10 лет данная должность была сокращена, а ДМЦ-д/сад № 13 получил статус «Центр развития ребенка-детский сад № 13» [3, с. 45].

Вместе с тем, во второй половине XXI века ситуация с введением должности социального педагога в детские сады г.Магадана несколько изменилась. После того, как данная должность была сокращена, в других дошкольных организациях города ставка социального педагога больше не вводилась. В рамках нашего исследования в период с 01.10.2014 по 01.10.2015 был проведен опрос педагогов г.Магадана с целью выявления мнения педагогической общественности по введению в штаты данной должности.

Количественный анализ анкет выглядит следующим образом – рисунок. Всего было опрошено 381 человек, из которых 64 относятся к АУПу ДОО.

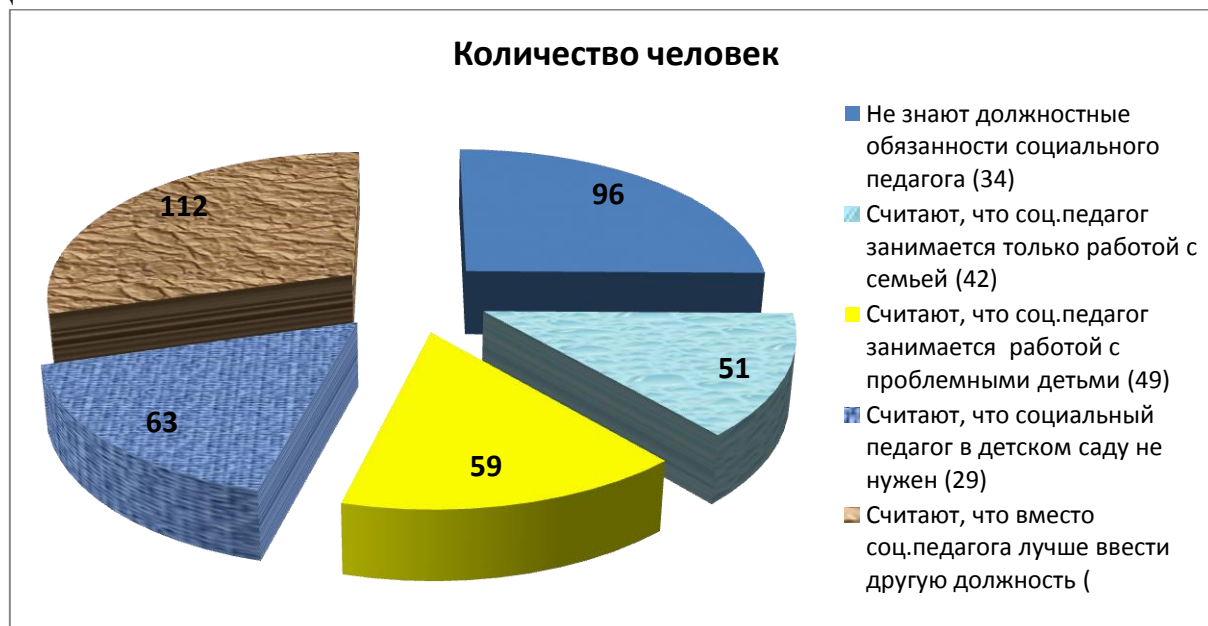


Рис. Отношение педагогов г. Магадана к введению в ДОО ставки социального педагога

Вместе с тем, необходимо отметить, что практическая деятельность социального педагога детского сада напрямую связана с выполнением различных социальных ролей: посредника между дошкольниками и взрослыми, между семьей и социальными службами, советчика, друга, эксперта, психотерапевта, помощника и т.д. Умение выступать в различных ролях определяет уровень профессиональной компетентности социального педагога.

Именно таких специалистов готовят на кафедре Общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет» г.Магадана. Однако ни один выпускник не смог устроиться на работу в дошкольные организации Магаданской области, т.к. ставки социальных педагогов в детских садах отсутствуют. Вместе с тем, выполнение требований ФГОС дошкольного образования в полном объеме невозможно без введения должности социального педагога. По нашему мнению, данный вопрос должен решаться на уровне Министерства образования и науки РФ.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования.
2. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога. 2002. – 378 с.
3. Пастюк О.В. Социальный педагог: новые формы работы с родителями // Обруч. – 2000. – №3. – С. 45-46.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗА ПОЛИТИКА

Короченцева А.В.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,
Донской государственный технический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В данной статье анализируется проблема конструирования «визуального образа» политика, рассматриваются отечественные исследования и подходы к пониманию данного понятия. В качестве основной функции «визуального образа» рассматривается формирование представления о социально-психологических особенностях политика и на этой основе отнесение его к определенному типу, прогнозирование его дальнейшего поведения. Любой компонент визуального образа политика рассматривается как потенциальное или актуальное средство установления, сохранения, ограничения выбора системы его отношений.

Поэтому, анализируя визуальный образ политика, мы должны рассматривать его не только как личностное образование, но и как некий тандем индивидуальности и «социальности», то есть как транслятор, с одной стороны истинных чувств, состояний, отношений («истинного Я»), а с другой стороны социально желательных в данных конкретных условиях взаимодействия черт, которые выражаются посредством воспроизведения определенных способов и стилей взаимодействия.

Ключевые слова: визуальный образ политика, конструирование визуального образа, невербальное поведение, экспрессия, внешнее Я, управление впечатлением, электорат.

Исследовательский интерес к изучению закономерностей и механизмов восприятия политической власти населением, а также к проблемам формирования отношения электората к реально действующим политикам всегда был актуален как для политической, так и для социальной психологии.

Проблема отношения к политику на основе его «визуального образа» особенно актуальна для современной России, так как отношение к политическим лидерам переносится на отношение как к власти, так и к политическим ценностям и установкам, к демократии [11]. Аудитория постоянно оценивает действующих политических лидеров, их личностные особенности, умение выражать свои мысли, общаться с аудиторией, и только если данный политик привлекает внимание электората, возникает интерес к данному политическому движению [11].

Основываясь на исследованиях А.А.Бодалева [3], В.А.Лабунской [6], В.Н.Панферова [8], под визуальным образом мы понимаем целостный образ политика, формируемый на основе статических (физиогномика, индивидуально-конституциональные характеристики человека), среднединамических (оформление внешности: одежда, прическа, косметика, украшения) и динамических (экспрессивное, невербальное поведение) характеристик, отражающих психофизиологические, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности личности и перестраивающиеся по ходу ее изменения и развития.

Основная функция «визуального образа» – формирование представления о социально-психологических особенностях политика и на этой основе отнесение его к определенному типу, прогнозирование его дальнейшего поведения.

Если рассматривать проблему конструирования визуального образа самим политиком (или его имиджмейкерами), то здесь, важную роль играют как неосознаваемые тенденции, которые традиционно для психологии невербального общения [6], являются преобладающими в структуре невербального поведения, так и осознаваемые, возникающие на почве стремления политика к «управлению впечатлением», и достижению своих целей в процессе взаимодействия [4, 5, 6, 9].

Любой компонент визуального образа политика рассматривается как потенциальное или актуальное средство установления, сохранения, ограничения выбора системы его отношений. Например, политтехнологи, с его помощью, конструируя тот или иной визуальный образ, осуществляют трансляцию социально желаемого спектра черт, состояний, отношений, которые должны иметь четкое внешнее выражение и, благодаря этому, легко диагностироваться электоратом [5].

Поэтому, анализируя визуальный образ политика, мы должны рассматривать его не только как личностное образование, но и как некий тандем индивидуальности и «социальности», то есть как транслятор, с одной стороны истинных чувств, состояний, отношений («истинного Я»), а с другой стороны социально желательных в данных конкретных условиях взаимодействия черт, которые выражаются посредством воспроизведения определенных способов и стилей взаимодействия. В связи с этим, можно говорить о том, что одной из важнейших функций конструирования визуального образа политиком является изменение или формирования отношения электората. В связи с этим могут применяться различные стратегии конструирования образа, стратегии самопрезентации, цель которых – произвести нужное, выгодное впечатление, и тем самым повлиять на форму взаимодействия и его результат [1, 3, 4, 5, 6, 9].

При этом необходимо отметить, что такая надстройка социально желательного на истинно личностное бывает по настоящему эффективной только в случае использования профессиональных психотехнологий, позволяющих целенаправленно конструировать необходимый визуальный образ (политиков и других публичных людей), то есть довольно редко. Во всех других случаях такая попытка предъявления другим «чужого» социально желательного визуального образа, не соответствующего истинному Я субъекта, будет легко распознаваться. Такой образ будет отличаться дисгармоничностью и противоречивостью различных элементов экспрессии [5].

Это обусловлено тем, что как отмечает В.А.Лабунская, «экспрессия включена в психологическую структуру личности и сообщает о ней «нечто», а именно то, что всегда сопряжено с психологическими и социально-психологическими свойствами человека и особенностями взаимодействия его с другими людьми» [10, С. 152]. Важным является также и то, что, невер-

бальное поведение политика только частично представлено самому субъекту и несмотря на попытку сознательно выбирать определенные элементы с целью построения необходимого визуального образа, нельзя не учитывать тот факт, что в структуре экспрессивного кода всегда будут находиться элементы, степень осознания которых достаточно низкая, по этому они могут передавать несколько иные чувства, чем те, которые субъект пытается выразить; и реальный экспрессивный код, паттерн, и то, что представляет себе человек, чаще всего, не совпадает [6, 7].

Поэтому все попытки продемонстрировать с помощью различных элементов невербального поведения чувства, состояния и систему отношений не имеющую ничего общего с «действительным образом» субъекта будут заметны для наблюдателя [5].

Соответственно мы можем говорить о том, что конструирование визуального образа политика посредством экспрессии, является как способом выражения во вне собственной личности, собственного психологического и эмоционального состояния, так и способом трансляции социально желательных черт и качеств, способов взаимодействия, позволяющих отнести данного политика к определенному типу, категории людей, в соответствии с которой происходит дальнейшее прогнозирование его поведения и осуществляются попытки интерпретации его личностных характеристик.

Список литературы

1. Арредондо Л. Искусство деловой презентации. Челябинск, 1998. 519 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Мысль, 1997. 344 с.
5. Короченцева А.В. Представления студентов о внешнем облике политиков и отношение к ним. Автореф. дисс. на соискание уч. степени к.п.н. Ростов-на-Дону: РГУ, 2006. 25 с.
6. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999, 608 с.
7. Лабунская В.А., Дроздова И.И. Социально-психологические особенности субъектов педагогического общения с различным типом соотношения успешности кодирования и интерпретации лицевой экспрессии // Психологический вестник РГУ, Ростов-на-Дону, 2003. №1. С. 248-259.
8. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей // Вопросы психологии, 1982, № 5. С. 139-141.
9. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. Монография. – М: Гном-пресс, 1999. – 176 с.
10. Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под. ред В.А.Лабунской. М.: Гардарики, 1999. 397 с.
11. Шестопап Е.Б. Политическая психология. М.: ИНФРАМ, 2002. 447 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Кошелюк К.А.

студентка II курса магистратуры,
Мурманский арктический государственный университет,
Россия, г. Мурманск

Данное исследование посвящено проблеме влияния индивидуальных свойств личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога. В качестве индивидуальных свойств личности руководителя были выделены тревожность, эмоциональная лабильность и интроверсия. В качестве основного метода исследования был выбран констатирующий эксперимент, направленный на диагностику индивидуальных свойств личности руководителя и педагогов, который лег в основу программы развития личностных качеств руководителей образовательного учреждения. Измерения, проводимые до проведения программы развития личностных качеств руководителей образовательного учреждения, направлены на изучение особенностей взаимосвязи между индивидуальными свойствами личности руководителя с эффективностью профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: индивидуальные свойства личности, эффективность профессиональной деятельности, личность человека-профессионала, профессиональная компетентность педагога.

Обычно руководитель в коллективе – ключевая фигура. От того, как он ведёт себя с людьми, каким образом и во что вмешивается (либо не вмешивается), что он делает для своих подчинённых, зависит очень многое.

По этим причинам, а также потому, что персона лидера, руководителя всегда вызывает повышенный интерес, существуют многочисленные попытки сформулировать, присущие ей черты личности, наличие которых необходимо для эффективной профессиональной деятельности.

Чаще всего выделяются: интеллект, который должен быть выше среднего, со склонностью к решению сложных абстрактных проблем; инициативность, самостоятельность, находчивость; уверенность в себе, высокий уровень притязаний. К ним ещё добавляют так называемый «фактор геликоптера», т.е. способность подниматься над деталями и воспринимать ситуацию в целом, в связи с окружающей обстановкой [5, стр. 38]. А, главное, оказалось, что наличие у человека тех или иных «важнейших» качеств лидера далеко не всегда превращает его в эффективного руководителя, способного активно влиять на профессиональную деятельность подчинённых.

Так, постоянно меняющиеся потребности современного общества, необходимость оптимизации процесса продуктивной профессиональной деятельности, направленной на формирование человека-гражданина, интегрированного в систему этнической и мировой культур, требуют исследования влияния индивидуальных свойств личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога.

Многие исследователи указывают, что педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей [1, с. 33]. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно иметь такое индивидуальное свойство личности, как компетентность. Педагогическая компетентность – системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность, в структуре которой выделяют: мотивацию личности (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности, интегральные характеристики личности (педагогические самосознание, индивидуальный стиль, креативность – как творческий потенциал).

Исходя из данного содержания профессиональной компетентности, можно предположить, что профессиональная компетентность должна иметь четкую структуру, определяющую ее содержание.

Изучение различных мнений, представленных исследователями природы компетентности, таких как А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.Г. Суходольский, по определению сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство учителя.

Различая оптимальные, допустимые, критические характеристики личности педагога, В.П. Симонов, Т.П. Иванова, В.С. Николаева указывают, что определяющее влияние на эффективность педагогической деятельности оказывают оптимальные качества руководителя [8]. К оптимальным авторы относят следующие личностные качества: сильный уравновешенный тип нервной системы; тенденция к лидерству; уверенность в себе; требовательность; добросердечие и отзывчивость; гипертимность; эмотивность. Меньшее влияние на эффективность профессиональной деятельности педагога оказывают качества руководителя, относящиеся к уровню допустимых: сильный неуравновешенный тип нервной системы; властность; самоуверенность; непримиримость; недостаточная самостоятельность; педантичность; застремляемость. И к критическим характеристикам качеств личности руководителя авторы относят качества, отрицательно сказывающихся на эффективности деятельности педагога. К критическим, авторы относят слабый инертный тип нервной системы; деспотизм; самовлюбленность; жестокость; чрезмерный конформизм; возбудимость, демонстративность, экзальтированность; тревожность и дистимность [8, с. 87].

На связь личностных особенностей руководителя с эффективностью педагогической деятельности указывает Л.М. Митина [4]. Выделяя два пути профессионального становления – адаптивный и развивающий, автор отме-

чает, что для каждого типа руководителя и педагога характерны свои личностные особенности, хотя, и те, и другие, стремятся к эффективному осуществлению своей педагогической деятельности.

При адаптивном поведении педагог руководствуется принципом экономии сил и пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы" [3, с. 31]. Таким педагогам с увеличением стажа работы свойственно резкое снижение интегральных характеристик личности, таких как направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость, возникают предпосылки для снижения профессиональной активности, роста, невосприимчивость к новому.

Возможно, именно для педагогов с адаптивной моделью труда свойственны выделяемые Е.И. Роговым, Н.А. Аминовым, личностные деформации: доминирование, назидательность, завышенная самооценка, догматичность взглядов, отсутствие гибкости, излишняя общительность, говорливость, синдром эмоционального сгорания [1; 7].

Педагогам, чье профессиональное становление осуществляется по развивающему пути, свойственна когнитивная, эмоциональная, поведенческая гибкость, стремление к самовыражению, творческая самореализация, они нацелены на развитие личности ребенка, его активности и способности к изменениям. Следовательно, такая личностная черта как гибкость – эмоциональная, когнитивная, поведенческая, оказывает существенное влияние на эффективность педагогической деятельности, а также препятствует развитию профессиональной деформации.

Выделяя психологические качества эффективных педагогов, некоторые авторы (Юсупов И.М., 1991) различают два блока личностных качеств: типичных, характерных для всех эффективных педагогов, как консерваторов, так и новаторов, и второй блок составляют качества, характерные только новаторам [9].

Указывается, что именно личностные особенности новатора обеспечивают эффективное использование им своих новых технологий [9, с. 53]. Первый блок – типичные качества для преподавателей: низкая расторможенность или повышенная сдержанность, значительная социализированность, склонность к принятию существующих социальных норм, относительно высокая совестливость, т.е. внутренняя установка на безоговорочное соблюдение существующих моральных норм [9].

Второй блок – качества, отличающие преподавателей новаторов от консервативных преподавателей: достаточный оптимизм, позволяющий сохранить веру в успех даже в сложной, критической ситуации; пониженная эмоциональная утонченность, исключая чрезмерную реактивность в отношении этически мало приемлемых поступков окружающих и тем самым дающая возможность сохранять душевное равновесие в нелегких условиях педагогической работы; высокий уровень внутренней локализации контроля волевого действия, проявляющийся в умении сконцентрировать свое внимание, прежде всего на своей роли в постигшей неудаче; достаточная гибкость

мышления. В меньшей степени это касается следующих качеств: достаточно высокая эмоциональная зрелость, повышенных интеллектуальных способностей, определенной смелости и решительности в учебной деятельности [9, с. 58-59]. Таким образом, в структуре личностных качеств выделяются два блока – типичных качеств для эффективных педагогов, и качеств, отличающих новаторов и консерваторов.

В дальнейшем качество экспериментально выявленных факторов – черт значительно увеличилось. По свидетельству Р. Мейли, одного из сторонников теории личностных черт, существует, по меньшей мере, 34 такие черты, которые являются необходимыми и достаточными для полного психологического описания личности. В целом же, в многочисленных исследованиях, выполненных к настоящему времени в русле теории черт приведено и описано 200 таких черт [10].

Таким образом, важным этапом при оценке личности является выяснение тех конкретных требований, которые работа руководителя предъявляет к нему и то, как эти требования соотносятся с качествами руководителя.

Хотя для любой управленческой работы требуются сходные навыки, но каждая конкретная должность также требует некоторого уникального сочетания умений и способностей от того, кто эту должность занимает, и поэтому важно, чтобы конкретные умения и способности данного руководителя отвечали этим требованиям.

Необходимо проанализировать, насколько квалификация данного руководителя соответствует специфическим требованиям данной должности и, как следствие, выявить те навыки, которые требуют дальнейшего развития.

И если нынешняя должность требует от руководителя качеств, которыми он не владеет, то он получит ориентир, в каком направлении требуется развитие.

И, наконец, дополняет оценку способностей руководителя мнение окружающих и сопоставление их взглядов с самооценкой руководителя. Такой подход позволяет получить более объективную информацию о личностных качествах руководителя.

В целом, весь процесс руководства можно рассматривать как процесс использования руководителем своих личных качеств, которые составляют авторитет руководителя. Авторитет – это личное влияние человека на коллектив, которое он приобретает своим трудом, профессиональными знаниями, организаторскими способностями, умением работать с людьми.

Исходя из вышесказанного, нами была сформулирована гипотеза исследования, состоящая в том, что некоторыми особенностями эффективного влияния на педагогов являются такие личностные особенности руководителя, как тревожность, эмоциональная лабильность и интроверсия.

Учитывая смежность профессий руководителя образовательным учреждением и педагога, указанные личностные качества целесообразно рассматривать как возможно желательные для руководителя образовательного учреждения и педагога, дают пищу для плодотворного анализа и самосовершенствования.

В качестве методов исследования была использована следующая батарея методик: констатирующий эксперимент, направленный на изучение влияния индивидуальных свойств личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога; Методика СМИЛ (в адаптации Собчик Л.Н.), состоящая из 65 вопросов и направленный на выявление индивидуально-личностных характеристик; Методика диагностики межличностных отношений Лири, которая содержит 128 оценочных суждений, направленных на выяснение какого-либо типа отношений.

Для обработки полученных результатов использовались качественные методы анализа (контент-анализ рефлексивных самоотчетов), сопоставительный анализ результатов «Методика СМИЛ» и «Методика диагностики межличностных отношений Лири», статистический анализ данных методик «Методика СМИЛ» и «Методика диагностики межличностных отношений Лири», полученных у респондентов (руководителей и педагогов), посредством использования критерия t-Стьюдента.

Респондентами исследования стали 5 руководителей общеобразовательного учреждения (директор, его заместители) и 40 педагогов, в возрасте 25-60 лет.

Замысел исследования состоял в том, что предложенная методика исследования индивидуальных свойств личности руководителя общеобразовательного учреждения г. Мурманска, определяющих эффективность профессиональной деятельности педагога, включает в себя:

- 1) анализ особенностей профессиональной деятельности руководителя и педагогов, выяснение тех конкретных требований, которые работа предъявляет к данному руководителю и педагогу;

- 2) обобщение сведений о личностных качествах руководителя, полученных путем оценки его качеств с помощью «Методика СМИЛ» и педагогов с помощью «Методика диагностики межличностных отношений Лири»;

- 3) вынесение заключения об особенностях влияния индивидуальных свойств личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога;

- 4) на основании всестороннего сопоставления особенностей влияния индивидуальных свойств личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога, о степени соответствия квалификации данного руководителя специфическим требованиям данной должности, даны рекомендации о возможности дальнейшего развития их личностных качеств.

Анализируя полученные с помощью «Методика СМИЛ» данные, мы пришли к выводу, что у руководителей сильнее выражены личностные особенности, характеризующиеся шкалами «сверхконтроль» и «индивидуальность», а слабее – шкалой «импульсивность». Руководители демонстрируют более активную личностную позицию, высокую поисковую активность, в структуре мотивационной направленности – преобладание мотивации достижения, уверенность и быстроту в принятии решений. Для них не характерны нетерпеливость, склонность к риску. Следовательно, можно говорить о том, что у руководителей сильнее мотивационная направленность на соот-

ветствие нормативным критериям. В силу специфики профессиональной деятельности им более свойственно подавление спонтанности (т.е. непринужденности, непосредственности реакций), контроль над агрессивностью, гиперсоциальная направленность интересов, ориентация на правила, инструкции. Следующее качество – компетентность, наличие практического ума, оптимизм, объективность, тактичность, устойчивость взглядов.

Таким образом, исходя из должностных функций и обязанностей директора общеобразовательного учреждения и его заместителей, можно определить перечень необходимых качеств для успешного выполнения этих обязанностей, т.е. мы получили «нормативную модель профессионала».

Следующим этапом исследования является оценка личностных качеств педагогов. На основании неоднократных бесед, наблюдений, тестирования с помощью «Методика Лири» выявлена следующая психологическая характеристика педагогического коллектива общеобразовательного учреждения: в межличностных отношениях они ответственны по отношению к людям, проявляют деликатность, мягкость, доброту, эмоциональное отношение к детям и их родителям проявляют в сострадании, симпатии, умеют подбодрить и успокоить, бескорыстны и отзывчивы. Но в то же время, они более критично относятся, как к происходящим событиям, так и к окружающим людям, считают с мнением своих коллег, стараются не занимать обособленную позицию в коллективе.

Для уточнения влияния индивидуальных свойств личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога, нами был проведен корреляционный анализ полученных экспериментальных данных по методике СМИЛ и методике диагностики межличностных отношений Лири.

У педагогов на особенности общения в профессиональной деятельности наибольшее влияние оказывают такие личностные особенности руководителя, как тревожность, эмоциональная лабильность и интроверсия. Тревожность как личностная особенность имеет обратные связи с агрессивностью и интегральным показателем дружелюбия, и прямую связь с зависимостью. Это говорит о том, что чем выше тревожность, боязливость, неуверенность, тем сильнее в межличностных отношениях они подстраиваются под своих коллег, считают чужое мнение более правильным, чем свое собственное. При повышенной тревожности, они менее склонны проявлять заботу об окружающих, оказывать бескорыстную помощь своим коллегам, их стиль поведения менее дружелюбный и любезный.

Эмоциональная лабильность как личностная особенность имеет прямые связи с дружелюбием и альтруизмом во взаимоотношениях с коллегами. Следовательно, наибольшую дружелюбность и высокий альтруизм в общении с коллегами проявляют те педагоги, у которых присутствует высокая чувствительность к средовым воздействиям, неустойчивость эмоционального состояния, высокий уровень притязаний и потребность в причастности к интересам группы.

Интроверсия как личностная особенность имеет обратную связь с агрессивностью. Это указывает на то, что чем больше педагоги обращены в

мир субъективных внутренних переживаний, застенчивы, испытывают определенные трудности в налаживании межличностных отношений, тем менее они резки, жестки и враждебны по отношению к окружающим.

Перед педагогическим коллективом были поставлены задачи: 1. Создание условий для реализации ФГОС начального образования (НОО) и для поэтапного введения ФГОС основного общего образования (ООО); 2. Создание условий (организационно-управленческих, методических, педагогических) для обновления основных образовательных программ образовательного учреждения, включающего три группы требований, в соответствии с Федеральным государственным стандартом нового поколения. 3. Включение учителей в инновационную деятельность по опережающему введению ФГОС основного общего образования; 4. Совершенствование методического уровня педагогов в овладении новыми педагогическими технологиями; 5. Продолжение работы по обобщению и распространению передового педагогического опыта (ППО); 6. Создание условий для самореализации учащихся в учебно-воспитательном процессе и развития их ключевых компетенций; 7. Развитие системы работы с детьми, имеющими повышенные интеллектуальные способности; 8. Развитие ключевых компетенций обучающихся на основе использования современных педагогических технологий и методов активного обучения.

Поставленные задачи решались педагогическим коллективом в течение учебного года. В связи с внедрением ФГОС ООО, совершенствовались грани образовательного процесса на основе внедрения в практику работы продуктивных педагогических технологий, ориентированных на развитие личности ребенка и совершенствование педагогического мастерства учителя. В преподавании предметом был положен компетентностный подход; за счет использования новых педагогических технологий в образовательном процессе произошла оптимизация урока; повысилась эффективность проведения всех видов учебных занятий, качества обучения школьников; оптимизирована работа с одаренными детьми; уделено внимание формированию исследовательских умений и навыков обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности, предоставление им оптимальных возможностей для реализации индивидуальных творческих запросов; активизирована работы по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся и педагогов.

Усилия администрации и педагогического коллектива в 2014-2015 учебном году были направлены на создание условий для развития ребенка как свободной, ответственной и творческой личности на основе гуманизации образования и воспитания, вариативности программ, учебников, учебных курсов, профилей получаемого образования и возможности их выбора, использования инновационных технологий, индивидуализацию учебно-воспитательного процесса, формирование здорового образа жизни. Основное внимание уделялось повышению образовательного потенциала педагогов за счет углубления сотрудничества с вузами города, включения учителей в научно-исследовательскую, самообразовательную деятельность. В общеобразовательном учреждении созданы условия наибольшего благоприятствования для инновационных процессов, вовлечения в поисковую творческую дея-

тельность максимально широкого круга учителей, приобщения к учебному исследованию учащихся. Сформировано позитивное отношение у учителей к непрерывному психолого-педагогическому образованию и самообразованию. Все члены педагогического коллектива своевременно повышают профессиональный уровень на курсах повышения квалификации по преподаваемым дисциплинам, а также по информационно-коммуникативным технологиям, ФГОС нового поколения.

Резюмируя полученные данные, мы зафиксировали, что некоторыми особенностями эффективного влияния на педагогов являются такие личностные особенности руководителя, как тревожность, эмоциональная лабильность и интроверсия. Результаты, полученные посредством использования остальных методик, на данный момент находятся в обработке и будут опубликованы позднее.

Список литературы

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 80 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 58-64.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта – Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. Психология управления персоналом / Под ред. А.В. Батаршева. – М.: ЮНИТИ, 2007. – 624 с.
6. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, А.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2008. – 640 с.
7. Рогов Е.И. Лекции по общей психологии. М.: Владос, 1995. – 448 с.
8. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учебн. Пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 192 с.
9. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991. 156 с.
10. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет – журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

НАПРАВЛЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Кубланов А.М.

старший преподаватель кафедры теории и методики гимнастики, стрельбы и адаптивной физической культуры, Воронежский государственный институт физической культуры, Россия, г. Воронеж

В статье на основе анализа педагогических, психологических исследований представлено авторское понимание и описываются структурно-содержательные характеристики

ки профессионально-личностных качеств преподавателя вуза, включая направленность. Раскрыты ее функции в структуре профессионально-личностных качеств преподавателя.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества преподавателя вуза и их структура, направленность личности, функции направленности личности в структуре профессионально-личностных качеств.

Необходимость обновления моделей, программ и технологий повышения квалификации преподавателей, диктуемая актуальными задачами модернизации современного профессионального образования, требует дальнейшего уточнения категории «профессионально-важные качества личности преподавателя вуза» и раскрытия ее смысловых характеристик в частности, в контексте педагогического осмысления. Эмпирически выявлены высокие образовательные потребности преподавателей вузов в представлении о конкретных ориентирах, показателях профессионально-важных и личностно-значимых качеств, необходимых преподавателю для успешной профессиональной деятельности [2].

Сложность и многогранность феномена «профессионально-личностные качества преподавателя вуза», его динамический характер обуславливают рассмотрение его структурно-содержательных характеристик с позиций системного подхода. Целостность профессионально-личностных качеств преподавателя может быть обнаружена в следующих принципах его системного описания как психического явления (Б.Ф. Ломов).

1. Профессионально-личностные качества как явление многомерны; его необходимо рассматривать в определенной системе координат, раскрывая по возможности все его стороны.

2. Профессионально-личностные качества как система – многоуровневая, построена иерархически, включает в себя ряд подсистем (блоков), обладающих различными функциональными качествами.

3. Системный анализ требует рассматривать профессионально-личностные качества преподавателя в динамике, в развитии.

4. Детерминанты формирования, развития, совершенствования следует рассматривать как сложную структуру [5].

С учетом обозначенных позиций мы рассматриваем профессионально-личностные качества преподавателя вуза как системное образование, состоящее из множества согласованных блоков/элементов, обладающих собственными характеристиками, раскрывающими его уровень, как единое целое основание, интегрирующее не только их актуальные, но и потенциальные нереализованные возможности, усовершенствование и преобразование которых многовариантно и продуктивно при наличии определенных педагогических условий [8]. Изучение профессионально-личностных качеств преподавателя как системного образования, указывают на необходимость выявления составляющих его элементов, определение характера связей между ними, а также связей профессионально-личностных качеств с другими педагогическими явлениями; формулирования их функций как системы.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, с учетом требований к личности и особенностей деятельности преподавателя вуза мы выделяем следующие блоки в структуре профессионально-личностных качеств преподавателя вуза: мотивационно-ценностный, интеллектуально-креативный, эмоционально-волевой, физиологический. В качестве показателей сформированности профессионально-личностных качеств преподавателя вуза мы рассматриваем непосредственно сами качества.

К показателям мотивационно-ценностного блока отнесены: направленность, гуманность, любовь к профессии, стремление к личностно-профессиональному росту. Показателями интеллектуально-креативного блока мы определили: интеллект, профессионально-педагогические способности, инновационность, предприимчивость. Показателями эмоционально-волевого блока стали: самоконтроль, профессиональная мобильность, персональный менеджмент, ответственность. К показателям физиологического блока мы отнесли: стрессоустойчивость, работоспособность, нейротизм.

Существует однозначное понимание роли и влияния профессионально-личностных качеств на профессиональную деятельность: деятельность не свободна и ограничена в успешности возможностями развития личности, ее свойств, качеств, компетенций [1].

Мы считаем, что ведущим блоком в структуре профессионально-личностных качеств преподавателя можно считать мотивационно-ценностный блок и составляющие его показатели. Данная мысль подтверждается известным высказыванием Б.Г. Ананьева о том, что доминирующее влияние на состояния личности, динамику ее поведения, процессы деятельности и все виды общения всегда остается за социальной стороной личности – ее мировоззрением и направленностью, потребностями и интересами, идеалами и стремлениями, моральными и эстетическими качествами» [4, с. 96]. Под направленностью мы понимаем системообразующее свойство личности, в котором выражаются доминирующие мотивы (смысловые, побудительные), определяющие и регулирующие ее поведение и деятельность; это «то, на что направлено, ...и что направленно» (В.Н. Мясищев).

Согласно С.Л. Рубинштейну: «Проблема направленности – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два тесно между собой связанных момента: а) предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет, и б) напряжение, которое при этом возникает» [9, с. 519]. Н.Д. Никандров исследуя категорию «направленность», отмечает, что направленность личности – это макрохарактеристика личности, отражающая стрелковидный вектор ее деятельности и поведения, детерминированный присущей ей системой устойчиво доминирующих внутренних побудителей, определяющих избирательность ее отношений и социальной активности. При этом понимание направленности как вектора включает не только пространственный аспект тенденций поведения человека (куда устремлены его помыслы и дей-

ствия), но и силовой их аспект (какова энергетика этих устремлений) [7, с. 754]. Необходимо отметить, что, как целостное образование, направленность личности характеризуется: уровнем зрелости, широтой, интенсивностью, видами, их иерархией у каждой конкретной личности.

Согласно К.А. Абульхановой, Т.Н. Березиной, направленность личности все еще не получила конкретизации собственной сущности, но получила довольно плоское определение через два конкретных вида: эгоистическая (индивидуалистическая) направленность и коллективистская направленность [3, с. 153]. В других классификациях выделяют три вида направленности – гуманистическую (общественная, которая начинает формироваться в раннем детстве); личную (направленность на себя. Не следует понимать однозначно: она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а также стремление к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей); деловую (направленность на профессию, социально значимые достижения) [6].

Функции направленности личности в структуре профессионально-личностных качеств преподавателя значимы и многообразны. Считаем, что направленность: 1) придает личностный смысл профессиональной деятельности; 2) стимулирует, побуждает деятельность, личностно-профессиональное развитие; 3) ориентирует и определяет отношение к различным сторонам действительности; 4) регулирует процессы деятельности, динамику поведения, общения преподавателя; 5) оценивает выбор определенного предмета, отношения из имеющихся альтернатив.

Можно сказать, что направленность личности определяет психологический склад профессионально-личностных качеств преподавателя, раскрываясь как «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев) и т.п. Принципиально отметить, что во всех подходах направленности личности придается ведущее значение.

Список литературы

1. Абдалина Л.В. Практика развития профессиональной компетентности современного специалиста: коллективная монография / Л.В. Абдалина [и др.]. Воронеж: ООО «ВЦНТИ», 2010. – 156 с.
2. Абдалина Л.В. Потенциал личности как фактор самореализации // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы II-ой международной научно-практической конференции : в 2-х частях. под ред. Э.П. Комаровой. Воронеж, 2015. С. 12-14.
3. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб., 2001. – 304 с.
4. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. Никандров В.В. Психология: учебник / В.В. Никандров. – М.: ТК Велби; Изд-во «Проспект», 2008. – 912 с.

8. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ

Кузеванова О.М.

ст. преподаватель кафедры «Философия, история и право», канд. пед. наук,
Барнаульский филиал Финуниверситета, Россия, г. Барнаул

В статье рабочая тетрадь рассматривается как один из современных элементов учебно-методического комплекса дисциплины. Рабочая тетрадь включает в себя 5 блоков: актуализация опорных знаний, дифференцированные задания на применение знаний, контроль, рефлексия, справочный материал. Единая логика представления учебной информации, единый алгоритм операционной деятельности студентов во всем объеме рабочей тетради на протяжении изучения. Роль обучения повышается в условиях самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, учебно-методический комплекс.

Одним из важных предметно-знаковых средств обучения, на наш взгляд, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и студентов, является **рабочая тетрадь**. С опорными конспектами рабочие тетради объединяет знаковая форма представления учебной информации.

Существенное отличие их заключается в том, что в опорных конспектах учебная деятельность отражается в определенной логике, а в рабочих тетрадях она специально конструируется.

Суть конструкта емко выразил Л.Н. Ланда: «Обеспечить пооперационное формирование мыслительных процессов». Операции ученый образно представил в виде «кирпичиков мыслительной деятельности» [2]. Созданием тетрадей на печатной основе занимались многие авторы, в том числе А.Н. Мансуров, С.А. Чандаева, А.А. Шаповалов, группы авторов Московского государственного педагогического института и Благовещенского государственного педагогического института, И.Н. Верещагина и В.И. Сиротин и др. [4].

Нами разработана рабочая тетрадь как один из современных элементов учебно-методического комплекса дисциплины. Для того чтобы использование рабочей тетради стало эффективным, были выполнены следующие условия:

- обеспечение правильного сочетания объема аудиторной и самостоятельной работы;
- методически правильная организация работы студента в аудитории и вне;
- обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий;

- контроль за ходом самостоятельной работы студента и мерами, поощряющими студента за ее качественное выполнение.

Назначение рабочей тетради состоит в том, чтобы помочь студентам в освоении трудного для них теоретического курса, показать возможные методы и приемы анализа научного материала. Рабочая тетрадь состоит из десяти тем, что соответствует программе курса. Каждая тема в тетради представлена системой заданий типа: допишите предложение, схему, ответьте кратко на вопрос; выберите правильный ответ; найдите ответ, пользуясь различными источниками, изобразите график; рассмотрите производственную ситуацию и т.д.

Предлагаемая нами модель рабочей тетради включает в себя 5 блоков: четыре основных обязательных и один справочный (рис.).



Рис. Модель рабочей тетради

Первый блок («Актуализация опорных знаний») представляет собой так называемое мобилизующее начало. Он содержит: цели, основные категории темы, краткий конспект содержания теории. Данный блок позволяет сконцентрировать внимание студентов на изучаемом вопросе и повысить интерес к изучаемой теме.

Во втором блоке («Дифференцированные задания на применение знаний») представлены различные проблемные вопросы и ситуации, предусмотрена система дидактических заданий, активизирующих и организующих самоподготовку студентов, требует умений сравнивать, проводить классификацию, анализировать и делать обобщения. При подборе вопросов и заданий реализуется дифференцированный подход: степень сложности заданий возрастает от контрольных вопросов, требующих простого воспроизведения определенной известной информации, до заданий, требующих установить межпредметные связи, или заданий, требующих умений сравнивать, проводить классификацию, анализировать и делать обобщения. Следует отметить, что все задания начинаются побудительными словами: вставьте в схему, дополните таблицу, распределите понятия, найдите скрытые категории, и т.п.

Третий блок – («Контроль»). В нем представлены разноуровневые задания для самоконтроля: на воспроизведение знаний, применение знаний в сходных ситуациях, применение знаний в нестандартных ситуациях.

Рабочая тетрадь снабжена контрольными тестами к изучаемым темам.

Студенты могут выполнять их после изучения темы, в ходе ее изучения, а также до ее изучения. Таким образом, обучающийся сам рассчитывает бюджет своего времени и действительно может существенно облегчить себе учебный процесс.

Четвертый блок – («Рефлексия») предполагает после каждой темы проведения оценивания своих «приращений» знаний по 10 – бальной шкале.

Пятый блок («Справочный материал») содержит теоретические и методические материалы, которые помогут студентам при выполнении заданий, а также расширят представление по предлагаемой теме.

Каждая из представленных тем имеет задания разных уровней, способствующих усвоению студентами материала через систему лекционных и практических занятий. Сложность заданий возрастает с каждым уровнем. Так, задания с выбором ответа, заполнение таблицы, аргументирование и обоснованность своей точки зрения на поставленный вопрос требуют от студента не только изучения вопроса, но и его анализа.

Следует отметить, что единая логика представления учебной информации, единый алгоритм операционной деятельности учащихся во всем объеме рабочей тетради на протяжении изучения, переходят в метод учебной работы.

Роль обучения повышается в условиях самостоятельности студентов.

Когда обучающийся сам продумал материал, применил теорию на практике, оценил изученные вопросы, выработал свое отношение к ним, усвоенные выводы приобретают личностный смысл, становятся идейными и профессиональными убеждениями. Самостоятельность обеспечивается главным образом методикой обучения, именно методика способна заставить студентов думать, творчески подходить к решению тех или иных вопросов, вырабатывать самостоятельные взгляды.

При пооперационной отработке мыслительных процессов формирование интеллектуальных навыков идет быстрее, легче, с меньшим количеством ошибок, появляется возможность значительно сократить объем домашних заданий и добиться достаточно хорошего усвоения материала и методов умственной работы прямо на уроке.

Экономия времени преподавателей, простота разработки методов наряду с их высокой эффективностью, объективностью, продуманность и четкая постановка вопросов – таков неполный перечень преимуществ такого контроля.

С внедрением в педагогический процесс рабочих тетрадей контроль может осуществляться как индивидуально, так и одновременно всей группой; студент может проходить контроль абсолютно самостоятельно, в любое удобное для него время. Преподавателю достаточно просмотреть запись в тетради.

Анализ использования рабочей тетради в течение пяти лет показал, что более 82,6% студентов отмечают:

- совершенствование их умений самостоятельно работать над содержанием изучаемой темы;
- развития их мыслительной деятельности и аналитических способностей;
- воспитание интереса и ответственного отношения к выполнению самостоятельной работы.

Список литературы

1. Кузеванова, О.М. Использование учебно-методического комплекса в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности мастеров профессионального обучения: монография / О.М. Кузеванова, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 160 с.
2. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении, – М.: Просвещ., 1966.
3. Нечаева, А.В. Совершенствование учебно-познавательной деятельности будущих менеджеров на основе применения учебно-методического комплекса: интенсификация, оптимизация, активизация / А.В. Нечаева, Г.В. Лаврентьев, С.А. Кантор. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – 177 с.
4. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К СЛОВЕСНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кулипанова М.В.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Гамова Е.Н.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №4 «Калинка» комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Радюкова И.А.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Колесникова О.В.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №4 «Калинка» комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье сказано, что во всех видах деятельности дети проявляют творчество. Словесное творчество помогает ребенку проделать крутой рывок в развитии творческого воображения, которое дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Современные возможности учреждения позволяют педагогам вместо стандартной образовательной деятельности использовать нетрадиционные формы и методы работы с детьми.

Ключевые слова: творчество, педагогическая работа, сказка, деятельность, фантазия, фольклор.

Творчество ребенка проявляется во всех видах деятельности, которой он занимается. Детская речь изумительна, забавна, и изобретательна. Мы часто слышим от них много интересных детских изречений, придуманных ими слов и забавных фраз, порой даже не всегда понимая смысл подобных изречений. Подобное явление является словотворчеством.

Проблема развития словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста приобретает все большее значение в настоящее время. Мир детства, внутренний мир ребенка – ключ ко многим волнующим проблемам нашей жизни. Творческие, интеллектуальные возможности ребенка неисчерпаемы. Среди разных творческих проявлений дошкольников словесное творчество занимает особое место [4, с. 33]. Для ребенка это самый сложный вид творческой деятельности, требующий взаимодействия ряда психических функций и являющийся одним из способов социокультурного развития личности.

Смысл и значение словесного творчества в том, что оно помогает ребенку проделать крутой рывок в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Оно углубляет и расширяет, очищает эмоциональную жизнь ребенка, позволяет ему упражнять свое, творческое стремление и навыки, овладеть правильной

речью. В его основе лежит восприятие произведений детской художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и малых форм фольклора в единстве содержания и художественной формы.

Словесное творчество рассматривается исследователями как деятельность, возникающая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений-рассказов, сказок, стихов, загадок, небылиц, поговорок, слов-новообразований.

Великий русский писатель К.И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которая имеется в процессе сотворчества. Он поражался богатству детских словообразований, он говорил о словотворении детей как «о скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка».

Проблема овладения родным языком, связной речи и творческих способностей детей является одним из самых важных в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа успешного обучения [7, с. 187]. Актуальность проблемы овладения ребенком умениями словесного творчества связана с особенностями речи дошкольников, такими как: ситуативность (мышление ребенка конкретно, что выражается в его речи), детский эгоцентризм (обращенность к себе), непосредственность (ребенок высказывается непроизвольно, импульсивно, не отдавая себе отчета в том, к кому и в каких условиях он обращается), личностными особенностями детей. Следует учитывать и тот факт, что логопедическая группа формируется чаще всего из разных детей: никогда не посещавших детский сад, обучавшихся в массовых группах, перешедших из других дошкольных учреждений. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятие зажатости, обучение чувственности к художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство и создание целостной системы обучения словесному творчеству [3, с. 16].

Современные возможности учреждения позволяют педагогам вместо стандартной образовательной деятельности использовать нетрадиционные формы и методы работы с детьми. Сложный, но результативный процесс построения интеграции, которая открывает возможности для формирования целостного мировоззрения детей, позволяет видеть мир в единстве, взаимосвязи и взаимозависимости всех природных явлений.

Успех совместной педагогической работы с детьми во многом зависит от правильно организованного взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей группы. Поиски новых форм работы с детьми, привели к необходимости организации четкой скоординированной работе педагогов. Решая общие задачи, мы не подменяем друг друга, а дополняем. Работа воспитателей группы предшествует деятельности учителя-логопеда, создавая необходимую познавательную и мотивационную базу.

Совместная деятельность по данной проблеме направлена на обеспечение максимальной активности детей в преобладающем самостоятельном процессе познания, на исполнение интеграционного подхода к содержанию и приемам организации педагогического процесса в соответствии с индивидуальными возможностями развивающейся личности, реализации ее возможностей.

Эффективность творческого развития мы решаем через использование различных методов и приемов: словесный (беседа, использование художественного слова, указания, пояснения); частично-поисковый; проблемно-мотивационный (стимулирует активность детей за счет включения проблемной ситуации); одномоментности (обеспечивает самостоятельный творческий поиск детьми средствами выразительности); сотворчество (взаимосвязь со взрослыми); мотивационный (убеждение, поощрение); наглядности (рассматривание иллюстраций, альбомов, открыток); практический (самостоятельное выполнение детьми декоративных изделий, использование различных инструментов и материалов для изображения); эвристический (развитие находчивости и активности).

Педагогическая деятельность в группе ориентирована, прежде всего, на формирование образности речи детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с русскими народными сказками и направлено на развитие навыков сочинительства, красоты речи, обогащения лексики, развитию коммуникативных навыков, памяти, воображения, мышления, художественных способностей, общечеловеческой универсальной способности к межличностному воздействию, а также творчеству в любой области, учитывая личностно-эмоциональные особенности детей, помогая сплочению коллектива [6, с. 52]. Сказка – наиболее универсальный комплексный метод воздействия в работе с детьми. Ведь это – образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Сказка как большое локальное образование с конкретным сюжетом и конкретными образами, способна отражать глобальные проблемы, не преходящие ценности, вечные темы противоборства доброго и злого, света и тьмы, радости и печали, силы и слабости. Через сказку наши дети усваивают все богатство этнической культуры, приобщаясь к историческому опыту своего народа. К тому же, для ребенка драматизация – это хорошая возможность приобрести умение успешно презентовать себя как в детском коллективе, так и среди взрослых.

Драматизируя сказку, ребенок пользуется языком сказки. То, что первоначально он только слышал, становится его собственным достоянием. Именно здесь ребенок проникается «гармонией русского языка». Это история, культура и искусство, благодаря которым, и через которые, достигается гармоничная связь между прошлым, настоящим и будущим нашего народа. Через устное народное творчество ребенок не только овладевает родным языком, но и осваивает его красоту, лаконичность, приобщается к культуре своего народа, получает первые впечатления о ней. К тому же, словесное творчество народа представляет собой особый вид духовного освоения действительности человеком с целью творческого преобразования окружающего мира «по законам красоты».

Дети – народ оптимистичный, им свойственно переделывать «все плохое в хорошее», в том числе, и финалы сказок, если они их не устраивают. Помочь ребенку придумать счастливую развязку можно, используя прием введения в сюжетное повествование какого-либо средства, предмета, явле-

ния. Например, медвежата из сказки «Два жадных медвежонка» вместо сыра съедают таблетку от жадности.

Если в название хорошо знакомой ребенку сказке добавляется слово, обозначающее какой-либо предмет, используем прием «Введение в название сказки нового предмета». Например, сказки «Теремок – паровоз», «Гуси-лебеди и автомобиль» [1, с. 45].

Если сюжет хорошо знакомой сказки как бы перемещается в другое время и пространство, мы используем прием «Смена места событий».

Прием «Событийная история» помогает ребенку лучше понять, почувствовать логику сказки, «прожить» судьбу героев вместе с ними.

Обучение умению придумывать сказки начинается с введением элементов фантастики в реалистических сюжетах. Сказки на первых порах лучше ограничивать сюжетами о животных: «Волк и заяц», «Что случилось с ежом в лесу». Ребенок легче придумывает сказки о животных, так как наблюдательность и любовь к животным дают ему возможность мысленно представить их в разных условиях.

Прием «Новое свойство» не изменяет содержание знакомых сказочных сюжетов, то есть, рождается новая сказка. Например, Колобок не из теста. А из смолы. В самых различных вариантах мы используем прием «Сказки наизнанку» [2, с. 137]. Очень часто используем прием «Свойства наоборот». Берется любая знакомая сказка, и ее героям приписывается противоположное свойство (волк маленький, а Красная шапочка большая, Баба-Яга в сказке начнет совершать добрые поступки).

Более сложный прием – рассказывание по сюжету, предложенному педагогом. Дети должны придумать содержание, оформить его словесно в форме повествования, расположить события в определенной последовательности.

Придумывание рассказов на самостоятельно выбранную тему – самое трудное задание. Мы используем этот прием только при наличии у детей элементарных знаний о структуре повествования и средствах внутритекстовой связи, а также умение озаглавить рассказ.

Очень интересен для детей прием «Диафильмы». Придуманная детьми история разбивается на фрагменты, к каждому из которых рисуется рисунок, отражающий содержание этого фрагмента.

«Прогулки в прошлое героев» имеют особый воспитательный смысл. Они помогают осмысливать последствия тех или иных событий, учат их анализировать ситуацию и прогнозировать результаты конкретной деятельности, поступков, реакцию окружающих.

При обучении рассказыванию используем прием совместного составления рассказа по предложенной сюжетной схеме. Существуют различные приемы, позволяющие развивать словесное творчество старших дошкольников [5, с. 37]. Одним из приемов являются опорное моделирование. Модели помогают не только представить какой-либо объект, но и видоизменять его, экспериментировать с ним. Мнемотаблица – схема, в которой заложена определенная информация. Дети могут самостоятельно придумывать новые сказ-

ки, варьируя последовательность сюжетной линии, добавляя героев, изменяя место действия.

Детское словесное творчество не ограничивается рассказами и сказками. Дети также сочиняют стихи, загадки, небылицы. Популярны и повсеместно в детской среде бытуют считалки.

Словесное творчество дошкольников немыслимо без фантазии и воображения. Ребенок наполовину живет в воображаемом нереальном мире, и не просто живет, а активно действует в нем, преобразовывает его и себя. Ведь именно из этой сокровищницы ребенок черпает сведения о реальности, которой он еще не знает, черты будущего, о котором он еще не умеет задумываться.

Формирование словесного творчества дошкольников возможно только при заинтересованности педагогов и создании новых условий.

Список литературы

1. Алиева С. Народная сказка как средство развития родной речи // Дошкольное воспитание 1973, № 10. С. 44-49.
2. Большева Т.В. Учимся по сказке: Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. – 19 с.
4. Гавриш Н.В. Характерные особенности речетворческой деятельности в дошкольном детстве // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Орел, 2002. С. 33 -35.
5. Колунова Л.А. Роль работы над словом и развитие словесного творчества старших дошкольников // Развитие детской речи: традиции и перспективы, М., 2002. С. 36-37.
6. Танина Л.В. Развитие словесного и театрального творчества дошкольников // Развитие детской речи: традиции и перспективы. М., 2002. С. 52-53.
7. Ушакова О. Развитие речи дошкольников. – М., 2001. – 240 с.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТА

Любина Н.В.

старший преподаватель кафедры «Менеджмент в спорте»,
Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ),
Россия, г. Москва

В статье здоровый образ жизни студентов рассматривается в качестве определяющей основой всестороннего и гармоничного развития личности обучаемого, его образа жизни и жизненной позиции.

Роль формирования здорового образа жизни наиважнейшей должна стать роль образовательных программ, направленных на сохранение и укрепление здоровья студентов, формирование активной мотивации заботы о своем здоровье и здоровье находящихся вокруг людей.

Ключевые слова: физическая культура, здоровый образ жизни, досуговая деятельность.

Актуальными вопросами современных студентов являются сохранение и укрепление собственного здоровья. Здоровый образ жизни для каждого ин-

дивидуален, в своей жизнедеятельности человек руководствуется законами общества и индивидуальными законами своего организма.

Сохранить здоровье молодого поколения – одна из важнейших социальных задач общества. Чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов необходимо укреплять и формировать здоровый образ жизни, способствовать работоспособности студенческой молодежи. Сегодня данная категория населения испытывает отрицательное воздействие окружающей среды, так как физическое и умственное становление совпадает с периодом адаптации к новым, изменившимся для них условиям жизни, обучения, высоким умственным нагрузкам.

Проблеме формирования здорового образа жизни посвящено в последние годы немало специальных исследований. В числе таких работ следует выделить исследования общего плана (Н.Н. Визитей, М.Я. Виленский, В.А. Пономарчук и др.), а также более специализированные, посвященные формированию здорового образа жизни в системе профессионального образования (Р. Ахтаова, Р. Кетао, Н.Х. Хакунов и др.). Однако лишь в последнее время начали раскрываться особенности здорового образа жизни и педагогических условий его формирования применительно к последующей профессиональной деятельности будущих специалистов в трудах С.С. Коровина, А.Л. Цоя и др. Правда, в последних случаях затронутые проблемы трактуются, прежде всего, в аспекте профессиональной физической подготовленности [1].

В поиске средств решения этой задачи должно играть физическое воспитание в досуговой деятельности студентов, которое играет важную роль в целенаправленном формировании, коррекции, изменении в нужном направлении физических, психических, социокультурных качеств и способностей, а также поведении детей и молодежи.

Огромные возможности для физического и духовного оздоровления, приобщения к здоровому образу жизни, формирования культуры здоровья студентов заключены в физкультурно-спортивной деятельности. Не только занятия физическими упражнениями, но также спортивные соревнования и тщательная подготовка к ним, при их правильной организации, позволяют целенаправленно и эффективно воздействовать на все компоненты физического состояния человека, включая здоровье, физические качества, двигательные способности, телосложение, вносить в них нужные коррективы, исправлять дефекты, а также формировать связанные со всей этой деятельностью знания, умения, интересы, потребности, ценностные ориентации и т.д. и тем самым формировать физическую культуру, культуру здоровья, здоровый образ жизни [2].

Проведенное исследование С.А. Фирсиным в 2011–2015 году, об отношении учащейся молодежи к физическому воспитанию в системе досуга показало, что физическая культура не занимает ведущего места в образе жизни учащейся молодежи.

Уже первый вопрос показывает, что физическая культура не занимает ведущего места в образе жизни молодежи. Лишь 11% юношей и 9 % девушек она интересует очень сильно. Большинство юношей 36% и абсолютное

большинство девушек 56%, физическая культура интересует лишь в некоторой степени.

Около 35 % учащейся молодежи не очень высоко оценивают полезность и эффективность занятий физическими упражнениями, 38 % имеют сомнение в том, что регулярные занятия физическими упражнениями могут помочь в укреплении здоровья, причем среди женщин эти сомнения присущи почти половине выборки 41%.

Молодежь отдает предпочтение следующим видам физической культуры и спорта:

- у юношей 68% в основном спортивными играми (футбол, хоккей, волейбол, баскетбол и т.д.);

- у девушек 63% фитнесу (аэробика, аквааэробика, пилатес, калланетика) 63%.

В занятиях физической культурой и спортом студентов характерной чертой является большой набор и разнообразие ставящихся целей. Однако реально достижимыми оказываются, как правило, цели физического и спортивного совершенствования. По-видимому, требует дальнейшего согласования системы молодежных целей занятий с целями и задачами учебного или учебно-тренировочного процесса по физическому воспитанию в школе, вузе.

К объективным факторам препятствующим занятиям физкультурным воспитанием в системе досуга относятся – улучшение материального положения 58%. При этом для улучшения занятий 36 % – девушек, 29 % – юношей считают, что необходимо построить больше спортивных площадок во дворах домов. 47 % – девушек, 44 % – юношей считают, что необходимо снизить цены на занятиях в спортивных клубах, фитнес клубах, тренажерных залах.

76 % молодежи не устраивает в организации физкультурного воспитания в досуговой деятельности материально-техническая база. 24% девушек и 18% юношей устраивает в организации физкультурного воспитания в досуговой деятельности профессиональный преподавательский состав [3].

Опрос проведен среди учащихся и студентов в общеобразовательных школах и вузах г. Москвы и Московской области в период сентябрь 2013 г – май 2014 г. показал, что большинство школьников и студентов отводит здоровью и физической подготовленности не очень высокое место в иерархии тех ценностей, на которые они ориентируются в своем поведении, образе жизни, то это существенно снижает их интерес к занятиям физической культурой и спортом, значение которых, по их мнению, в основном состоит в позитивном влиянии на указанные показатели физического состояния.

Некоторые аспекты уроков физкультуры, их организации не нравятся менее значительной части студентам. К их числу относятся: требование обязательного выполнения норм физической подготовленности (15,0%); методика проведения уроков (13,4%); «мало красоты, эстетики, доброты» (11,9%); «юноши и девушки занимаются вместе» (11,7%); «переживания (чувство

стеснительности) из-за своего телосложения и слабой физической подготовленности» (11,8%); «место проведения уроков» (10,9%); «преподаватель редко поощряет достижения, чаще ругает» (10,9%); «проводится много соревнований, в которых редко удастся быть победителем» (6,2%) [4].

В вузах проводятся индивидуальные и групповые консультации-тренинги по нормализации состояния студентов для формирования здорового образа жизни.

Одной из основных причин формирования здорового образа жизни является соблюдение студентами режима дня, который устанавливает для студента определенный порядок поведения в течение суток.

В связи с этим, необходимо побуждать студентов к сохранению и укреплению здоровья, пропагандировать и поддерживать культуру здорового образа жизни среди молодежи. Следует внедрять в образовательный процесс знания, направленные на формирования здорового образа жизни, начиная с самого раннего возраста и заниматься самовоспитанием личности.

В этой связи формирование здорового образа жизни в образовательном процессе вуза, сознательного отношения студентов к собственному здоровью, физическому и психическому состоянию существенно актуализируется на всех возрастных этапах развития личности и выступает как социально-значимая задача.

Формирование здорового образа жизни студентов в образовательном пространстве высшего учебного заведения является определяющей основой всестороннего и гармоничного развития личности обучаемого, его образа жизни и жизненной позиции.

В формировании здорового образа жизни наиважнейшей должна стать роль образовательных программ, направленных на сохранение и укрепление здоровье студентов, формирование активной мотивации заботы о своем здоровье и здоровье находящихся вокруг людей.

Список литературы

1. Зысманов, Б.М. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи как доступного и эффективного средства противодействия неблагоприятным воздействиям окружающей среды // Проблемы региональной экологии. – 2006. – № 4. – С. 94-98.
2. Фирсин С.А., Маскаева Т.Ю. Основные направления организации физического воспитания в досуговой деятельности детей и молодежи // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2014. – Т. 14, № 4. – С. 5-7.
3. Фирсин С.А., Маскаева Т.Ю. Основные тенденции и проблемы физического воспитания детей и молодежи в России : Сборник статей VIII международной научно-практической конференции «Запад-Россия-Восток: политическое, экономическое и культурное взаимодействие». – Тольятти; Поволжский государственный университет сервиса, 2014. – С. 215-227.
4. Фирсин С.А. Отношение к физической культуре и физкультурно-спортивной деятельности школьников и студентов в XXI веке // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2014. Т. 14, №4. – С. 9-12.

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОИЗВЕДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Мамкина Т.А.

учитель музыки, МОАУ «СОШ № 13», Россия, г. Бузулук

Русакова Т.Г.

научный руководитель, д.п.н., профессор,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Россия, г. Оренбург

В статье диагностика эмоциональной отзывчивости, рассматривается развитие эмоциональной отзывчивости детей младшего школьного возраста на произведения музыкального искусства.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, отзывчивость, эмоциональная информация, эмоционально-смысловое восприятие.

Эмоциональная отзывчивость на музыкальные произведения представляет собой способность погружаться в ее настроение, способность «вчувствования», «вживания» в музыкальные образы, это острота, глубина и богатство эмоциональных переживаний в процессе восприятия музыкальных произведений, способность к сопереживанию музыкального содержания произведения. Отзывчивость, имея корнем слово «отзвук», «отзыв», «отклик», этимологически входит в сферу звуковой резонантности: эмоциональная информация непосредственно воплощается и в звуковой стороне интонации, что во многом обуславливает привычную актуализацию переживаний, их «разделение» при слуховом восприятии [9, с. 142].

Изучение эмоциональной отзывчивости может осуществляться на основе вербальных средств выражения и в невербальной форме (пластических интонаций, и цвето-графических средств выражений); приобщение детей к музыкальному искусству должно осуществляться через воспитание способности эмоционально откликаться на музыку; ребенок младшего школьного возраста лучше запоминает предметы и картины, а из словесного материала – преимущественно образные и эмоционально окрашенные рассказы и описания; отвлеченные понятия и рассуждения, еще плохо понимаемые, не запоминаются детьми; эмоционально, а затем интеллектуально школьник осваивает всю систему человеческих отношений в игре; формы игры ребенок берет из художественных форм, свойственных его обществу; этические инстанции идут рядом с эстетическими: «Красивое не может быть плохим»; следовательно, воспитание положительного эмоционального отклика на совершенное произведение искусства приводит к формированию чувства прекрасного и способствует нравственному воспитанию ребенка; посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка; использование музыкально-дидактических игр позволяет в доступной детям

игровой форме дать представление о музыке, ее выразительных возможностях, научить различать оттенки чувств, настроений, передаваемые музыкой.

В сентябре 2015 года мы провели пилотажный эксперимент, который показал, что ученики не умеют характеризовать, анализировать собственные эмоции, но они предрасположены к непосредственному общению с музыкой, увлекаются заданиями, связанными с освоением эмоциональной наполненности того или иного произведения. На базе МОАУ «СОШ № 13» г.Бузулука Оренбургской области мы провели диагностическое исследование эмоциональной отзывчивости младших школьников на основе показателей, выделенных А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской: глубокая эмоциональность, чувственность музыки; яркость, насыщенность музыкального образа и музыкального повествования, захватывающая ребенка, вызывающая у него интерес; богатство эмоционально переживаемых оттенков музыкальной интонации; подготовленность ребенка к конкретному эмоциональному переживанию в музыке (наличие опыта переживания конкретного эмоционального состояния ребенком в жизни); инструментальные произведения, как правило, не связанные с текстом и с точно определенным сюжетом музыкального повествования; особое сочетание средств музыкальной выразительности: мелодия, лад, темпоритм, форма музыкального произведения и др.; наличие солирующего инструмента (фортепиано, рожок, флейта, гобой, любой другой инструмент), подчеркивающего выразительность мелодии музыкального произведения; музыкальная драматургия произведения составляет погружение в одно эмоциональное состояние, его оттеки (такие жанры, как этюд, прелюдия, инструментальные пьесы 18 века, современные эстрадные композиции); произведения с многократной повторяемостью мелодии (в этом случае у ребенка появляется возможность более точно определить эмоциональное состояние образа, глубже прочувствовать его); длительность звучания музыкального произведения (до 7, иногда до 10 минут); художественность и выразительность исполнения музыкального произведения учителем музыки или профессиональным исполнителем; качественность аудиозаписи музыкального произведения [5, с. 185].

Для определения сформированности эмоциональной отзывчивости младших школьников на музыкальные произведения мы использовали методику В.П.Анисимова «Музыкальная палитра» [2, с. 80] и методику Н.Г.Куприной «полихудожественный тест-игра» [8, с. 46].

Целью теста «Музыкальная палитра» является изучение способности к эмоциональной отзывчивости на музыку, то есть конгруэнтного (соответствующего) переживания и смысловой рефлексии содержания музыки. В ходе тестирования мы предлагали каждому ребенку прослушать аудиозапись пяти *незнакомых* ему разнохарактерных музыкальных фрагментов. В качестве музыкального стимульного материала мы использовали следующие произведения: И.С.Бах. Прелюдия До мажор из «Хорошо темперированного клавира» (характеристики звучания: спокойно, мудро, мирно), А.Хачатурян. «Андантино» (характеристики звучания: плавно, нежно), Р.Шуман. «Первая утрата» (характеристики звучания: уныло, жалобно), Г.Свиридов. «Парень с

гармошкой» (характеристики звучания: бодро, звонко), С. Майкапар. «Тревожная минута» (характеристики звучания: тревожно, нетерпеливо) [2, с. 83].

Затем мы предлагали ученикам сыграть в музыкальную игру: после прослушивания музыкального фрагмента определить, какое настроение она передает, какие образы возникают в воображении в процессе прослушивания.

1-й (вербальный) вариант задания: расскажи, что ты чувствуешь, слушая музыку? Расскажи словами.

2-й (невербально-художественный вариант): нарисуй, пожалуйста, образы или картинки, которые ты представляешь себе во время прослушивания этой музыки.

3-й (невербально-двигательный вариант): передай настроение и состояние музыки через движения, танец.

Критерии оценки вербальной рефлексии:

1) если ребенок сумел самостоятельно определить понятийное содержание музыкального фрагмента и дополнил его синонимами, то ответ оценивается как *продуктивный* – 2 балла;

2) правильное понятийное определение ребенком эмоционального содержания музыкального фрагмента с помощью педагога – *адекватно-репродуктивный уровень* – 1 балл;

3) неправильное определение – 0 баллов.

Вывод о степени развития *вербальной рефлексии* строится на основе 10-бальной шкалы, где сумма от 4 до 10 баллов соответствует нормативному уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку. В случае, если вербальный уровень рефлексии эмоциональных состояний являлся для ребенка затруднительным, мы предлагали выбрать в графическом словаре эмоций «гномика», чье выражение лица соответствует настроению от прослушанной музыки.

Критерии оценки невербально-графической рефлексии:

1) правильный выбор графического изображений – 1 балл;

2) неправильный выбор – 0 баллов;

3) оригинальный выбор и детализированное дорисовывание – 2 балла.

Двигательная (танцевальная) отзывчивость изучается с учетом двух- или трехдольности музыкального воздействия маршеобразного, подвижно-танцевального (например, польки) или вальсообразного фрагментов. Критерии оценки танцевально-двигательной (невербально-двигательной) рефлексии:

1) *марш*, отображаемый шагом – 1 балл;

2) *полька* – ускоренный шаг – 2 балла;

3) *вальс* или менуэт – 3 балла.

Таким образом, полученные результаты двигательной, психомоторной отзывчивости на музыку распределяются по следующим уровням:

- низкий – 0-2 балла;
- средний – 3-6 баллов;
- высокий – 7-9 баллов.

В соответствии с рекомендациями В.П. Анисимова, в качестве материала для тестирования *по методике «Музыкальная палитра»* мы использовали фрагменты следующих произведений: Э. Григ. Утро (из сюиты «Пер Гюнт») (характеристики звучания: спокойно, мудро, мирно), Г. Свиридов. «Колыбельная песенка» (характеристики звучания: плавно, нежно), С. Прокофьев. «Раскаяние» (характеристики звучания: угрюмо, подавленно), Р. Шуман. «Солдатский марш» (характеристики звучания: бодро, звонко), А. Хачатурян. «Две смешные тетушки поссорились» (характеристики звучания: гневно, яростно) [2, с.86].

Полихудожественную тест-игру «Танцы осенних листьев» (Н.Г. Куприна) предваряет прогулка детей по осеннему саду, наблюдения за осенней природой, прослушивание стихов об осени [8, с. 50].

Диагностическое задание № 1 состоит в двигательной импровизации под музыку (Ф. Шопен. Этюд фа минор, соч. 25). Дети танцуют, представляя себя осенними листьями.

Диагностическое задание № 2 – рисование музыки (Ф. Шопен. Этюд фа минор, соч. 25).

Диагностическое задание № 3 – темброво-шумовой аккомпанемент на детских музыкальных инструментах и «звучащих предметах» (N. Vanaelis. «La petite fille de la mer» – музыкальная заставка к телепередаче Оксаны Пушкиной «Женский взгляд»).

Диагностическое задание № 4 – двигательная импровизация (N. Vanaelis. «La petite fille de la mer»).

Диагностическое задание № 5 – рисование музыки (N. Vanaelis. «La petite fille de la mer»).

Мы выделили уровни эмоциональной отзывчивости на музыку по формам музыкально-игровой деятельности.

Таблица

Уровни эмоциональной отзывчивости на музыку

Высокий	Средний	Низкий
Рисование музыки		
в рисунке используются холодные или теплые цвета, яркие, насыщенные или приглушенные тона и цветовые оттенки, соответствующие характеру музыки; эмоциональное содержание музыки передается с помощью выразительных линий (плавные, мягкие, угловатые, резко очерченные); композиция соответствует музыкальному образу; имеются словесные пояснения к рисунку	в рисунке используются холодные или теплые цвета, яркие, насыщенные или приглушенные тона и цветовые оттенки, соответствующие характеру музыки, но при этом имеется однообразие, невыразительность цветовой палитры; линии невыразительны (преобладает вялость или прямолинейность); стереотипность сюжета и композиции в целом; эмоциональной увлеченности при выполнении рисунка не наблюдается	формальный подход к выбору цвета, линий, композиции или полное несоответствие рисунка заданной теме; отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания; небрежность в оформлении рисунка

Двигательная импровизация под музыку			
Соответствие движений ребенка характеру произведения, передаче акцентов, пауз, ярких интонационных оборотов, уместность мимических и вокально-речевых реакций, увлеченность и оригинальность		Несамостоятельность выбора типа движений, невыразительность и недостаточность отражения в жестах особенностей музыкальной формы, сдержанность или отсутствие мимических и вокально-речевых реакций, оригинальности	Движения, безотносительные к характеру произведения (топтание на месте, перебежки из одного конца зала в другой...), неуместность мимических и вокально-речевых реакций
Темброво-шумовой аккомпанемент			
Соответствие заданному эмоциональному состоянию найденных ребенком звуковых «красок» – образов в интонациях голоса, в тембрах детских инструментов, в шумовых эффектах, окружающих предметах; естественность, гибкость эмоционально-ритмической подстройки при темброво-шумовом аккомпанировании музыкальному звучанию; четкое попадание в метроритмическую сетку, адекватное реагирование на паузы и акценты, на изменение темпа и динамики звучания		Несамостоятельность в выборе инструментов и шумовых эффектов для воплощения заданных эмоциональных состояний, отсутствие творческого подхода к подбору звуков – «красок», но при этом выраженный интерес к звукокрасочным и шумовым эффектам, возникающих в играх со звуками; затруднения в процессе аккомпанирования музыке; нечеткость выделения пауз, акцентов и сильных долей, рассеянность внимания	Произвольный выбор инструмента для игры, не соотносящийся с данным эмоциональным состоянием; желание создать как можно больше шума или боязнь извлекать звуки, ритмические трудности

Мы получили следующие результаты.

По диагностике вербальной рефлексии 83% обучающихся показали средний уровень, низкий – 17%. В случае, если вербальный уровень рефлексии эмоциональных состояний являлся для ребенка затруднительным, мы предлагали выбрать в графическом словаре эмоций «гномика», чье выражение лица соответствует настроению от прослушанной музыки.

По результатам диагностики невербально-графической рефлексии высокий уровень показали 50% обучающихся, средний – 33%, низкий – 17%.

Двигательная (танцевальная) отзывчивость изучалась с учетом двух- или трехдольности музыкального воздействия маршеобразного, подвижно-танцевального (например, польки) или вальсообразного фрагментов. Результат диагностики высокий – 67% обучающихся, средний – 33%.

Обобщение полученных результатов показало наличие у младших школьников готовности слушать и слышать музыку, понимать ее настроение,

чувствовать темпоритм и соотносить его со своими эмоциями. Однако эти проявления музыкальной культуры требуют обязательного дальнейшего развития.

Приобщение детей к музыкальному искусству должно осуществляться через воспитание способности эмоционально откликаться на музыку; средствами развития эмоциональной отзывчивости учащихся младшего школьного возраста на музыку могут быть музыкально-слушательская и музыкально-изобразительная деятельность детей на музыкальных занятиях, а также элементы импровизации и музыкально-дидактические игры; посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка; беседы, направленные на знакомство с различными эмоциями, чувствами.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Под общей редакцией М.И.Ройтерштейна / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.. Музыка, 2006. – 336 с.
2. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.П. Анисимов– М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. С.80-90.
3. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. М., 2001. – 142 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. М., 2003. – 93 с.
5. Гогоберидзе, А.Г. Педагогическая технология развития эмоциональной отзывчивости на музыку. / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская – Ростов-на-Дону. Феникс, 2008. С.185-207.
6. Джемс, У. Психология / Под ред. Л.А.Петровской. / У. Джемс– М., Педагогика, 2008. 368 с.
7. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / А.Н. Зимина – М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с., нот.
8. Куприна Н.Г. Полихудожественная игра в музыкальном развитии детей / Н.Г. Куприна // Начальная школа плюс до и после. № 3. 2003. С.46-52.
9. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова – СПб., «Речь», 2006. – 112 с.
10. Русакова, Т.Г. Роль художественных произведений в развитии эмоциональной отзывчивости младшего школьника // Искусство как фактор развития личности в условиях непрерывного образования: сборник научных статей по материалам круглого стола 14 февраля 2008 г. / Т.Г. Русакова, Е. Кашавкина Мин-во образования и науки РФ, Федер.агентство по образованию, Оренб.гос.пед.ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 212с. С. 149-162.
11. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. Под ред. Ю.В. Липес. М.: Теревинф, 2006. 48 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Мельникова А.В., Шестаков Д.В.

студенты, Институт безопасности жизнедеятельности,
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются возможности использования современных образовательных технологий в условиях реформирования высшей школы. Выделяются особенности обучения на основе информационно-коммуникационных и традиционных образовательных технологий в вузе.

Ключевые слова: технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии, процесс обучения в вузе, высшее образование.

В условиях модернизации российской высшей школы, значительного увеличения потока новой информации и усиления роли самостоятельного освоения учебной информации требует поиска современных подходов проблема повышения эффективности вузовской подготовки специалиста.

Одной из актуальных задач реформирования высшей школы в настоящий период является создание системы открытого образования, обеспечивающей общенациональный доступ к образовательным ресурсам на базе технологий дистанционного обучения. Применение телекоммуникационных технологий дает возможность построения качественно новой информационной образовательной среды, среды без границ с возможностью создания глобальной системы дистанционного обучения. Приоритетным направлением в этой области является широкое внедрение электронных технологий в учебный процесс [1, с. 12].

В системе применения информационно-коммуникационных технологий при обучении в вузе можно выделить следующие последовательные этапы. Подготовительный этап связан с анализом образовательных программ, тематического планирования, выявления особенностей учебного материала, при изучении которого целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии. Затем осуществляется подбор готовых образовательных медиаресурсов и (или) создание собственного информационного продукта конкретного типа, например, презентационного, обучающего, тренирующего или контролирующего. Следующий этап связан с непосредственным использованием информационных продуктов в учебном процессе или при руководстве научно – исследовательской деятельностью обучающихся. Завершающий этап предполагает проведение анализа эффективности использования информационно-коммуникационной технологии для реализации общих образовательных целей, формирования компетенций, решения поставленных учебных задач.

В реальном учебном процессе применение информационно-коммуникационных технологий обычно основывается на принципе сочетания традиционных (аудиторных) и электронных форм обучения [2, с. 317].

Такой вид смешанного обучения обеспечивает возможность сочетания в учебном процессе лучших черт аудиторной и компьютерной форм учебной работы. При этом закономерности традиционных форм обучения позволяют осуществить социальное взаимодействие субъектов коммуникации. Исследования свидетельствуют, что непосредственное общение с преподавателем значительное большинство обучающихся считают важным компонентом процесса обучения. Создаваемое в ходе учебного занятия интерактивное образовательное пространство позволяет каждому обучающемуся рассчитывать на возможность проявления своей индивидуальности, получения своевременных разъяснений в связи с возникающими вопросами и проблемами, что препятствует образованию психолого-педагогических барьеров в обучении [3, с. 171].

К положительным сторонам компьютерного обучения (e-learning) относится возможность выбора темпа, времени, места обучения, возможность своевременной актуализации содержания контента. С точки зрения педагогической теории такая форма обучения представляет интерес как система, позволяющая с наибольшей полнотой реализовать современные требования к образованию: гибкость организационных приемов, индивидуализацию содержания образования, интенсификацию процесса обучения и обмена информацией. Дидактически обоснованное систематическое использование в учебном процессе компьютерных технологий существенно усиливает мотивацию обучения в вузе [4, с. 187].

Важно, чтобы применение современных технологий не превращалось лишь в стремление следовать моде, а систематическое применение компьютера максимально реализовывало развивающие возможности образовательных технологий [5, с. 170]. Только в этом случае использование информационно-коммуникационных технологий на практике будет способствовать повышению эффективности вузовского образования.

Список литературы

1. Миэринь Л.А., Быкова Н.Н., Зарукина Е.В. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.- методическое пособие. – СПб.: Издательство СПбГЭУ, 2015. – 169 с.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
3. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.
4. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
5. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. С. 92-96.

СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Мирошниченко Е.Н.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук, доцент,
Воронежский государственный университет инженерных технологий,
Россия, г. Воронеж

Фролова В.П.

доцент кафедры иностранных языков, канд. фил. наук, доцент,
Воронежский государственный университет инженерных технологий,
Россия, г. Воронеж

Статья посвящена проблеме формирования педагогической культуры современного педагога высшей школы. Авторы подробно анализируют основные составляющие личности преподавателя в условиях современного образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: педагогическая культура, педагогическое мастерство, образовательное пространство высшей школы.

В условиях качественных изменений системы образования, для молодых преподавателей – вчерашних студентов педагогических вузов актуальной является проблема формирования профессиональной и личностной культуры. Будучи студентами, мы все изучали дисциплины социо-гуманитарного цикла: психологию, педагогику, этику, эстетику, культуру речи и т.д. Но, несмотря на это, оказавшись за порогом университетов, нам ежедневно приходится искать ответ на вопрос: каким должен быть настоящий учитель, преподаватель, профессор...? Какие черты профессиональной и личностной культуры он должен воспитать в себе в процессе педагогической деятельности? То, что каждый из нас задумывается над этим вопросом – это не секрет. Над этими актуальными вопросами, стоящими перед современным педагогом, мы постараемся поразмышлять в данной статье.

Преподавательская деятельность может осуществляться с высокой успешностью лишь тогда, когда профессионализм преподавателя не ограничивается только умениями и навыками, но включает в себя и особенности личности преподавателя. Высшим выражением подлинного профессионализма преподавателя выступает его педагогическая культура, т.е. высокая степень развития личных качеств и подготовки педагога. Педагогическая культура включает в себя несколько структурных элементов. Прежде всего, это профессиональная педагогическая направленность личности, т.е. система побуждений для преподавателя данной сферы деятельности. Успеха в своей работе может достичь только увлеченный человек, любящий свою работу, т.к. преподавание – это скорее не профессия, а жизненное призвание. Если такого призвания нет, то это не педагог, а функционер от образования, который не просто бесполезен, но даже вреден для образовательного процесса в пространстве школы, вуза. Другим, немаловажным элементом, являются пе-

дагогические способности преподавателя. Такие способности необходимо рассматривать в двух аспектах: социально-педагогические и специальные педагогические способности. По своему социальному положению преподаватель – это социальный деятель, который призван выполнять социальный заказ общества, готовить кадры, способные обеспечить будущее развитие и благополучие его граждан. Преподаватель, передавая свой опыт, осуществляет связь поколений, у него должны быть развиты качества гражданственности, нравственности, духовности. Специальные педагогические способности – это особые качества, необходимые для преподавателя исходя из специфики его профессиональной компетенции. Интеллигентность, развитый интеллект, хорошие речевые способности, педагогическая наблюдательность и память, склонность к работе с людьми, способность разбираться в людях, открытость, интерес к вопросам воспитания, сдержанность – вот неполный перечень качеств, которыми должен обладать преподаватель для успешной профессиональной деятельности. Безусловным противопоказанием к педагогическому труду являются авторитарность, грубость, чёрствость, поверхностность мышления, неумение ясно и чётко выражать свои мысли и другие недостатки, затрудняющие контакт со студенческой аудиторией [2, с. 86].

Специальная подготовленность преподавателя – это подготовленность к преподаванию конкретной дисциплины. Практический опыт работы для преподавателя специальных дисциплин является не только желательными, но скорее обязательными. Глубокое знание содержания своей учебной дисциплины, высокая научная подготовленность, знание новинок, современных тенденций в науке и практике – всё это элементы специальной подготовленности преподавателя.

Крайне важным аспектом является педагогическое мастерство – владение системой педагогических и психолого-педагогических знаний, навыков и умений по организации образовательного процесса, владение педагогической техникой, педагогическим тактом. Преподаватель должен быть требовательным, но справедливым, уважительно относиться к студентам, не допускать некорректного отношения и унижения личности, ни в коем случае нельзя преподавателю посягать на незащищённость молодых людей. Он не должен подавлять активность студентов своей активностью; уметь делать замечания без превосходства, высокомерия, быть самим собой в общении, но без фамильярности и панибратства, доверять студентам, но и проверять в разумных пределах, быть щедрым на похвалу, уметь радоваться вместе с ними, подходить к студентам индивидуально, допускать шутку, иронию, но без оскорблений, издевательств.

Нельзя не отметить культуру личной преподавательской деятельности. Эта культура складывается из умения планировать свободное от занятий время, постоянно следить за новинками науки, практики, жизнью общества, непрерывно работать по накоплению учебно-методических и научных материалов, подготовке публикаций.

Повышение педагогической культуры в образовательных учреждениях – это насущная необходимость, которая связана с тем, что работа в них специфична, требования её высоки и связаны с особым профессионализмом.

Важнейшая задача в работе с кадрами образовательных учреждений заключается в обеспечении достижения высокого уровня педагогической культуры. Необходимо отбирать на преподавательскую работу лучших из лучших, обладающими педагогическими способностями и не имеющих противопоказаний к такой работе. Нужно расширять практику повышения квалификации научно-педагогических кадров, создавать систему работы по повышению уровня педагогической культуры работников образовательных учреждений (педагогические семинары, научно-практические конференции, открытые лекции и практические занятия). Кроме того, необходима разработка и издание педагогических пособий, методик преподавания дисциплин. Систематическая аттестация преподавателей, поощрение научной и методической работы, подготовки диссертационных исследований – всё это должно быть нормой жизни любого образовательного учреждения [3, с. 56].

Список литературы

1. Смирнов С.М. Ещё раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. 2008. №6. – С. 113-120.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2005. – № 1. – С. 86-89.
3. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравиться учиться и учить / Б-ка журн. «Директор школы», Вып. 6. 2003.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ БРАКОМ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Нечаенко И.Я.

магистрант 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается важность ценностей для построения семьи и их изменения в процессе социальных изменений. В исследовании приняло участие 25 семей в возрасте от 22 до 49 лет (состоящих в браке от 2х до 26 лет). У них были исследованы жизненные ценности и их степень удовлетворенности браком.

Ключевые слова: ценности, семья, удовлетворенность.

Тема семейных взаимоотношений является актуальной во все времена. С древних времен сильно менялись мысли и законы о том, какая должна быть семья, какие взаимоотношения должны быть у супругов. Так современные перемены в обществе затронули и семейные ценности, социальные нормы брака и семьи.

Ценности семьи и их динамику рассматривали Э. Гидденс, А. Хохшильд. Ценностные ориентации как основа философии жизни индивида были изучены М. Рокичем. Получила известность и диспозиционная концепция личности В.А. Ядова, в которой понятие ценностных ориентаций заняло одно

из центральных мест. Обобщили и углубили представления о ценностях Н.И. Лапин и Л.А. Беляева, Д.А. Леонтьев. А.Г. Здравомыслов привлек внимание к взаимосвязи трех важнейших понятий: потребности, интересы, ценности. В работах С. Голода, А. Клецина, Т. Карцевой развитие семьи рассматривается с точки зрения изменения семейных ценностей в историческом процессе. В работах современных исследователей Н.Г. Аристовой, М.Ю. Арutyнян, О.М. Здравомысловой, Г.И. Климантовой, Л.Р. Король, А.В. Носковой, И.В. Родиной, Т.В. Фомичевой, Т.Н. Юдиной рассматриваются вопросы истории и современности семьи, а также семейные ценности, включая аспекты формирования семейных ценностей современной молодежи, современной российской семьи.

Так большинство ученых изучают ценности в рамках удовлетворенности браком. Шавлов А.В. дает следующую интерпретацию понятия "удовлетворенность браком": "супружеская удовлетворенность браком есть ни что иное, как субъективное восприятие супругами сквозь призму социокультурных норм эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их индивидуальных потребностей". Из чего следует, что неудовлетворение личных потребностей в браке может являться одним из факторов влияющих на удовлетворенность браком.

Анализ литературных источников показывает, что ценности личности являются фундаментом, для построения определенного типа семьи [1]. От них зависит удовлетворенность семейной жизни, так как удовлетворенность браком это – субъективная оценка каждым из супругов характера их взаимоотношений" [2].

А так как в современном обществе происходят постоянные изменения, появляется интерес проанализировать жизненные ценности семей проживающих в сельской местности во взаимосвязи с удовлетворенностью браком.

В исследовании приняло участие 25 семей в возрасте от 22 до 49 лет (состоящие в браке от 2х до 26 лет).

С помощью теста «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной были выявлены жизненные ценности семей проживающих в сельской местности, по результатам которых семьи были разделены на 2 группы: первая группа это – 18 семей на первом месте оказалась жизненная сфера «Семья», далее «Профессия», «Общественная активность» и на последнем месте «Образование»; вторая группа это – 7 семей на первое место у которых, вышло «Образование», на второе «Профессия», далее «Семья» и «Общественная активность».

Далее с помощью теста – опросника удовлетворенности браком В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко у семей исследовалась удовлетворенность их браком. В результате семьи которые вошли в первую группу были полностью удовлетворены своим браком [3]. А семьи входящие во вторую группу разделились на тех, кто частично доволен и недоволен своим браком.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что ценность семьи является важным в построении счастливых семейных отношений. Так как под собой эта ценность несет сознательность, ответственность

не только за себя, но и за близкого. Кроме того, люди, выбравшие данную ценность, понимают насколько важно иметь защиту, опору в жизни, близость и доверительные отношения. Также высокая ценность в общественной активности располагает человека к социальной активности, общительности, что помогает человеку реализовывать себя в жизни и обретать внутреннюю гармонию. В совокупности данные ценности оказались отличными «партнерами» на пути к удовлетворению своей семейной жизни и браком. Если же человек ставит на пьедестал «профессию» и «образование», как в случае со второй группой, то теряется в семье чувство единства, образуется индивидуальное развитие каждого. Данная ситуация может сказаться на степени удовлетворенности браком. Таким образом, можно сделать вывод, что развивая в себе ценность «семьи» и ценность отражающую развитие своей индивидуальности, можно построить крепкую, удовлетворенную семью.

Список литературы

1. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Антонов А.И. Микросоциология семьи. М, 1998.
3. Головнева И. В.; Психология семейных отношений: Учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад. [Каф. соц. работы и психологии]. – Х.: Изд-во Нар. укр. акад. – 2003. – 76 с.

МОТИВЫ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Нечаенко И.Я.

магистрант 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье рассматриваются мотивы, побуждающие человека вступать в брак. В исследовании приняли участие 20 женщин и 20 мужчины (в возрасте от 25 до 50 лет, состоящих в браке от 5 до 25 лет). У них были исследованы мотивы, на которые они опирались при вступлении в брак и их удовлетворенность браком.

Ключевые слова: брак, мотивы.

Брак – регулируемая обществом и, в большинстве государств, регистрируемая в соответствующих государственных органах семейная связь между людьми, достигшими брачного возраста, порождающая их права и обязанности по отношению друг к другу [1], а также, при наличии у пары детей, – и к детям. Традиционно брак заключается между одним мужчиной и одной женщиной. В некоторых государствах брак может быть заключён между мужчиной и несколькими женщинами (полигиния), реже между женщиной и несколькими мужчинами (полиандрия). В некоторых странах браки могут заключаться и между двумя лицами одного пола (однополые браки). При заключении брака каждый из партнеров основывается на собственные мотивы данного решения.

Известный психолог А.Б. Добрович выделил группу мотивов, побуждающих человека вступать в брак, которые чаще всего не осознаются. К ним он относит: общность интересов, уязвленное самолюбие, ловушка неполноценности, интимная удача, взаимная легкодоступность, жалость, выгода, месть («назло обидчику»), боязнь одиночества. Данные мотивационные модификации могут быть осознаны, и тогда, при условии, что люди не лукавят сами с собой, намерения серьезны, а ответственность за семейную жизнь принимается в полном объеме, есть шанс, что брак может оказаться успешным. За рамками аналитической психологии исследователи выделяют три большие группы брачных мотивов. В первую группу входят эмоционально-этические мотивы, во вторую – мотивы самореализации, в третью – мотивы долга и обязанности. Вероятно, принятие решения о вступлении в брак определяется всей совокупностью брачных мотивов, просто один из них становится ведущим. Таким мотивом повсеместно является любовь [2].

В проведенном исследовании Андреевой Т. В., Толстовой А. В., наиболее удачным при вступлении в брак отмечалось сочетание любви и духовного единства. На основе полученных значимых корреляций выяснилось, что супруги, заключившие брачный союз по этим двум мотивам, были им наиболее удовлетворены [3].

Таким образом, возникает интерес проанализировать мотивы у мужчин и женщин, которые уже вступили в брак. В исследовании приняли участие 20 женщин и 20 мужчины (в возрасте от 25 до 50 лет, состоящих в браке от 5 до 25 лет).

С помощью анкеты: «Мотивы вступления в брак» С. И. Голод было проведено исследование, которое показало: 50% женщин основным мотивом вступления в брак назвали «Любовь», 35% опрошенных женщин указали – «Ожидание ребенка» и лишь 15% «Материальное обеспечение будущего супруга».

При этом у 40% мужчин основным мотивом вступления в брак является «Общность взглядов и интересов», 35% отметили – «Любовь», а на последнем месте оказался – «Ожидание ребенка».

Далее с помощью теста – опросника удовлетворенности браком (ОУБ), разработанным В. В. Столиным, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко, проверили мужчин и женщин на степень удовлетворенности или неудовлетворенности браком. В результате женщины, для которых важно было при вступлении в брак любовь, оказались практически удовлетворены своим браком, а женщины, которые ставили главным мотивом «Ожидание ребенка» и «Материальное обеспечение будущего супруга» оказались неудовлетворенными своим браком. У мужчин, выбравших в приоритете «Любовь» и «Общность интересов и взглядов» оказались полностью удовлетворенными своим браком, а у мужчин которые, как и женщины основывались при вступлении в брак на мотив «Ожидание ребенка» отметили свой брак как неудовлетворяющий их.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что благоприятным мотивом для вступления в брак является «Любовь» с его возможным сочетанием «Общность взглядов и интересов».

Данная статья показывает, что заключение брака должно быть осознанным и обдуманым решением, с осознанием того, что материальное благополучие, комфорт будущего партнера может исчезнуть, и должно оставаться то, что может притягивать вас к партнеру вне зависимости от времени и социальных изменений.

Список литературы

1. Клокоцкий С. С. Брак, термин // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
2. Юркевич Н. Г. Роль советского семейного права в укреплении семьи // Социальные исследования. Методологические проблемы исследования быта. Вып. 7. М.: Наука, 1971.
3. Андреева Т. В., Толстова Л. В. Темперамент супругов и совместимость в браке // Ананьевские чтения. Тез. науч. конф. «Образование и психология». СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001.

СПЕЦИФИКА ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЮНОШЕЙ, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В ОТНОШЕНИЯХ С ПРОТИВОПОЛОЖНЫМ ПОЛОМ

Нечаенко И.Я.

магистрант 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается жизненная удовлетворенность юношей состоящих и не состоящих в отношениях с противоположным полом. В исследовании приняли участие мужчины, состоящие в отношениях более 3 месяцев, и не состоящие в отношениях более полу года.

Ключевые слова: удовлетворенность, жизненная удовлетворенность.

Состояние субъективного мира личности можно оценивать по таким характеристикам как: удовлетворенность жизнью, эмоциональный комфорт, благополучие. В этом случае удовлетворенность выступает как субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т.ч. и самого себя (самооценка).

Под категорией "жизненная удовлетворенность" понимается самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя: интерес к жизни как противоположность апатии; решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей; согласованность между поставленными и достигнутыми целями; положительная оценка собственных качеств и поступков [2]. Так удовлетворенность жизнью оказывается важным фактором, влияющим на: взаимоотношения между людьми, качество выполняемой деятельности, поступки, реакции, настроение, психическое состояние и т.д. [1]. В основе удовлетворенности жизнью лежат ценности, установки, смысловые ориентации и самое

главное это потребности, которые формирует у личности индивидуальный взгляд на собственную жизнь. У каждого человека с возрастом образуется собственное представление, идеал о самом себе, т.е. то каким он должен быть, как ему поступать, как говорить и т.д. Если у человека, получается, достичь своего идеального «я», то он становится удовлетворенным, но, как правило, большинство людей из-за ряда фактов не могут этого сделать, в связи, с чем у большинства развивается депрессия, стрессы, эмоциональная нестабильность и т.д. А так как одним из важных периодов становления личности является период молодости, в котором происходят главные становления человека в профессии, семейных, интимных отношениях, которые формируют дальнейшее развитие человека. И самое первое в списке удачного прохождения этой стадии является способность выстраивать интимные, партнерские отношения с противоположным полом, то возникает интерес проанализировать удовлетворенность жизнью у юношей, которые состоят и не состоят в отношениях с противоположным полом.

В исследовании приняло 18 юношей в возрасте от 18 до 20 лет (9 юношей состоящих в отношениях более 6 месяцев и 9 юношей, не состоящих в отношениях более полу года). С помощью теста "Индекс жизненной удовлетворенности" адаптированного, и переведенного Н. В. Паниной, проверили удовлетворенность собственной жизнью у юношей, состоящих и не состоящих в отношениях. В результате индекс жизненной удовлетворенности у юношей, состоящих в отношениях, разделился на тех, кто полностью удовлетворен своей жизнью (60%) и тех, у кого средняя жизненная удовлетворенность (40%). А группа юношей, не состоящих в отношениях, обозначили индекс своей жизненной удовлетворенности так же по-разному: высокий уровень оказался у 80% юношей и лишь 20% отметили свою жизненную удовлетворенность как среднюю. А для того, чтобы выяснить какие именно сферы жизни являются для данных групп удовлетворенными и неудовлетворенными, были проанализированы все шкалы данного теста. В результате одинаково удовлетворены юноши разных групп по шкалам «интерес к жизни» и «согласованность между поставленными и достигнутыми целями». Это говорит о том, что юноши испытывают интерес к происходящим событиям, они увлеченно пытаются вникать в разные повседневные ситуации, что отражается на их убежденности, что они могут достичь или получить от жизни того, чего хотят [2]. При этом, по шкале «последовательность в достижение целей» юноши состоящие в отношениях более решительны, целеустремленнее, а юноши не состоящие в отношениях показали низкие показатели, что говорит об их смирении с жизненными неурядицами и принятии всего что им достается от жизни [2]. По шкале «положительная оценка себя и своих поступков» получились достаточно противоречивые показатели. В отличие от юношей, не состоящих в отношениях, у которых средний уровень по данной шкале, что говорит об их адекватном оценивании своих внешних и внутренних качеств, юноши, состоящие в отношениях, разделились на две группы. С завышенной самооценкой оказалось 30%, что говорит об их идеализировании и переоценки себя как личности. А 70% оказались с заниженной самооценкой,

что наоборот говорит об их недооценивании себя и своих внешних и внутренних качеств. И завершающая шкала «общий фон настроения» показала, что у юноши, не состоящие в отношениях, получают удовольствие от жизни, и они оптимистично смотрят на все происходящее. А юноши, состоящие в отношениях, практически все обозначили свой пессимистический настрой, и не удовлетворенность.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что индекс удовлетворенности жизнью у юношей, состоящих в отношениях, кардинально не отличается от юношей, не состоящих в отношениях с противоположным полом.

Список литературы

1. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 103 с.
2. Ральникова И.А., Гурова О.С., Ипполитова Е.А. Психология жизненного пути человека: учебное пособие. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 219 с.

СТИЛИ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Нечаенко И.Я.

магистрант 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье рассматриваются виды стилей воспитания ребенка в семье. В исследовании приняли участие 30 родителей в возрасте от 23 до 32 лет (15 женщин и 15 мужчин). У них был исследован преобладающий стиль воспитания.

Ключевые слова: семья, стиль воспитания.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни. В то же время семья имеет относительную автономность от общественно-экономических отношений, выступая одним из самых традиционных и устойчивых социальных институтов [1]. По определению В. В. Столина, семья – это «открытая система, подверженная внешним воздействиям», и, по его утверждению, она «должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний и добиваться некоторого внутреннего равновесия» [3]. М.А. Галагузова выделяет следующие функции семьи: 1) репродуктивная (продолжение рода) – это биологическое воспроизводство и сохранение потомства, продолжение человеческого рода. 2) хозяйственная функция – обеспечивает многообразные хозяйственные потребности собственной семьи. 3) функция организации досуга – имеет своей целью восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение различных духовных потребностей. 4) воспитательная функция – важнейшая функция семьи, заключающаяся в духовном воспроизводстве населения. Проблема воспитания детей отражена в работах таких авторов как Л. С. Алексеева, Л.И. Божович, М.А. Галагузова, Т. А. Куликова, С.В. Ковалева, И.П. Подласого, В. И. Титаренко, В.В. Ткачева,

И.А. Фурманова и др. Все авторы приходят к тому, что становления ребенка как личности зависит от стиля воспитания выбранного родителями. По стилю отношений между родителями и детьми в семье различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание. В каждой семье могут применяться разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях [2]. А так как современные представления родителей о воспитании ребенка терпят постоянные изменения из-за большого количества информации из вне (интернет, телевидение, СМИ, психологи, педагоги и т.д.), возникает интерес проанализировать предпочитаемый стиль воспитания у родителей современного общества. В исследовании приняло участие 30 родителей в возрасте от 23 до 32 лет (15 женщин и 15 мужчин).

С помощью теста "Стили воспитания" (по Овчаровой Р.В.) были выявлены и проанализированы предпочтительные стили воспитания. В результате, ответы женщин (матерей) координально отличаются от ответов мужчин (отцов). 11 женщин предпочитают либеральный стиль в воспитании своего ребенка. Следовательно, они считают, что воспитывать и обучать ребенка должны люди, имеющие специальное образование, то есть педагоги и воспитатели. Ребенок может пользоваться вседозволенностью, ему предоставляют полную свободу и не требуют при этом отвечать за то, что он делает или говорит. Родители играют роль доброго большого взрослого, который дает ребенку скидку, как беспомощному и безнадёжному, относится к нему как к некомпетентному и несамостоятельному, а потому недостойному уважения. И всего 4 мамы предпочли демократический стиль в сочетании с либеральным стилем. Такие мамы высказывают свое мнение по разным вопросам жизни, но всегда открыты к диалогу, готовы выслушать мнение ребенка и согласиться с ним, если он предлагает разумное решение проблемы, а также если дело касается его личного выбора: выбора друзей, профессии, занятий и хобби. Такие родители дают ребенку уверенную, поддерживающую заботу, они очень чувствительны к нуждам ребенка. Родители помогают только тогда, когда это действительно необходимо, в остальных же случаях поощряют думать и делать то, что он способен делать для себя. Но при этом считают, что воспитывать и обучать ребенка должны люди, имеющие специальное образование, то есть педагоги и воспитатели. У мужчин с преобладающим большинством (12 мужчин) главным стал авторитарный стиль, в сочетании с либеральным. Это значит, что данные папы не считают нужным считаться с мнением ребенка о том, чего он хочет, что ему нужно и к чему он стремится. Для них совершенно ясно, как будет лучше, а если он с этим сценарием не согласен, то либо мал, либо глуп, либо и то и другое. Часто родители с преобладанием авторитарного стиля общаются с ребенком угрозами или путем постановки условий, то есть заботятся, прежде всего, о себе, а не о ребенке, нужды которого отрицаются. При этом они берут из либерального стиля пункт о том, что воспитывать и обучать ребенка должны люди, имеющие

специальное образование, то есть педагоги и воспитатели. И три отца выбрали демократический стиль, что говорит об оптимальном выборе воспитания. Благодаря этому в семье уважают и учитывают мнение не только отца, но и ребенка. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что в большинство современных родителей предпочитает либеральный и авторитарный стиль воспитания. Практически все родители предпочитают отдавать своего ребенка для обучения и воспитания в «чужие» и «специализированные» руки. Такая ситуация может говорить об отстраненности родителей от своего ребенка, что в дальнейшем может привести к нарушениям детско-родительским отношениям.

Список литературы

1. Алексеева Л. С., Плотник М. М., Спиваковская А. С., Ширинский В. И. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка. – Вып. 1. – М.: ЦБКТИ Минсоцзащиты населения Российской Федерации, 1995. – 40 с.
2. Мастюкова Е.М., А.Г. Московкина. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб заведений / Под ред. В.И. Селиверстова.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Столин В. В. Опросник удовлетворенности браком / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 2.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК

Нечаенко И.Я.

магистрант 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается теоретический анализ взглядов ученых на базовые мотивы вступления в брак.

Ключевые слова: мотивы, брак, семья.

Семья является одним из важных приобретений человека на протяжении всего жизненного пути, а заключение брака – основой к ее официальному формированию. И в этом случае необходимо обоим партнерам довольно разборчиво подходить к своей мотивации вступления в брак, так как очень часто молодые люди полимотивированно и неосознанно подходят к принятию такого решения. Как правило, ставя один мотив превыше всего, не учитывая остальных, что в дальнейшем отражается на всей семье в целом. В связи с этим появляется все больше работ по изучению мотивов для вступления в брак. Так, отечественные семейные психотерапевты Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис провели исследование, по итогу которого выявили следующие мотивы: бегство от родителей, долженствование (вступление в брак из чувства долга), одиночество, следование традициям (инициативе родителей), любовь, престиж, поиск материальных благ.

Мотив «бегство от родителей» часто означает пассивный протест против власти родителей, неспособность воспринимать жизнь во всей ее реальной полноте.

Заключение брака по мотиву «долженствование» очень часто означает, что партнерша забеременела или половая близость сопровождалась переживаниями вины. Мотив «одиночество» встречается у людей, которые переехали на новое место жительства. Они заключали брак с теми людьми, которых знали ранее или которых рекомендовали сослуживцы. В других случаях одиночество было следствием переживания экзистенциальной пустоты.

Мотив «любовь» также значится в шкале психологических причин формирования дисфункциональных семей. Любовь формирует предбрачную пару, а в последующем брачный союз, хотя при выборе партнера неизбежен компромисс, так как вероятность встретить человека, полностью соответствующего «эталону», мала [1].

С. В. Ковалев полагает, что мотивация вступления в брак включает по крайней мере пять типов: любовь, духовную близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения. Изучение влияния брачной мотивации на удовлетворенность браком подтверждает важность двух первых мотивов. Среди тех, кто вступил в супружеский союз по любви и общности взглядов, максимальное число удовлетворенных и минимальное — неудовлетворенных. Важно единство этих двух мотивов. Разочарование семей и браком оказалось более вероятным у тех, кто ориентировался исключительно на свои чувства без необходимой для их сохранения духовной общности супругов.

По мнению некоторых исследователей, в большом числе случаев любовь оказывается фактором, препятствующим сохранению семейного союза.

Во-первых, пишет С. В. Ковалев, в нетерпении любви мы ищем не супруга, а любимого, забывая о том, что жить нам придется не с одним этим прекрасным чувством, а с ее предметом и носителем — вполне конкретным человеком, обладающим уникальным психическим миром, образом своего «Я», темпераментом, характером и личностными особенностями, отчего слияние двух «Я» не всегда приводит к появлению одного «Мы».

Во-вторых, под романтическим покровом любви мы очень часто забываем, что, сколь бы супруги ни любили друг друга, в своей семье они просто обязаны будут выполнять обычные для каждой супружеской пары функции [2].

Л.Б. Шнейдер также выделил три вида мотивации на брак.

Мотивация на сам факт брака. Главная движущая сила в этом случае — намерение заключить брак. Порой это происходит под влиянием других при реализации лозунга «пора!». При этом другой человек является только средством для исполнения заветного желания. Сами по себе такие действия не окрашены в негативные тона. Во многих случаях брак стартует именно с этой позиции, и люди, имевшие серьезную потребность в семейной самореализации, долго и счастливо, во всяком случае, благополучно живут в браке. Проблемы возникают, когда впоследствии встречается человек, который способен вызвать сильное чувство. Мотивация на определенный тип брака. В этом

случае люди ориентируются на такого партнера, который способен осуществить их мечты, -который соответствует некому представлению о престижном варианте брачных отношений. Сам по себе этот факт также не несет отрицательной окраски.

Мотивация на определенного человека. В этом случае избранник воспринимается как конкретный реальный человек, со всеми слабостями и недостатками. Конечно, могут встретиться и лучше и красивее, но это ничего не меняет. Это сознательный выбор с установкой на принятие определенного человека и с вытекающей отсюда личной ответственностью за свои чувства [3].

Исходя из приведенных примеров, можно сделать вывод, что мотивация вступления в брак – это сложный процесс, который необходимо разбирать и над которым необходимо трудиться до заключения брака. И, важным пунктом в определении своей мотивации является осознанность и понимание того какой ты сам, какие черты личности тебя бы устраивали не один день, а всегда. Поэтому если человеку трудно самостоятельно принять решения по поводу вступать в брак или нет, то ему необходима психологическая помощь со стороны профессионалов.

Список литературы

1. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Л.: Медицина, 1990. – 192 с.
2. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ УСТОЕВ И МОРАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Никова М.А.

доцент кафедры иностранных языков, канд. социол. наук, доцент,
Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается состояние сложившейся ситуации в современной системе высшего образования страны в сфере нравственного воспитания молодёжи. Представлены факторы, влияющие на процесс воспитания нравственных устоев и моральных принципов личности. Анализируется роль государства в формировании гражданских и патриотических качеств личности.

Ключевые слова: воспитание, молодёжь, патриотизм, высоконравственное воспитание, морально-нравственные качества, духовность, гражданственность.

Всплеск интереса сегодня к проблемам воспитания молодёжи вызван разными причинами. Это и непрерывное увеличение объёма научно-технической информации, и требование интенсивного развития различных

педагогических систем, и роль воспитания и повышения требований к уровню воспитанности и патриотизма граждан страны. В нашем обществе воспитание активно ведётся с использованием нескольких специальных систем. Сюда входят семья, учебное заведение, общественные организации, производство. Главные из них для молодых людей – две первые. Такой стереотип имеет место, т.к. цель семьи – воспитание, задача учебного заведения – приобщение к знаниям. Необходимо отметить, что чёткой градации и разделения между этими системами нет. Они функционируют в тесной взаимосвязи.

В настоящее время перед российским высшим образованием стоит сложная и принципиальная проблема, которая возникла не на пустом месте. Состояние системы воспитания в вузе сегодня оценивается как критическое. Произошёл распад основных структурных элементов вузовской системы воспитания и идёт поиск новых ценностных ориентиров, мотивации преподавательской деятельности. Нравственное сознание студентов формируется под влиянием происходящей переориентации общества по отношению к таким явлениям, как индивидуализм, снобизм и др.

При определении приоритетов в воспитательной и образовательной политике предстоит исходить из того, что выпускник вуза – прежде всего человек нравственный, а не только профессионал своего дела. В противном случае будем иметь бездушного и циничного специалиста без твёрдых моральных принципов, измеряющего всё через призму – выгодно или нет.

Главным направлением в воспитательной работе с молодёжью сегодня должно стать воспитание нравственных устоев и моральных принципов. Важно, чтобы молодые люди научились ценить прекрасное, понимать и любить культуру, искусство, физическую культуру, вели здоровый образ жизни, активно боролись в своей среде с вредными привычками, наркоманией, алкоголизмом [3].

Именно образование, обучение и воспитание способны помочь преодолеть духовный, а, в конечном счёте, и экономический кризис в нашей стране. Вместе взятые эти три составляющие образуют понятие сильной государственной молодёжной политики. Ключевым направлением в воспитательной работе любого образовательного учреждения – школы, вуза – должно стать воспитание уважения к истории нашего государства, любви к Родине, патриотизма, гордости за Россию.

Безусловно, нельзя отметить «одним махом» тот ценный опыт и разносторонние знания, которые были накоплены в минувший исторический период. Бездумное отрицание прошлого ведёт к разрушению исторического сознания молодых людей, к ценностно-нормативной неопределённости, к превращению их в «Иванов, не помнящих родства». Историческое беспамятство лишает молодёжь самого главного – отеческих корней [2].

В России сегодня, как свидетельствуют исследования, две трети представителей молодого поколения не включает духовность в число качеств, которые нужны им в условиях рынка. В пятёрку самых важных для них жиз-

ненных ценностей входят здоровье, безопасность, карьера, семья, любовь. Конечно же, когда мы говорим о любви к своей Родине, Отечеству, родной земле, важно различать государство и режим. Есть режимы славные, при которых государство процветало, а есть – бесславные, много разрушившие.

Скорый экономический расцвет невозможен, если не станем руководствоваться бессмертным высказыванием А.С.Пушкина, что корнем всякого зла является отсутствие праведного воспитания, вбирающего в себя высоко-нравственное, духовное, умственное и физическое воспитание [1]. Праведность есть высшая ступень нравственного развития человека. Духовно-нравственное становление, усиление политической активности российской молодёжи, подготовка её к самостоятельной жизни – важнейшая составляющая развития общества и государства.

Список литературы

1. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже веков// Н.Д.Никандров. – М., 2000.
2. Никова М.А. Итоги опыта вхождения российской высшей школы в единое европейское образовательное пространство // Сборник: The Sixth International Conference on Eurasian scientific development. Vienna, 2015. С. 56-58.
3. Никова М.А. Альтернатива национализму – формирование и воспитание патриотизма у юных граждан России. // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 9-4. С. 117-120.

СИНТАГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Павлова Л.Н.

доцент кафедры педагогики и профессионального обучения
предметных методик, канд. пед. наук, доцент, Челябинский
государственный педагогический университет, Россия, г. Челябинск

В статье представлено описание профессиональной деятельности педагога посредством синтагмы педагогического управления ученическим коллективом, которая позволяет обозначить знаковую структуру педагогического управления ученическим коллективом, рассмотреть структурные свойства управления системы «педагог – ученический коллектив», зафиксировать в системе «педагог – ученический коллектив» правила управления. Все это помогает разрешить вопрос стандартизации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое управление, ученический коллектив, механизм и технология педагогического управления ученическим коллективом, управленческая компетентность педагога.

Актуальность темы исследования определяет то, что в современных условиях образования, устанавливаемое стандартами, возникла необходимость атрибута позиций осуществления профессиональной педагогической деятельности, в частности, реализации управленческой компетентности педагога по отношению к ученическому коллективу.

Прикладной характер исследования определяет практическая значимость понимания педагогической деятельности в условиях ее стандартизации, что позволяет понять основные направления совершенствования профессиональной компетентности педагога.

В данном материале мы рассматриваем управленческую компетентность педагога, реализуемую по отношению к ученическому коллективу.

Цель работы – исследовать педагогическое управление ученическим коллективом посредством изучения структурных свойств управления системы «педагог – ученический коллектив», т.е. описать синтактику педагогического управления ученическим коллективом.

Задачи исследования: определить знаковую структуру педагогического управления ученическим коллективом; описать синтагму педагогического управления ученическим коллективом; зафиксировать в системе «педагог – ученический коллектив» правила управления.

Объект исследования – профессиональная педагогическая деятельность.

Предмет исследования – педагогическое управление ученическим коллективом.

Образ педагогического управления ученическим коллективом представляет собой систему «педагог – ученический коллектив» и систему правил, регулирующих сочетаемость «механизм педагогического управления – технология педагогического управления». Разделение указанной системы определяется по функциональным признакам существования и их реализации.

Следовательно, мы можем рассмотреть функции механизма педагогического управления ученическим коллективом и их реализацию, а так же функции технологии педагогического управления ученическим коллективом и их реализацию.

Вместе с тем данные феномены являются целостным образованием для осуществления трансляции процессов управления. Вопросы о механизме педагогического управления ученическим коллективом и технологии педагогического управления ученическим коллективом нами рассмотрены в работах ранее [1, 3].

Структура педагогического управления ученическим коллективом может быть представлена как тип управления в соответствии с его характеристикой. Содержание профессиональной деятельности педагога согласно типу управления ученическим коллективом характеризует управленческую компетентность педагога или же уровень социальной возможности проявления управленческой компетентности педагога (таблица).

Типы представления педагогического управления ученическим коллективом могут быть следующего порядка: иерархический, процессуальный, функциональный. Иерархический тип представлений педагогического управления – это образ целенаправленного управляющего воздействия, включающее целеполагание и целеосуществление. Такое воздействие бывает внешним через органы управления (за рамками самого объекта), а также – через самоуправление (воздействие осуществляется субъектом, входящим в состав самого субъекта).

Структура педагогического управления ученическим коллективом

№	Тип педагогического управления ученическим коллективом	Характеристика педагогического управления ученическим коллективом
1.	Иерархический	Целенаправленное управляющее воздействие, включающее целеполагание и целеосуществление.
2.	Процессуальный	Процессы внутриколлективного регулирования (лидерство, неформальные группообразования, социальные нормы и пр.).
3.	Функциональный	Осуществление функций, определённых деятельностью, содержанием, видом, назначением и ролью педагога.

Процессуальный тип представлений педагогического управления ученическим коллективом характеризуется процессами внутриколлективного регулирования. Функциональный тип представлений педагогического управления ученическим коллективом предполагает непосредственное осуществление функций, определённых профессиональным стандартом и условиями его реализации. Каждый тип педагогического управления ученическим коллективом определен одной знаковой системой – механизм управления и соответствующий ему технология управления, заключенные в свою очередь в систему фреймов. А регуляция сочетаемости механизма и технологии педагогического управления ученическим коллективом обеспечивает систему правил педагогического управления ученическим коллективом [2].

Профессиональная практика демонстрирует необязательный, но конкретный алгоритм реализации педагогического управления ученическим коллективом исходя из его знаковой структуры.

В этой связи можно использовать тип управления как демонстрация качества профессиональной деятельности педагога, как показатель развития ученического коллектива, как показатель условий развития самоуправления ученического коллектива и личности и т.п.

Синтагма педагогического управления ученическим коллективом – это зафиксированные в педагогической практике основания для профессионального управленческого действия. Указанные действия реализуются в системе «педагог – ученический коллектив» и проявление структурных свойств данной системы обозначается синтагмой «фрейм» в виде сочетаемости механизма и технологии педагогического управления ученическим коллективом соответствующего типу управления.

На практике синтагма «фрейм» проявляется, как способность педагога продемонстрировать профессиональную управленческую компетентность. Следовательно, синтагма позволяет вырабатывать критерии осуществления педагогического управления ученическим коллективом.

Таким образом, порядок реализации педагогического управления ученическим коллективом может быть представлен как совокупность логических действий социального управления с учетом психолого-педагогических особенностей ученического коллектива.

Список литературы

1. Павлова Л.Н. Технология и механизм педагогического управления ученическим коллективом: сравнительная характеристика // Международная научно-практическая конференция «Роль психологии и педагогики в развитии общества», Уфа, 31 января 2015 г., С. 108-113.
2. Павлова Л.Н. Функции педагогического управления ученическим коллективом: иерархия, управленческая компетентность, условия реализации // Современные научные исследования и инновации. 2013, № 10. – С. 195-202.
3. Павлова, Л.Н. Педагогическое управление: теория и практика. Челябинск: Издательство Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 207 с.
4. Толковый словарь Ожегова. URL: <http://enc-dic.com/word/s/Sintagma-14264> (дата обращения 06.01.2016 г.)

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗАХ

Павловец В.И.

доцент кафедры экономики в энергетике и промышленности, к.э.н., доцент,
Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», Россия, г. Москва

Статья посвящена практике применения новой технологии обучения, при которой наряду с традиционным обучением, связанных с освоением соответствующих знаний и профессиональных навыков, обращается особое внимание на формирование общих способностей. В процессе обучения студент должен уметь выделять наиболее важную информацию, развивать комплексное мышление и способности, связанные с принятием и реализацией решений.

Ключевые слова: иллюстративно-репродуктивный подход, креативный подходы, компетентностный подход, подход на основе использования универсальных характеристик личности, оценка уровня развития личности студента.

При оценивании результатов освоения образовательных программ необходимо исходить из того, что процесс усвоения определенного материала имеет мыслительные и практические формы, состоящие из этапов восприятия информации, понимания, обработки и закрепления материала, контроля и коррекции, которые могут быть представлены в виде следующей схемы (рисунок).

Исходя из этой схемы, процесс обучения сводится к контактными формам обучения (обучение осуществляется в процессе непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов) – лекции, практические занятия и самостоятельной работе студентов в виде ответов на вопросы коллоквиума, выполнение расчетных, контрольных работ, рефератов (проблемно-тематических работ). Результаты обучения в процессе текущего контроля успеваемости соответствующим образом контролируются и оцениваются, в частности с применением тестов. При этом в педагогической практике используется два подхода: иллюстративно-репродуктивный и креативный. Основная функция репродуктивного подхода сводится к усвоению учебного материала в ходе лекций с це-

лью его дальнейшего воспроизведения и закрепления на практических занятиях. Конечной целью является экзамен или зачет, который выявляет степень усвоения материала студентом. Многочисленные научные эксперименты показали низкую эффективность репродуктивного подхода. Стрессовые ситуации на экзамене, зазубривания, то есть перевод усвоенного материала из долговременной памяти в кратковременный регистр воспроизведения, приводит к низкому проценту остаточных знаний у студента.

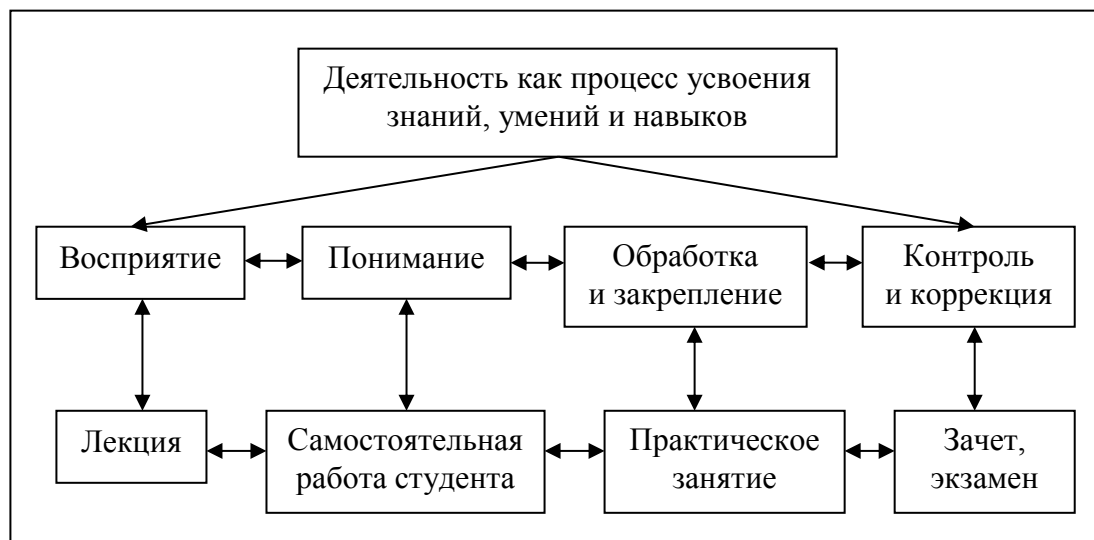


Рис. Взаимосвязь организационных форм обучения с этапами процесса учебной деятельности

Другой подход к обучению – креативный (творческий), при котором обучение предполагает определенную степень свободы. Обучаемый должен сам принимать решения и создавать нечто новое на основе полученных от преподавателя знаний и навыков. Главной задачей, целью обучения является не копирование, репродукция, воспроизведение материала, а обучение навыкам самостоятельной творческой работы – компетенциям, то есть личностным способностям специалистов решать определенный класс профессиональных задач.

Компетентностный подход реализуется в виде образовательных стандартов и заключается в привитии и развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а в виде профессиональных навыков и умений студента. Формирование компетентностей требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль деятельности обучаемого в соответствующей среде. При компетентностном подходе упор делается не столько на параметры, задаваемые «при входе» (содержание, объем часов, процесс преподавания), сколько на ожидаемые результаты, которые необходимо получить при выходе (знания и умения студентов). Форма контроля

сводится к тому, что тот же экзамен носит в корне отличный характер и ориентирован на творческую сторону сознания, а не на воспроизведение (зазубривание) материала; студенту разрешается работа с источниками, использование справочной литературы и так далее. Отпадает необходимость в шпаргалках различных модификаций, так как проверяется, в первую очередь, работа мышления, творческая способность анализировать, систематизировать, модифицировать эмпирический материал. При этом особое внимание уделяется оценке уровня освоения компетенций на отдельных этапах процесса обучения. Однако, оценки уровня освоения компетенций на отдельных этапах процесса обучения недостаточно для оценки качества освоения образовательных программ по отдельным дисциплинам и обучения в целом по всем дисциплинам. Необходимо также иметь возможность оценить вклад приобретенных в результате обучения компетенций в уровень развития личности и соответственно в человеческий капитал. Для решения этой задачи разработана технология обучения, основанная на формировании и развитии универсальных характеристик личности специалиста. Она позволяет совместить логику образовательного процесса, связанную с приобретением соответствующей специальности, с одновременным развитием общих способностей. К ним, как уже указывалось ранее, относятся: умение принимать и реализовывать решения, быть социально адаптированным, обладать креативным мышлением.

Отличительной особенностью новой технологии обучения, внедренной в Национальном Исследовательском Университете «МЭИ» на кафедре «Экономика в энергетике и промышленности», является то, что наряду с приобретением необходимых знаний и профессиональных навыков, обращается особое внимание на формирование общих способностей. Так, в частности, в процессе восприятия лекций студент должен понимать логику изложения, выделять наиболее важную информацию, устанавливать логические связи между отдельными выводами лекции. Основная направленность семинаров (практических занятий) – формирование у студентов комплексного мышления путем установления связи между отдельными частными показателями и оценки их влияния на конечные результативные показатели.

Большое значение для формирования личности специалиста имеет развитие способностей, связанных с принятием и реализацией решений (адаптивное поведение). Для этого в учебный процесс вводится новый вид занятий – выполнение проблемно-тематической работы (реферата), которая может заменить курсовые работы. В рамках учебной программы студентам предлагается набор тем проблемно-тематических работ. По выбранной теме студент должен четко определить проблему, которую он собирается решать, далее предложить мероприятия по ее решению и обосновать их эффективность.

Таким образом, при сдаче экзамена (дифференцированного зачета) одновременно проводится оценка знаний и способностей наиболее полно и корректно раскрыть существенную информацию по вопросам билета; корректного решения задачи и умения определять влияние отдельных факторов

на конечный результат; обосновать проблему и социально-экономические последствия ее решения.

Экзаменационная (зачетная) оценка определяется по следующей формуле:

$$x_1 \cdot a + x_2 \cdot b + x_3 \cdot c = x_{int},$$

где x_1 – оценка умения принимать и реализовывать решения;

$a = 0.5$ – весовой коэффициент по x_1 , при этом используется структурная формула, которая имеет следующий вид: $x_0 + \sum \pm \Delta x_i = x_1$,

где x_0 – формулировка проблемы, исходя из состояния факторов внутренней и внешней среды;

$\sum \pm \Delta x_i$ – предложение мероприятий по решению проблемы с соответствующим обоснованием;

x_2 – оценка развития комплексного мышления;

$b = 0.3$ – весовой коэффициент по x_2 ;

x_3 – оценка за ответы на вопросы экзаменационных билетов (оценка умения понимать логику изложения лекции, выделять наиболее существенные факторы и связи между ними);

$c = 0.2$ – весовой коэффициент по x_3 ;

x_{int} – интегральная оценка качества освоения дисциплины (оценка развития универсальных характеристик личности).

Таблица

Пример определения комплексной зачетной оценки

Направление оценки	Значимость	Оценка по направлению	Оценка по направлению с учетом значимости
Адаптивное поведение – принятие и реализация решений (оценочный документ – проблемно-тематическая работа)	0,5	4	2
Комплексное мышление (оценочный документ – комплексная расчетно-аналитическая работа или анализ конкретных ситуаций)	0,3	5	1,5
Умение понимать логику изложения лекции, выделять наиболее существенные факторы и связи между ними (оценочный документ – экзаменационный билет)	0,2	4	0,8
Итоговая оценка	1,0	-	4,3 (4)

Итоговая оценка корректируется по результатам текущей успеваемости, в частности, поощряются активность и инициатива студентов при выдвижении и обосновании соответствующих предложений и мероприятий в процессе проведения анализа конкретных ситуаций, выполнении комплексной расчетно-аналитической работы. Особо следует обратить внимание на то, что итоговая оценка по экзамену (зачету) устанавливается преподавателем.

лем при самом активном участии студента; при этом студенту объясняются причины допущенных ошибок и обращается его внимание на необходимость развития конкретных способностей. Это дает возможность установить насколько объективно студент может оценить свои способности адекватной самооценкой. Наряду с итоговой оценкой качества освоения дисциплины определяется также уровень развития личности, учитывающий следующие способности – выделять и интерпретировать наиболее важную информацию в информационном массиве, комплексное мышление, принимать и реализовывать решения, адекватная самооценка по следующей формуле:

$$x_1 \cdot a + x_2 \cdot b + x_3 \cdot c + x_4 \cdot d = LDI,$$

где x_1 – оценка умения принимать и реализовывать решения по материалам проблемно-тематической работы;

$a = 0.4$ – весовой коэффициент по x_1 , при этом используется структурная формула, которая имеет следующий вид:

$$x_0 + \sum \pm \Delta x_i = x_1,$$

где x_0 – формулировка проблемы, исходя из состояния факторов внутренней и внешней среды;

$\sum \pm \Delta x_i$ – предложение мероприятий по решению проблемы с соответствующим обоснованием;

x_2 – оценка развития комплексного мышления;

$b = 0.3$ – весовой коэффициент по x_2 ;

x_3 – оценка за ответы на вопросы экзаменационных билетов (оценка умения понимать логику изложения лекции, выделять наиболее существенные факторы и связи между ними);

$c = 0.2$ – весовой коэффициент по x_3 ;

x_4 – способность к адекватной самооценке;

$d = 0.1$ – весовой коэффициент по x_4 ;

LDI – the Level of Development of the Individual, уровень развития личности.

Результаты проведения экзамена (дифференцированного зачета) определяются итоговой оценкой качества освоения дисциплины и достигнутого уровня развития личности, затем оформляется в виде протокола персонально по каждому студенту, сдавшему экзамен (зачет). Затем преподаватель на основании использования протокола проведения экзамена (дифференцированного зачета) доводит до студента результаты анализа диагностики уровня личности, в котором обращается его внимание на конкретные недостатки в развитии отдельных универсальных характеристик личности и соответствующих компетенций.

Результаты проведения дифференцированного зачета по изложенной технологии обучения по дисциплине «Экономика труда» свидетельствуют о наличии серьезных недостатков в действующей системе подготовки специалистов высшей школы, связанных с доминированием иллюстративно-репродуктивного подхода преподавания, формирующего у студентов клиповое мышление, обладатели которого могут удерживать в голове только от-

дельные отрывки изучаемых явлений и не способны заглядывать далеко вперед, то есть они мыслят тактически, у них практически отсутствует стратегическое диалектическое мышление, они не способны искать противоречие и учиться их разрешать. Так, в частности при ответах на вопросы зачетного билета студенты не могли объяснить, как возникает взаимосвязь специализации и кооперирования труда; как горизонтальное и вертикальное обогащение труда влияет на человеческий капитал; как, в свою очередь, вложения в человеческий капитал влияют на размер заработной платы работника; при каких обстоятельствах повышение производительности труда может приводить к снижению рентабельности производства; как можно использовать закон убывающей отдачи для повышения эффективности трудовых ресурсов. Недостаточное развитие комплексного мышления приводило к тому, что при решении задач студенты не могли конкретно объяснить, почему рост производительности труда может приводить к снижению рентабельности производства продукции, то есть не обращали внимания на то обстоятельство, что производительность труда может расти, когда фондовооруженность увеличивается достаточно высокими темпами при снижении фонда отдачи; в свою очередь снижение фондоотдачи приводит к тому обстоятельству, что темп роста основных фондов опережает темп роста прибыли, а это, естественно, приводит к снижению рентабельности производства продукции; как в результате внедрения мероприятия снижение численности рабочих привело к повышению производительности труда в рамках комплекса других мероприятий, имеющих идентичную направленность. Недостаточное развитие способности принимать деловые решения проявилось в том, что студенты, по результатам выполнения проблемно-тематической работы, не могли обосновать проблему и социально-экономические последствия ее решения.

В дальнейшем рассмотренную технологию обучения планируется дополнить новым способом организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации. Модуль это целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля и представляющий составную часть более общей функции (уровень развития личности). Модуль можно рассматривать как организационно-методическую единицу в рамках учебной дисциплины. При модульном обучении студент самостоятельно учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень освоения знаний, видеть проблемы в своих знаниях и умениях.

Модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями необходимыми для присвоения квалификации. При изучении студентами модулей за каждый из них должно начисляться определенное количество кредитов (зачетных единиц), выступающих в качестве меры трудоемко-

сти учебной программы и выражающих совокупность всех составляющих учебного процесса. При начислении кредитов за модуль в трудоемкость зачитывается аудиторная нагрузка, самостоятельная работа студентов, курсовые работы, подготовка и сдача зачетов и экзаменов, а также практики, научно-исследовательская работа студентов и т.д. Целью образовательно-профессиональной программы становится приобретение студентом определенных компетенций, средством их формирования является модуль, как самостоятельная единица образовательно-профессиональной программы, а системой учета трудоемкости обучения являются кредиты, начисляемые за освоение каждого модуля.

Список литературы

1. Павловец В.И. Технология обучения в вузах на основе формирования и развития универсальных характеристик специалистов // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. №5 (60). С. 103-105.
2. Павловец В.И. Внедрение прогрессивных технологий обучения как важный фактор повышения качества высшего образования // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2014. №12 (90). С. 78-80.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Пазенко А.М.

магистрант, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет», Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается проблематика использования информационных технологий в образовании. Выявлены преимущества и недостатки информатизации образовательного процесса.

Ключевые слова: информатизация, образовательный процесс, информационные технологии, преимущества информатизации, недостатки информатизации.

В настоящее время роль информационно-социальных технологий значительно возросла в образовании, что приводит к изменению характера организации учебно-воспитательного процесса. Развитие информатизации образовательного процесса требует обеспечения как психологической, так и профессиональной подготовленности всех участников данного процесса. В условиях такого информационного усложнения жизни общества, его технической и социальной инфраструктуры решающим оказывается изменение отношения людей к информации, которая становится важнейшим ресурсом общества.

Использование информационных технологий в образовательном процессе имеет свои преимущества и недостатки.

Преимущества:

1. Временной показатель эффективности образовательного процесса. Преподаватель без значительной траты времени может вернуться к старому лекционному материалу и подготовиться к новому, используя электронные технологии, значительно облегчающие подготовку.

2. Повышение эффективности контроля качества процесса обучения. С помощью измерения и сопоставления уровней достижения учащихся с образовательными стандартами можно определить возможности обучающихся и квалификационный коэффициент преподавателя. Это, в свою очередь, дает ясную картину эффективности/неэффективности образовательного процесса.

3. Формирование доверительно-деловых отношений между преподавателем и обучающимися и между самими обучающимися. Одним из важных факторов успешности образовательного процесса является тот, где складываются доверительные и партнерские взаимоотношения между обучающимися и преподавателем. Доверительные отношения возникнут благодаря использованию новых методов в обучении. (Работа в группе, деловые и ролевые игры, совместный поиск решения проблемы и т.д.).

4. Возможность получения качественного образования. Многие обучающиеся заинтересованы в своей будущей востребованности в обществе и на рынке труда.

Недостатки:

1. Психологические проблемы и негативное влияние на организм. Чрезмерное использование компьютера и всевозможных гаджетов приводит к ухудшению здоровья (зрение, сердечно-сосудистая система, опорно-двигательная и т.д.). [1] Появляется «компьютерная тревожность». В настоящее время не существует четкого определения, этого понятия, нет и общепризнанных методов профилактики и лечения компьютерной тревожности. Большинство психологов подразумевают под нею страх, возникающий при работе на компьютере. У учащихся компьютерная тревожность возникает зачастую как реакция на страх получить плохую отметку, показаться неспособным или глупым по сравнению с другими обучающимися. Преподаватели также сталкиваются с серьезными трудностями в процессе освоения навыков работы на компьютере. У них может иметь место опасение, что их рабочие места займут компьютеры или педагоги, лучше владеющие компьютером. Одним из важных факторов тревожности является также осознание ими того, что их ученики владеют компьютером намного лучше, чем они сами [2].

2. Отвлекающая информация, не имеющая отношения к учебному процессу. Большинство учащихся отдает свое предпочтение развлекательной, но не образовательной составляющей информационных технологий [3].

3. Отсутствие «живого» контакта между преподавателем и обучающимися. (Например, дистанционное обучение) [4].

4. Оснащенность образовательного процесса электронными и информационными технологиями [5].

Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе играют значительную роль в развитии современного образования. Они универсальны и многофункциональны. Но не стоит забывать о том, что информационные технологии это всего лишь средства, с помощью которых можно добиться эффективности в образовательном процессе.

Список литературы

1. Гатаулина Г. Вред здоровью от компьютера [Электронный ресурс] // IV MARY to daughter it is devote.
2. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.
3. Ноженко Е. И. Информационные технологии в системе учебной деятельности учащихся открытой (сменной) школы. НЖ"ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ" из Перечня ВАК РФ. [Электронный ресурс] // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования [сайт]
4. Хассон У., Уотермен Э. Критерии качества дистанционного образования // Высшее образование в Европе. Том XXVII, №3, 2002.
5. Образование и 21 век. Информационные и коммуникационные технологии. М. 1999. С. 139.

ЧЕТЫРЕ СТОЛПА НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Перервин Е.В.

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается такое направление прикладной психологии как нейролингвистическое программирование, раскрываются четыре важнейших условия её эффективности: знание результата, острота чувств, поведенческая гибкость и раппорт.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, столпы, результат, гибкость, раппорт.

В настоящее время нейролингвистическое программирование (НЛП) является одним из наиболее популярных и динамично развивающихся направлений прикладной психологии. Область применения НЛП весьма широка и помимо психотерапии включает в себя педагогику, медицину, маркетинг, рекламу, а также управленческий и политический консалтинг. За последние несколько лет данная дисциплина доказала свою состоятельность и эффективность.

НЛП было основано в 70-х годах XX-го века американцами Джоном Гриндером, профессиональным лингвистом, и Ричардом Бэндлером, психологом и математиком. В сути своей НЛП представляет собой модель психологических процессов и поведения человека. Модель эта построена на компьютерной аналогии, согласно которой человеческий мозг может быть представлен в виде сверхмощного компьютера, а индивидуальная психика – как

набор программ. Эффективность жизнедеятельности человека определяется качеством его «программного обеспечения» и может быть существенно повышена за счет перехода на более совершенные «программы» психической деятельности [5, с. 237].

В подходе к человеческой деятельности НЛП исходит из четырёх важнейших условий её эффективности. Эти ключевые аспекты называют столпами НЛП.

Первым столпом НЛП является *знание результата*, который человек хочет получить в каждой определенной ситуации. Сосредоточенность на своем желании помогает правильно использовать все имеющиеся в распоряжении ресурсы и направить их на достижение цели. НЛП помогает более точно определиться с желаемыми результатами, сделать их «оформленными». Важно четко, в деталях представить себе желаемый результат и почувствовать свои ощущения после реализации задуманного. Чем лучше человек представит себе желаемый результат, тем с большей вероятностью ему удастся его добиться.

Второй столп НЛП – это *острота чувств*. Здесь имеется в виду способность наблюдать и замечать мелкие детали. Острота чувств играет в НЛП очень важную роль, поскольку именно она позволяет оценить собственные действия, понять, приближают ли они к поставленной цели, к желаемому результату. Если человек, к примеру, пытается продать товар или добиться одобрения своего предложения, ему надо обращать внимание на реакцию тех, к кому он обращается: следить за их жестами, тоном голоса и другими сигналами. Благодаря наблюдательности можно вовремя скорректировать свои действия и превратить неудачу в успех [1].

Третий столп – это *поведенческая гибкость*. Быть гибким значит занимать такую позицию, в которой создаются желаемые результаты независимо от текущей ситуации, её сложностей, неоднозначности, темпа, ожиданий, культуры, предпосылок и тактической обстановки [4, с. 19]. Гибкость позволяет настойчиво изменять свои действия до тех пор, пока не будет получено желаемое.

Три первых столпа позволяют достичь многого из того, чего человек по-настоящему хочет, если только в этот процесс не вовлечены другие люди. Если же человеку необходимо сотрудничество, то надо установить с людьми отношения, базирующиеся на взаимном доверии и понимании. Секрет установления и поддержания подобных отношений – во *взаимопонимании (раппорт)*. Оно является четвертым столпом НЛП.

Раппорт – это процесс построения и поддержания отношения взаимного доверия, гармонии и взаимопонимания между двумя и более людьми. Находясь в раппорте, собеседники легко понимают друг друга и чувствуют себя спокойно и расслаблено [3, с. 57]. В рамках НЛП взаимопонимание – это искусство, которому можно учиться и которое можно развивать. Существуют различные способы установления взаимопонимания. Можно подстроить свои привычки под другого человека или постараться изменить сигналы языка телодвижений с тем, чтобы собеседнику было более комфортно. Умение слу-

шать и относиться к точке зрения другого человека с уважением – это мощное средство, помогающее сразу же установить контакт [2, с. 20].

Таким образом, чтобы добиться успеха, человеку надо поставить перед собой конкретную цель и, идя к ней, быть внимательным, чтобы суметь оценить собственные действия, понять, приближают ли они к желаемому результату. Поведенческая гибкость позволит при необходимости изменить действия. Раппорт, то есть пребывание в согласии с собой и миром, поможет установить взаимопонимание с окружающими людьми и станет залогом успеха.

Список литературы

1. Бавистер, С. Викерс, А. Основы НЛП: Успех в профессиональной, общественной и личной жизни [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://www.eusi.ru/lib/bavister_osnovy/2.php (дата обращения: 22.03.2016).
2. Ковалёв, С.В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 552 с.
3. Левченко, А.Е. Нейролингвистическое программирование в формировании коммуникативной компетенции // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2007. – № 8. – С. 55-62.
4. Молден, Д. Психотехнология НЛП для владения собой и управления другими. Как используя мощь методов НЛП достичь финансового процветания. – М.: Центр НЛП-тренинга, 2000. – 247 с.
5. Пилипенко, А.В. Использование приемов нейролингвистического программирования в общественно-политическом процессе // Pro nunc. Современные политические процессы. – 2006. – Т. 4. – № 1. – С. 235-240.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Полынская И.Н.

профессор кафедры изобразительного искусства, доктор пед. наук, доцент,
Нижевартовский государственный университет, Россия, г. Нижевартовск

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей школьников на занятиях изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Раскрываются общие вопросы в организации развития творческих способностей школьников на занятиях изобразительного искусства, где указываются необходимый комплекс мероприятий, способных повысить качество обучения школьников при решении данной проблемы.

Ключевые слова: творческие способности, изобразительная деятельность, дидактические принципы, художественно-образное решение, способы обучения.

Непрерывное развитие отечественной педагогической науки, совершенствование образования и воспитания обуславливает необходимость поиска новых подходов к формированию творческих способностей, духовных ценностей личности, ее эмоциональному и эстетическому совершенствованию. Большими возможностями разрешения проблемы развития творческих

способностей содержит само изобразительное искусство, которое в цикле учебных предметов занимает одно из ведущих мест по силе эмоционально-чувственного, воспитывающего, развивающего влияния на учащихся.

В связи с этим перед общеобразовательной школой встает важная задача развития творческого потенциала каждого школьника, что в свою очередь требует совершенствования учебного процесса.

Большой вклад в разработку вопросов формирования творческих способностей школьников в процессе изобразительной деятельности внесли: А.В. Бакушинский, Е.И.Игнатьев, С.Е.Игнатьев, В.И.Кириенко, В.В. Колокольников, Т.С.Комарова, В.С.Кузин, Г.В.Лабунская, К.М.Лепилов, С.П. Ломов, Н.Н.Ростовцев, Н.А.Рыбников, Н.П.Сакулина, Е.А.Флерица, А.С. Хворостов, Е.В.Шорохов и др.

Хорошо известен факт угасания интереса школьников к изобразительной деятельности, что согласуется с так называемой биогенетической концепцией ребенка Г.Кершенштейнера.

Формирование творческих способностей школьников в изобразительной деятельности должно опираться на фундаментальную концепцию образования, основанную на принципах, где в качестве ведущих дидактических принципов выступают принцип целостности и универсальности образования, принцип воспитания личности, принцип реализации индивидуальности и принцип активности умственных и духовных усилий.

Это, прежде всего, создание максимальных условий для проявления и становления творческих возможностей школьников, что подразумевает, в первую очередь, снятие искусственных ограничений, барьеров, прямо подавляющих творческую активность детей на уроках изобразительного искусства.

Поэтому обязательным моментом в методических рекомендациях является требование гибкости в организации уроков, допускающее изменения в темпе, объеме, предметном содержании и сложности заданий.

В современной школьной системе для успешного развития способностей школьников на занятиях изобразительного искусства особо требуются методические рекомендации по осуществлению индивидуального подхода, программы, а самое главное педагогические кадры, умело владеющие психодиагностическими методами и хорошо знающие возрастную психологию школьников.

Касаясь общих вопросов организации развития творческих способностей школьников на занятиях изобразительного искусства, необходимо указать комплекс мероприятий, способных повысить качество обучения школьников в этом отношении:

- высокий уровень организации и проведения занятий по изобразительному искусству;
- создание оптимальной мотивации и соответствующих условий творческого развития школьников в процессе обучения изобразительному искусству;
- использование развивающих методов обучения;

- применение комплексного подхода к обучению школьников, предполагающего целенаправленную работу по развитию творческих способностей школьников на занятиях изобразительным искусством;
- использования проблемных задач в обучении;
- учет возрастных, индивидуальных особенностей школьников, их интересов и потребностей;
- использование на уроках изобразительного искусства наглядных учебно-методических пособий; поэтического, литературного, музыкального ряда и. т.д.;
- построения содержания занятий по ИЗО в образно-игровой форме, соответствующим возрастным и индивидуальным особенностям развития школьников;
- использование на занятиях изобразительным искусством разнообразных изобразительных и художественных техник, приемов и способов, адекватных их возрастным особенностям;
- приобщение школьников к миру искусства, красоты, эстетики.

Одним из механизмов творческого развития личности школьника в области изобразительного искусства является художественно-образное мышление, которое наиболее полно раскрывается в процессе художественной деятельности.

Учитель должен стремиться к тому, чтобы рисунки всех школьников с учетом различий были не только грамотны, но и выразительны с точки зрения художественно-образного решения. Задачи изобразительной деятельности в создании художественного образа являются, прежде всего, движущими силами развития способности к художественно-творческому самовыражению. Последнее зависит от индивидуальных особенностей восприятия, представлений школьников, от способностей к изобразительной деятельности и проявляется в акцентировке характерных признаков формы деталей, материалов, цвета тех или иных предметов. Бережно соблюдая выразительность рисунков школьников, учитель должен направлять усилия на развитие этих качеств.

В педагогической деятельности определяющим моментом, является изучение процессов достижения тех или иных результатов творческой деятельности и не только при конкретной работе над изображением, но и в системе выстроенных заданий, учитывающих различные виды работ – рисование с натуры, тематическое рисование, прикладной деятельности декоративное рисование, а также использование разнообразных художественным материалов.

Успешное развитие творческих способностей школьников возможно лишь при условии планомерного и систематического приобщения детей к искусству, комплексного воздействия всего образовательного процесса, что позволяет добиться высоких результатов на занятиях по изобразительному искусству в общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Прект; Фонд «Мир», 2007.

2. Полынская И.Н. Особенности проблемных задач по изобразительному искусству //Характеристика средств и способов реализации проблемного обучения в контексте модернизации российского образования: вопросы теории и практики: Материалы VII Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 10 ноября 2011 года). – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2012.– С. 154-158.

3. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе / Н.И.Пьянкова. – М.; Просвещение, 2006.

4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. институтов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М., 1998.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Селезнева И.И.

студентка, филиал ФГБОУ ВО «МГУТУ имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»
в г. Волоколамске Московской области, Россия, г. Волоколамск

В статье рассматривается роль педагога в развитии духовно-нравственных аспектов младших школьников, необходимость формирования мотивации и системы ценностей ребенка в процессе развития личности которые являются основой их идеологии в современном обществе.

Ключевые слова: потребность, мотив, мотивация, адаптация, духовно-нравственное воспитание.

Младший школьный возраст – это период впитывания, усвоения и накопления знаний. Мир ребенка в этом возрасте составляют отношения с окружающими его взрослыми и сверстниками. В этом возрасте важным механизмом личностного формирования младших школьников является подражание. Поскольку центральное место в развитии ребенка занимает педагог, дети стараются копировать его манеры, действия и рассуждения. Поэтому на педагога возложена большая ответственность, он должен не только укреплять духовно – нравственную основу, заложенную родителями и воспитателями детского сада, но и вносить поправки и новые звенья в цепочку духовно – нравственных аспектов ребенка.

Для эффективного обучения и воспитания младших школьников, необходимо учитывать движущие силы развития и индивидуальные особенности каждого ребенка. Одной из движущих сил развития является потребность. Потребность – надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения [1, с. 351].

У младшего школьника основой движущей силой развития служит потребность во внешних впечатлениях, которая позже преобразовывается в познавательные потребности.

С помощью педагога ребенок погружается в новую для него сферу деятельности, новые формы поведения. Это способствует его адаптации в новых условиях.

Адаптация – процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды [1, с. 22].

В процессе обучения у детей появляется потребность овладеть умениями читать, считать, писать, рисовать. Педагог помогает развить необходимые навыки: умение работать в коллективе, взаимодействовать друг с другом, находить выход из сложной ситуации без конфликтов и агрессии. Постепенно у детей развивается чувство коллективизма и товарищества. При этом в процессе развития и формирования навыков и умений, важной составляющей является сформированность мировоззрения ребенка. В этом возрасте у ребенка возникает потребность в признании его, как личности, товарищами, желание завоевать их уважение.

Личность постоянно находится в сфере влияния различных отношений [2, с. 46].

В процессе обучения, у ребенка формируется представление о себе, появляется потребность в самооценке. Она зависит не только от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности, но и тем как ребенок воспринимает себя и окружающих.

«Я» индивида определяется и его прошлым опытом и устремленностью в будущее [3, с. 94].

Для того чтобы у младшего школьника сформировалась адекватная самооценка, у него должна быть сформирована адекватная его возрасту система ценностей. В это большое значение имеет наличие мотивации младшего школьника.

Мотив – побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта. Мотивами, характерными для младших школьников, являются:

- самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»)
- мотивы долга и ответственности в первую очередь перед учителем
- мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки)
- престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей)
- отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться) [4].

Мотивация – это внутренняя сила, которая заставляет человека произвести работу над собой и добиться нужного результата. Она может меняться от настроения и ситуации [1, с. 214].

Процесс мотивации младшего школьника – это ежедневная работа педагога. Задача учителя при этом – развивать у учеников стремление к успеху,

поощрять даже маленькие достижения, не акцентировать внимание на неудачах. Важно привить ребенку любовь к знаниям, показать, что это интересно и увлекательно. Этого педагог может добиться путем обучения учеников в игровой форме, соотношения познавательной деятельности с его интересами, формирования устойчивой мотивации достижения успеха.

Педагогу необходимо вести целенаправленную работу по формированию мотивов и их дальнейшего развития, которые побуждали бы ребенка размышлять.

Таким образом, педагог, заинтересовав ученика, обратив при этом свое внимание на его личностные качества и потребности, сможет, путем духовно-нравственного воспитания нового поколения, сформировать идеологию человека в обществе.

Под духовно-нравственным воспитанием, понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него: нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия, кротости), нравственной позиции (способности различению добра от зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [5].

Большую роль в эффективности формирования духовно-нравственного воспитания играет создание условий обучения, творческой атмосферы, где школьникам было бы комфортно развиваться, набираться новых знаний и применять их на практике. На уроках ученики делают первые шаги к самовоспитанию. У них появляются свои обязанности, которые связаны с учебной деятельностью, что формирует чувство ответственности. В младших классах дети учатся давать нравственную оценку поступков с точки зрения понятий, что такое хорошо, а что такое плохо, что можно, что нельзя и почему. Обязанность педагога не просто ответить на возникающие у них вопросы, но и дать объяснения, при этом грамотно формируя систему ценностей подрастающего человека.

Особое значение в формировании духовно – нравственных ценностей играют внеклассные занятия. Каждый вид такого занятия имеет свою задачу. Это может быть посещение театра или музея, где происходит процесс приобщения индивида к культуре, усвоения им существующих привычек, норм поведения, свойственных данной культуре (инкультурация). Праздники посвященные «Дню Победы» или «Дню защитника Отечества» оказывают большое влияние на формирование чувства патриотизма и долга. На формирование таких качеств, как доброта, ответственность, человеколюбие, терпение к недостаткам другим, почтение и любовь к родным, бережное отношение к окружающему миру, большое влияние оказывает воскресная школа. Главная задача воскресных школ – пробудить сознание ребенка, сформировать религиозные чувства, воспитывать у ребенка патриотические чувства: любви к Родине, родному краю, православной отеческой вере, терпимость.

На занятиях происходит знакомство детей с другими языками и культурами, они начинают осознавать, что мир не такой маленький, как им казалось. Существует множество народов со своими ценностями, культурой, обычаями и традициями. Это вызывает интерес у ребенка и порождает любознательность, а также воспитывает чувства толерантности и уважения к другим национальностям.

Толерантность – терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции.

Не менее важны отношения между детьми: как они общаются, как ведут себя во время выполнения общего задания, помогают ли друг другу, умеют ли договариваться. Задачей духовно-нравственного воспитания детей является формирование гуманных отношений между ними (доброжелательность, щедрость, справедливость, умение жить в согласии с окружающими).

Создание благоприятной системы коммуникации внутри детского коллектива также является первоочередной задачей педагога.

Функционирование системы коммуникации зависят от сохранения объективной власти, которая зависит от личных установок отдельных людей [2, с.46].

А это значит, что личные установки педагога помогут ему управлять детским коллективом и прививать детям социокультурные основы морали и нравственности. Правильно сформированный духовно-нравственный аспект в развитии младшего школьника дает возможность избежать проявления девиантного поведения (отклонения от нормы) в подростковом возрасте. Следовательно, в процессе формирования личности ребенка необходимо основное внимание уделять духовно-нравственному развитию, которое в свою очередь формирует идеологию подрастающего поколения, делая их ответственными за сохранение общечеловеческих ценностей страны.

Список литературы

1. Васильева А. Б. Философский энциклопедический словарь – 2-е изд. – М.: Инфра-М, 2011. – 576 с.
2. Железнёва Р.Г. Влияние индивидуальных психологических особенностей личности руководителя на организационное поведение. // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. – № 8-10. – С. 44-49.
3. Железнёва Р.Г. Влияние гендерных стереотипов на процесс самоидентификации современной женщины. // Знание. Понимание. Умение. 2009. – № 1. – С. 93-97.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Проблемы реализации духовно-нравственного воспитания молодежи в современных условиях. <http://www.educationtheory.ru/eteos-693-2.html>

К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ

Селеменова Т.А.

доцент кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Россия, г. Санкт-Петербург

Тукмачева М.А.

курсант, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются особенности обучения курсантов вузов МЧС России. Раскрываются причины, препятствующие повышению эффективности вузовского математического образования, и выделяются дидактические основы оптимизации обучения.

Ключевые слова: обучение высшей математике, процесс обучения в вузе, высшее образование.

В связи с модернизацией образовательной системы высшей школы, значительным увеличением потока новой информации и усилением роли самостоятельного освоения учебной информации требует поиска современных подходов проблема повышения качества вузовской подготовки специалиста. Особую актуальность указанная проблема приобретает при подготовке кадров в вузах Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий в силу специфики их функционирования в целом, и организации процесса обучения в частности.

Для вузов МЧС России характерны напряженный ритм жизни, повышенные физические нагрузки, которые испытывают обучающиеся, совмещая служебную и учебную деятельности. Строго регламентированный внутренний распорядок, установление не только определенных правил, но и различного рода запретов, лимит личного времени также оказывают свое влияние на возникновение у курсантов различного рода затруднений или «барьеров» обучения [4, с. 170].

Специфика образовательного процесса в ВУЗах МЧС связана и с тем, что формирование личности профессионала обусловливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями будущей деятельности [3, с. 218]. Прагматизм, наиболее свойственный курсантам пожарно-технических специальностей, неизменно приводит к снижению мотивации изучения дисциплин математического цикла, имеющих опосредованное отношение к их дальнейшей профильной деятельности. Чтобы оптими-

зировать мотивационный компонент обучения, необходимо усилить прикладную направленность вузовского курса математики, содержательно, методически и технически обеспечить возможность реализации межпредметных связей математических дисциплин с профессиональными и общеобразовательными дисциплинами, расширив круг решаемых дидактических задач, сделав их профессионально-ориентированными.

Учебная деятельность курсантов ВУЗов МЧС характеризуется значительным увеличением объема знаний, а также усложнением ее содержания. Поэтому на этапе формирования знаний и умений целесообразно применять экспресс-тестирование, позволяющее оперативно выявлять возникающие затруднения. Совершенствование контроля и оценивания должно базироваться на оптимальном сочетании различных форм контроля и средств оценивания знаний и умений курсантов. Необходимо систематически осуществлять промежуточный и итоговый контроль с последующим анализом полученных результатов [1, с. 196].

При формировании в учебном процессе важной общекультурной компетенции, связанной со способностью выполнять логические операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и др. нужно полнее использовать содержательные особенности математических дисциплин [5, с. 188].

Оптимизация используемых форм и средств обучения может быть связана с расширением возможностей применения презентаций PowerPoint, других информационных технологий при проведении практических занятий и выполнении лабораторных работ.

Развитию креативного мышления, формированию способности принимать нестандартные решения, находить выход из проблемных ситуаций эффективно способствует использование в учебном процессе проблемно-поисковых методов обучения математике, реализация интерактивных форм проведения учебных занятий.

Исследования, проводимые на кафедре высшей математики и системного моделирования сложных процессов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России и затрагивающие наиболее актуальные проблемы преподавания математических дисциплин, свидетельствуют, что повышение качества обучения во многом зависит от организации управления деятельностью субъектов и объектов образовательного процесса [2, с. 213]. В ходе экспериментальной работы были выявлены причины, препятствующие повышению эффективности вузовского математического образования, и выделены методические основы для разработки экспериментальной модели обучения математике в вузах ГПС МЧС России.

Список литературы

1. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Academia, 2014. 256 с.
2. Калинина Е.С. Пути повышения качества образовательного процесса в высших учебных заведениях // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 212-215.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2008. 368 с.

4. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.

5. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Сибирко М.А.

начальник кафедры огневой подготовки, канд. пед. наук,
Воронежский институт МВД России, Россия, г. Воронеж

В статье анализируются наиболее распространенные подходы российских ученых-педагогов к определению понятия «компетентность» и рассматривается компетентностный подход к формированию профессионально-личностных качеств специалистов органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества, правоохранительная деятельность, компетентностный подход.

Специфика функций, которые возлагаются на специалистов ОВД, предполагает органическое сочетание их профессионально-личностных качеств, которые формируются в период обучения в ведомственном вузе и затем развиваются в профессиональной и служебной правоохранительной деятельности. В образовательном процессе формируются как общепрофессиональные личностные качества, необходимые сотрудникам органов внутренних дел независимо от специфики задач, решаемых конкретными специалистами, так и специально-профессиональные качества, необходимые сотрудникам, получившим специальность для осуществления деятельности в конкретном подразделении.

При построении системы качеств и свойств, определяющих компетентность специалиста ОВД, получившего образование в ведомственном вузе, необходимо опираться на государственные квалификационные требования, предъявляемые к выпускникам ведомственных образовательных организаций в соответствии с их подготовкой по специальностям Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования.

Компетентностный подход к формированию профессионально-личностных качеств специалистов для современных педагогических исследований приобрел особое значение в связи с вхождением нашей страны в Болонский процесс и получает все большее признание среди ученых-педагогов (см. труды Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.Г. Семушкиной, Ю.Г. Татура, Н.Н. Тулькибаевой, А.И. Щербакова и др.).

Анализ исследования российских ученых-педагогов позволяет выделить наиболее распространенные подходы к определению понятия «компетентность». Так, И.А. Зимняя считает, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [3]. По мнению В.И. Байденко, определение термина компетенция может варьироваться в зависимости от ситуации: компетенция – способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды. Автором под компетенцией понимается соответствие квалификационным характеристикам с учетом требований запросов рынков труда. Однако, компетенция может подразумевать способность выполнять особые виды деятельности в зависимости от поставленных задач, проблемных ситуаций и т.п. [1].

Э.Ф. Зеер под компетенциями понимает обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий, а операционально – технологический компонент определяет сущность компетенций [3]. Д.А. Завьялов считает, что компетенция не может быть определена через некоторую сумму знаний и умений, так как значительную роль в ее проявлении играют обстоятельства. Обладать компетенцией – значит уметь в данной ситуации мобилизовать полученные знания и опыт.

Как видим, почти во всех приведенных определениях основой компетенций выступают знания, причем их использование имеет место в различных ситуациях: при решении сложных проблем; в процессе общения; для приобретения (наращивания) новых знаний, умений, навыков, установок, ценностей. В таком понимании компетенции определяются как общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, а умения рассматриваются как действия в частных ситуациях, т.е. проявления компетенций.

Однако многие исследователи (С.Г. Вершловский, Э.Н. Гусинский, Н.В. Соловьева, Ю.Н. Турчанинова и др.) не устанавливают жесткой связи компетентности с определенными знаниями и умениями. Они считают, что знания, умения, способности устаревают по мере развития науки и культуры, изменения общественного сознания, т.е. изменяются люди, их запросы и потребности, цели, нормы, ситуации и т.п. Отсюда – инвариантны и требования компетентности. В таком контексте компетентность представляется единством профессионального и личностного компонентов деятельности, однако акцент смещается в сторону приоритета личностных качеств, куда входят в том числе и стремление к саморазвитию, способность адаптироваться в конкретных условиях профессиональной деятельности и др.

Анализ работ, развивающих идеи компетентного подхода, позволяет прийти к выводу о том, что компетентность определяется как явление, объединяющее совокупность теоретических знаний, практических умений, навыков и профессионально значимых качеств личности специалиста, а составляющими компетентности большинство исследователей определяют: знания, полученные в процессе обучения в образовательном учреждении (фундаментальные и прикладные); умения и навыки осуществлять практические профессиональные действия; умения и навыки коммуникативного общения; признание ценности личности другого человека, побуждение к творческой деятельности, инициативе, владение средствами диагностики и т.п.; профессионально значимые свойства личности.

В качестве факторов, обеспечивающих компетентность специалиста ОВД, по нашему мнению, выступают: направленность личности на обеспечение соблюдения действующего законодательства, на соблюдение всеми участниками общественных отношений установленных нормативными документами правил; сформированность знаний, умений и навыков в области правового обеспечения правоохранительной деятельности сотрудников ОВД; проявление интереса и понимания особенностей профессиональной деятельности; потребность в саморазвитии, самореализации на основе ценностных ориентаций широкого культурного пространства и опоре на них в процессе осуществления правоохранительной деятельности; готовность к самостоятельному исследованию теоретических и практических проблем современной правоприменительной практики; умение сочетать в практической деятельности неукоснительное соблюдение законодательства с бережным отношением к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству его граждан; формирование индивидуального стиля деятельности, сочетающего высокий уровень нравственного сознания с гуманностью, твёрдостью моральных убеждений и чувством профессионального долга сотрудника ОВД.

Список литературы

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Зеер Э.Ф. Профориентология: Теория и практика / Учеб. пособие для высшей школы. – М.: Деловая книга, 2004. 192 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 2002. 382 с.
4. Сибирко М.А. Формирование морально-психологической устойчивости курсантов образовательных учреждений МВД России в экстремальных ситуациях: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2012. 196 с.

О ПРОБЛЕМАХ РАЗРАБОТКИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ (ПО ОТРАСЛЯМ) СПО С УЧЕТОМ СООТВЕТСТВУЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Хлебникова Ю.А.

магистрант, Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

Чурилова Е.Ю.

научный руководитель, доцент,
Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

В статье обозначены существенные отличия Профессиональных стандартов от других способов описания требований к специалисту. Содержание ФГОС СПО не соответствует в полной мере требованиям новых профессиональных стандартов в области информационных технологий, а, следовательно, и требованиям работодателей сферы ИТ-услуг, что влечет за собой необходимость прохождения нынешними выпускниками прохождения переподготовки в соответствии с требованиями предприятий.

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа, программа подготовки специалиста среднего звена, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, международный стандарт.

Миссией организации образования является реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала, и в конечном итоге – социально-экономическое развитие России. В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. В первую очередь, речь идет о вхождении России в Болонский процесс, о повышении гибкости образовательных программ, о преодолении ранней узкой специализации, о внедрении федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Развитие экономики предъявляет новые требования к структуре и качеству подготовки специалистов [1].

Повысились требования к уровню, масштабам и качеству подготовки высококвалифицированных кадров. Особо важными вопросами считаются вопросы подготовки квалифицированных специалистов среднего звена.

Они имеют ключевое значение для инновационной экономики нашей страны, для решения задач создания, модернизации и технологического развития 25 млн. высокопроизводительных рабочих мест к 2020 году, которые должны быть заполнены кадрами, обладающими современными компетенциями, с позитивными трудовыми установками, с опытом практической деятельности соответствующим требованиям XXI века [1], [2].

Система СПО должна быть готова к изменениям. Необходимо, чтобы в учебное заведение приходили молодые люди, заинтересованные в получении

конкретной специальности и, хотелось бы, чтобы подготовленные специалисты знали, кому они нужны. Сегодня СПО решает главный вопрос: Как скоординировать программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с приоритетами экономического развития региона?

С целью определения перспектив разработки современной основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) – программы подготовки специалиста среднего звена (ППССЗ) для КГБПОУ «Канский технологический колледж» проведем сравнительный анализ нормативной базы СПО (Федерального государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта (ФГОС), стандарта WorldSkills International (WSI).

ОПОП – ППССЗ (далее ППССЗ) – комплекс основных характеристик образования, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [3].

Профессиональные стандарты содержат характеристику квалификации, необходимую для осуществления определенного вида профессиональной деятельности [4], что является одним из основных отличий от ФГОС СПО, который определяет перечень требований, обязательных для реализации основных профессиональных образовательных программ по той или иной специальности.

Первый ФГОС третьего поколения был опубликован и вступил в силу в 2010 году. Вторая редакция ФГОС третьего поколения, с поправками, вышла и вступила в действие в 2014 году, она практически не отличается от исходной версии. Особенно, если проводить сравнение изучаемых дидактических единиц. То есть, никаких изменений в содержательной части обучения специальности в соответствии требованиям новых профессиональных стандартов в области информационных технологий не произошло. А это означает, что выпускник, подготовленный учебным заведением в соответствии с ФГОС, не соответствует современным запросам рынка труда. Как следствие, не будет востребован производством.

Модернизация ФГОС в соответствии с профессиональным стандартом специальности Информационные системы (по отраслям) произойдет не ранее чем через два – три года, и нынешние выпускники будут вынуждены проходить переподготовку в соответствии с требованиями предприятий.

Действующий ФГОС предполагает ежегодное обновление учебными заведениями образовательных программ с учетом запросов работодателей, особенностей развития региона, культуры, науки, экономики, техники, технологий и социальной сферы в рамках, установленных настоящим ФГОС СПО. Резонным становится вопрос, за счет каких элементов ФГОС это делать.

Около 30% учебного времени отведено на вариативную часть. Соответственно, этим резервом времени образовательное учреждение имеет право распорядиться самостоятельно. Сегодня, как правило, изучая ППССЗ образования IT-специалистов различных учебных заведений по региону, мы можем наблюдать реализацию этих часов в увеличении объема времени, отведенно-

го на изучение дисциплины и модулей обязательной части ФГОС, или введение новых междисциплинарных курсов в профессиональные модули.

С целью обеспечения конкурентоспособными кадрами регионального рынка труда образовательные учреждения должны пересмотреть содержание ППССЗ, в вариативную часть необходимо внедрить освоение дополнительных компетенций, умений и навыков в соответствии с запросами работодателей. Для расширения компетенций необходимо руководствоваться профессиональными стандартами, представляющими содержательный интерес.

Однако, составление ППССЗ на основе ФГОС и профессиональных стандартов одновременно, задача не простая, так как это два совершенно разных документа, имеющих различную терминологию. Но, если не брать во внимание разночтения, к которым все уже привыкли, то становятся понятными критерии сравнения этих документов.

Одной специальности может соответствовать один или несколько профессиональных стандартов, а так же только его часть.

ФГОС регламентирует требования к результатам освоения ППССЗ, то есть итоговые показатели выпускника, которые он должен продемонстрировать на выходе. Кроме того имеются требования к структуре и к условиям реализации ППССЗ. После успешного окончания образовательного процесса присваивается квалификация. Так же ФГОС оперирует такими категориями как «знания» и «умения». В этой части ФГОС и профессиональный стандарт сходятся однозначно. Все остальное не совпадает. Нужно четко понимать, что сформированные профессиональные компетенции и, в меньшей степени, общие компетенции можно сопоставлять, так или иначе, либо с обобщенными трудовыми функциями, либо с трудовыми функциями, в зависимости от терминологии профессионального стандарта. Трудовым действиям или трудовым функциям по каждой обобщенной трудовой функции можно сопоставить такие дидактические единицы, как «иметь практический опыт» по каждому виду деятельности. По каждой трудовой функции в профессиональном стандарте, кроме трудовых действий, умений и знаний, могут быть приведены дополнительные характеристики, которые в ряде случаев можно использовать для дополнения перечня общих компетенций [4]. Анализируя квалификационные характеристики профессиональных стандартов можно обнаружить, что разработчики либо занизили, либо завысили требования к результатам обучения. Например, четвертый уровень профессионального стандарта по Информационным системам, соответствующий уровню СПО, предполагает интеграцию информационных систем с существующими информационными системами у заказчика, в то время как ФГОС СПО не предусматривает подобных компетенций. Профессиональный стандарт предполагает только демонстрацию заказчику выполнения требований к информационной системе – ФГОС же предусматривает консультирование пользователей информационной системы и разработку методик обучения пользователей информационной системы.

ФГОС СПО предполагает участие в экспериментальном тестировании ИС, что в профессиональном стандарте по Информационным системам можно увидеть только в уровне ВПО; в то же время, четвертый уровень профес-

сионального стандарта по Информационным системам, соответствующий уровню СПО, предполагает интеграцию ИС с существующими ИС у заказчика, в то время как ФГОС не предусматривает подобных компетенций.

Качественно выполненный анализ ФГОС и профессиональных стандартов на наличие соответствий позволит внести соответствующие изменения в образовательную программу, составить перечень результатов освоения ППССЗ или требования к оцениванию.

Под оцениванием понимается контроль качества образования; инструмент, позволяющий определять развитие, прогресс в преподавательской деятельности; способ коррекции деятельности обучающихся, с помощью которого преподаватель определяет уровень подготовленности учащегося. Причем, под понятием «контроль» нужно понимать обратную связь, благодаря которой можно корректировать процесс образования, для получения желаемых результатов [5].

Но возникают вопросы: «Как оценивать? Что оценивать? Зачем оценивать? Кто должен оценивать?»

Порядок текущей и промежуточной аттестации студентов в колледже регламентирован локальным нормативным актом.

В СПО оценивается освоение общих и профессиональных компетенций, сгруппированных по видам деятельности. Основным результатом освоения образовательных программ, разработанных с учетом профессиональных стандартов, является профессиональная квалификация. Ее оценка имеет специфику в сравнении с оценкой умений и знаний [4].

Должны быть четко сформулированные диагностические показатели и критерии, значимые для качества выполнения профессиональной деятельности, а также стандартизации условий процедуры оценки [4]. С целью объективной оценки квалификации необходимо определить, что будет оценивать колледж, а что независимый эксперт.

В условиях существенного дефицита мотивирующих факторов к реанимации отечественного профессионального образования WorldSkills International (WSI), по сути, остается единственным эффективным соразмерным масштабам России прикладным средством для реабилитации статуса профессиональных компетенций (рабочих профессий) в глазах общественности и организации профессиональной подготовки высокотехнологичных кадров, соответствующих мировым стандартам по уровню квалификации, качеству труда и владению передовыми профессиональными технологиями [6].

WorldSkills International (WSI) – это международное некоммерческое движение, целями которого являются повышение статуса профессионального образования и гармонизация профессиональных стандартов по всему миру, WSI существует с 1946 г., его миссией является создание и развитие механизмов, дающих возможность молодежи реализовать свой потенциал для достижения собственного успеха в профессиональной деятельности и развития экономики страны, где они проживают, в целом [6].

Для этого созданы уникальные средства обмена и сравнения мирового опыта в промышленных отраслях и сфере услуг, которые в дальнейшем ис-

пользуются при развитии набора актуальных знаний, навыков и умений, востребованных в современной экономике [6].

Проверка на обоснованность лучших методик обучения IT-специалистов из разных стран осуществляется посредством организации конкурсов профессионального мастерства. В связи с этим другой основной деятельностью WSI является организация конкурсов профессионального мастерства – WorldSkills в различных странах и проведение мирового первенства раз в два года [6].

После вступления Российской Федерации в международное движение WSI в руках общества появился уникальный эффективный инструмент разработки и развития профессиональных образовательных стандартов, а также комплексной проверки качества профессионального образования на различных уровнях его организации, а именно проверки:

1. Квалификационных характеристик выпускников.
2. Образовательных технологий.
3. Технологического уровня используемого учебно-производственного оборудования.
4. Квалификации педагогов и мастеров производственного обучения, наставников
5. Качества и глубины взаимодействия с бизнес-партнерами.
6. Вовлеченности в интеграционные процессы по развитию возможностей для участников образовательного процесса.
7. Качества политики руководства субъекта РФ в области профессионального образования, модернизации и создания условий для инвестиционной привлекательности учреждений профессионального образования, молодежной занятости, профессиональной ориентации подрастающего поколения [6].

Вместе со вступлением в WSI Россия получила доступ к следующим преимуществам, которыми обладает это международное движение:

1. Профессиональные стандарты по ключевым компетенциям (необходимо отметить, что профессиональные компетенции WSI, как правило, объединяют несколько профессий в России).
2. Обучение экспертов (мастеров) стандартам WSI.
3. Стандарты по высокотехнологичному оборудованию.
4. Регламенты и правила проведения чемпионатов профессионального мастерства.
5. Системы оценки качества квалификационных характеристик.
6. Требования к квалификационным характеристикам.
7. Требования по корректировке образовательных программ.
8. Привлечение иностранных экспертов.
9. Наличие бизнес-партнеров.
10. Доступ к единой коммуникационной площадке экспертов из 67 стран-участниц WSI по каждой из компетенций.
11. Доступ к институтам профессионального образования во всем мире и соответствующие контакты.

В свою очередь институты профессионального образования в России получают следующие преимущества от WorldSkills – Russia (WSR):

1. Повышение статуса рабочих профессий.
2. Действующие профориентационные механизмы.
3. Профессиональные стандарты по ключевым компетенциям.
4. Рекомендации по оборудованию в соответствии с международными требованиями к его составу.
5. Участие в конкурсах профессионального мастерства: региональных, межрегиональных, национальных и международных.
6. Профессиональные экспертные сообщества по компетенциям.
7. Обучение экспертов, тренинги с участием иностранных экспертов.
8. Профориентация детей (SkillKids).
9. Место встречи между заинтересованными участниками рынка образования.
10. Участие студентов в региональной/национальной сборной WSR.
11. Защита интересов России на чемпионатах мира WSI.
12. Стажировки на базе учебных центров WSI.
13. Организация индивидуальных образовательных программ по стандартам WSI.
14. Участие в показательных выступлениях WSR в различных регионах РФ.
15. Тренировочное участие в национальных чемпионатах стран-лидеров движения WSI [6].

Эффективность международного сотрудничества WorldSkills International и WorldSkills Russia обеспечивается системным взаимодействием между различными институтами профессионального образования [6].

К проблемам проектирования ППССЗ на основе стандартов нового поколения добавляются проблемы составления учебного плана. Дидактические единицы отдельных компетенций, составляющих вариативный курс, возможно, «пересекутся» с дидактическими единицами обязательной части ФГОС и тогда непонятным становится, как организовать учебный процесс. Когда одна часть студентов владеют некоторым набором умений и желают продолжать обучение дальше, а другая часть ребят посещали совершенно иной вариативный курс и этими навыками не владеют, и, может быть, даже не слышали об этом.

Не менее важным является вопрос выбора приоритетных компетенций.

Из изложенных выше теоретических аспектов составления образовательных программ подготовки востребованных на рынке труда ИТ-специалистов, на базе Канского технологического колледжа, с учетом требований профессиональных стандартов, с целью проектирования современной ППССЗ, мы пришли к выводу, что нам необходимо:

1. Исследовать рынок труда на предмет запросов работодателей в ИТ-сфере г.Канска и региона.
2. Изучить оценочные средства предприятий города и региона, позволяющие определить профессиональную пригодность работающих сотрудников, а значит и наших выпускников.
3. Изучить международный измерительный инструментарий.

4. Спроектировать, апробировать, провести корректировку и внедрить в деятельность Канского технологического колледжа программу подготовки специалистов среднего звена по специальности информационные системы (по отраслям) в соответствии с ФГОС, профессиональным и международными стандартами.

Список литературы

1. Антонова М.В. WORLDSKILLS – инструмент профессионального образования. // МРИО Площадка больших возможностей. URL: <http://www.mrioback.edurm.ru/files/corp/rrrrr.pdf> (дата обращения: 08.03.2016).
2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы.
3. Казак кызы Нургуль. Оценивание в образовании. // Кутбилим. – URL: <http://kutbilim.journalist.kg/2013/04/29/otsenivanie-v-obrazovanii/> (дата обращения: 08.03.2016).
4. Материалы VII съезда союза директоров средних специальных учебных заведений России от 24.04.2013. / Среднее профессиональное образование. / 2013. – № 8. – С. 3.
5. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ-1/05вн).
6. Федеральный Закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации».

ТИП МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СОТРУДНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ СТРЕССА

Худоян А.А.

студент кафедры общей психологии и психологии личности,
Оренбургский государственный университет, Россия, г. Оренбург

В статье взаимосвязь динамики типа межличностных отношений и степени выраженности стрессовых состояний рассматривается как один из приоритетных факторов психологического обеспечения служебной деятельности. Умение выявлять стрессовые состояния по внешним признакам, таким как модель поведения и взаимодействия с окружающими, может повысить эффективность деятельности психолога в уголовно-исполнительной и любой другой системе в значительной мере.

Ключевые слова: стресс, стрессовые состояний межличностные коммуникации, типы межличностных отношений.

Опытным путем люди выработали свои правила, способы взаимодействия, позволяющие минимизировать отрицательные последствия стресса в процессе общения. Американский психолог В. Сатир выделила четыре типа коммуникаций, к которым прибегают люди, пытаясь справиться с отрицательными последствиями стресса. Это заискивающий, обвиняющий, расчетливый и отстраненный типы коммуникаций. Человек прибегает к подобным типам коммуникаций тогда, когда в общении в семье, в учебном коллективе, с сотрудниками он чувствует угрозу отвержения, неприятия. Он чувствует, что ему грозит опасность, что ему не доверяют. Реагируя на эту угрозу, человек, который не хочет обнаружить собственную слабость, пытается как-то скрыть ее. Прослеживая подобные закономерности, изучая их более детально, можно в значительной мере увеличить эффективность профилак-

тики стрессовых явлений. Взаимосвязь между выраженностью стресса и типом межличностных отношений, к сожалению, почти не изучена. Прежде всего, исследования в этой области могли бы облегчить диагностику стрессовых состояний в профессиональной среде [3].

У различных авторов понятие «стресс» трактуется по-разному, что делает его многогранным и неоднозначным. Это связано с тем, что описать такое явление как стресс конкретно и точно достаточно сложно. Тем не менее, эта тема достаточно популярна, поэтому точек зрения и определения, касающихся стресса достаточно много. К примеру, Ганс Селье, открывший феномен стресса и создавший биологическую теорию стресса, включает в это понятие неспецифический ответ организма на любое предъявляемое ему требование. Он, а также ряд ученых, таких как Ж.Годфруа и О.Н. Полякова описывают стресс как комплекс реакций организма на различные по своему характеру раздражители [3].

По мнению В.В. Суворовой стресс – это ничто иное, как функциональное состояние организма, возникающее в результате внешнего отрицательного воздействия на его психические функции, нервные процессы или деятельность периферических органов [5].

Однако стресс представляет собой реакцию адаптации, которая собственно и позволяет организму приспособиться к новым внешним условиям, обеспечить возможности дальнейшего адекватного ситуации социально-психологического функционирования [6].

Тем не менее, стресс может обладать как позитивными последствиями. Например, приспособление человека к самым тяжелым и суровым условиям труда, с приобретением новой мотивации, новых моделей поведения (как показано в исследовании Р.М.М. Кутлубаевой) [4].

Длительный стресс, с другой стороны, может выступить в качестве источника усвоения асоциальных моделей поведения, как это доказывает О.А. Щербинина [7].

Не сложно заметить, что каждый современный человек сталкивается с массой поводов для возникновения стресса. Одной из самых значимых является проблема профессиональной деятельности современного человека. Особенности профессии, сложность реализации трудовой деятельности часто провоцируют явления стресса. В связи с этим достаточно много ученых заинтересованы в изучении такого явления, как профессиональный стресс, то есть стресс, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию. Специалисты, которые занимаются изучением профессионального стресса, предполагают разнообразные классификации причин стресса, который возникает в помогающих и коммуникативных профессиях. К этим видам профессий можно отнести и работу в правоохранительных органах, в частности в уголовно-исполнительной системе. Дэвид Фонтана, английский психотерапевт, выделил ряд наиболее стрессогенных факторов в специфике данного вида профессиональной деятельности. К ним относятся длительное и интенсивное общение в эмоционально сложных ситуациях, высокий уровень профессиональной ответственности, доминирование конкретного формального общения с коллегами и недостаточное мо-

ральное и материальное стимулирование сотрудников. Все эти факторы, безусловно, служат причиной ряда стрессовых явлений, а также эмоционального выгорания профессиональной деформации. Такие ученые как Харелл, Круз и Марголис считают стресс наиболее сложной частью работы правоохранительных органов. Хагеман в своих работах упоминает, что при деятельности такого рода у сотрудников развивается способность, так называемого, эмоционального отключения. Именно таким образом многие сотрудники правоохранительных органов справляются с многочисленными стрессами, связанными со спецификой их профессиональной деятельности. Поэтому, безусловно, можно говорить о крайней специфичности стресса у сотрудников правоохранительных органов.

Однако довольно часто сотрудник не справляется с хроническим стрессом. В этом случае развивается эмоциональное выгорание, обладающее признаками необратимости и поражения смысловой сферы личности. Так, в исследованиях Т.А. Болдыревой, А.В. Болдырева и Л.В. Тхоржевской доказано, что стресс приводит к искажению смыслов профессиональной деятельности, что в свою очередь влечет и искажения в системе профессиональных и межличностных отношений [1, 2].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФКУ ИК-3 УФСИН России по Оренбургской области. В исследовании приняли участие 40 сотрудников, 38 мужчин и 3 женщины. В возрасте от 20 до 50 лет. Исследование проводилось в двух группах в соответствии с должностью. Группа № 1 – 20 сотрудников в должности младших инспекторов по пожарной безопасности. Группа № 20 – 20 сотрудников в должности судебных приставов. В обеих группах применялись такие методики, как Диагностика Межличностных Отношений Лири и SQRL-90. По результатам диагностики стрессовых явлений у сотрудников ФКУ ИК-3 УФСИН России по Оренбургской области у 35% (15 из 40) протестированных сотрудников наблюдаются выраженные степени стрессовых явлений (рисунок).

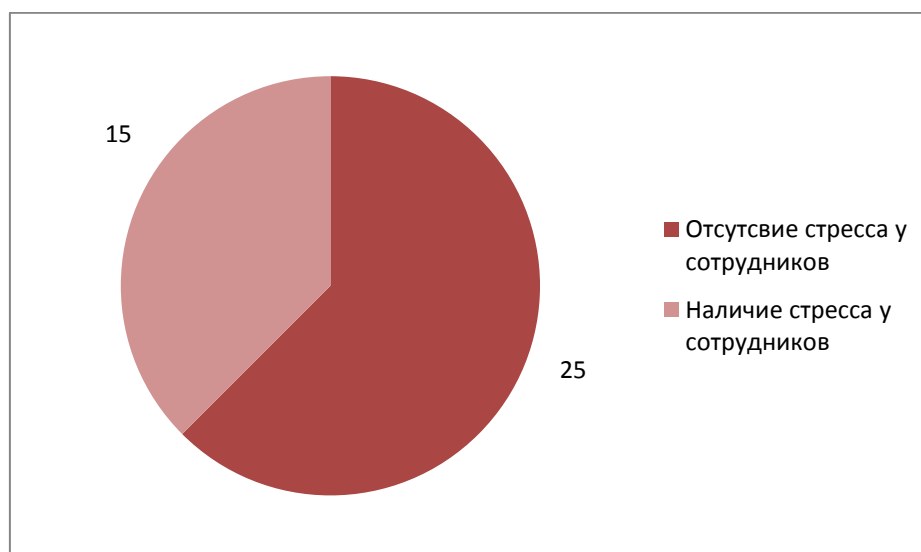


Рис. Наличие стресса среди всех испытуемых

Сравнительный анализ типов межличностных отношений у испытуемых сотрудников с разным уровнем выраженности стрессовых явления выявил наличие взаимосвязи между этими двумя показателями (таблица).

Таблица

Результаты корреляционного анализа (SPSS)

	СТРЕССА	ТИП
СТРЕССА		
Корреляция Пирсона	1	,787**
Знч.(2-сторон)		,000
N	40	40
ТИП		
Корреляция Пирсона	,787**	1
Знч.(2-сторон)	,000	
N	40	40

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.)

Причем было выявлено, что у 64% (9 из 15) сотрудников с повышенным уровнем стресса преобладает доминирующий тип межличностных отношений.

Таким образом, что выраженность стресса ведет к сужению диапазона моделей поведения у сотрудника и преобладанию доминирующего типа в межличностных отношениях.

Проведенный нами анализ существующих ныне исследований, посвященных теме связи между типом межличностных отношений и степенью выраженности стресса, показал, что данная тема малоизученна. Мы считаем, что выявление корреляции между типом межличностных отношений и выраженностью стресса может во многом облегчить работу психологов. Проведенные нами исследования подтверждают приведенную гипотезу, что выраженность стресса ведет к сужению диапазона моделей поведения у сотрудника и преобладанию доминирующего типа в межличностных отношениях. Это во многом облегчает диагностику стрессовых состояний сотрудников, и нам бы хотелось продолжить изучение данной тематики.

Список литературы

1. Болдырев, А.В., Болдырева, Т.А., Тхоржевская, Л.В. Маркеры эмоционального выгорания в семантическом пространстве личности. // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 1. – С. 81-89.
2. Болдырева, Т.А. Деформации личности: попытка систематизации современных психологических подходов в русле концепции индивидуальности. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 195-198.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М.: Академический проект, 2009.
4. Кутлубаева, Р.М.М. Динамика трудовой мотивации мужчин, работающих вахтовым методом в условиях Крайнего Севера. // Проблемы современной науки. – 2013. – №4. – С. 281-285.
5. Моница Г.Б., Раннала Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». – СПб.: Речь, 2009.
6. Посохова, С.Т. Личностный адаптационный синдром в экстремальных условиях профессиональной деятельности. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – С. 7-13.

7. Щербинина, О.А. Асоциальная личность как объект исследования современной психологии. // Вестник Оренбургского государственного университета . – 2014. – № 4. – С. 281-285.

ПРОГРАММНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСА «АРХИТЕКТУРА КОМПЬЮТЕРА»

Чулюков В.А.

доцент кафедры информатики и МПМ, к.ф.-м.н., доцент,
Воронежский государственный педагогический университет,
Россия, г. Воронеж

В статье рассматривается реализация программной поддержки курса «Архитектура компьютера», присутствующей в учебных планах направлений 01.03.04 «Прикладная математика», 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика»), 09.03.03 «Прикладная информатика». Курс является практико-ориентированным, то есть большая часть учебных часов посвящена практическим (лабораторным) занятиям. Спецификой цикла лабораторных работ является использование программной модели простейшей ЭВМ с минимальной системой команд.

Ключевые слова: компьютер, архитектура компьютера, симулятор, модель.

Уровень развития информационных технологий позволяет моделировать любой вид деятельности человека, связанный с обработкой информации, например [1]. Однако в образовательных системах информатизация пока отстает от этого уровня, хотя и в этой области информационные технологии могут решать задачи моделирования в интересах поддержки организационного управления [2], в том числе управления и поддержки учебного процесса.

Методическое сопровождение курса опубликовано в [3]. Лабораторные работы, вошедшие в данное пособие, предназначены для изучения устройства ЭВМ с минимальной системой команд, алгоритма функционирования центрального устройства управления (ЦУУ) при выполнении арифметических и посылочных операций, операций передачи управления и ввода-вывода, а также для ознакомления с различными типами адресации: прямой, непосредственной, косвенной, относительной.

В результате выполнения лабораторных работ студенты должны изучить устройство ЭВМ фоннеймановской архитектуры с минимальной системой команд, получить навыки программирования ЭВМ на простом машинном языке для решения простых задач, используя при этом различные типы адресации, изучить алгоритм функционирования ЦУУ на основе понятия микропрограммного управления, получить навыки определения некоторых видов неисправностей как в арифметическом устройстве и оперативной памяти, так и в ЦУУ.

Спецификой данного цикла лабораторных работ является то, что изучение алгоритма работы ЦУУ и различных типов адресации осуществляется на примере функционирования простейшей ЭВМ с минимальной системой команд, программная модель которой реализована на IBM-совместимой ЭВМ

как в виде приложения, реализованного на алгоритмическом языке, так и в виде WEB-приложения. Интерфейс программной модели ЭВМ (авторская программа SIM) показан на рис.

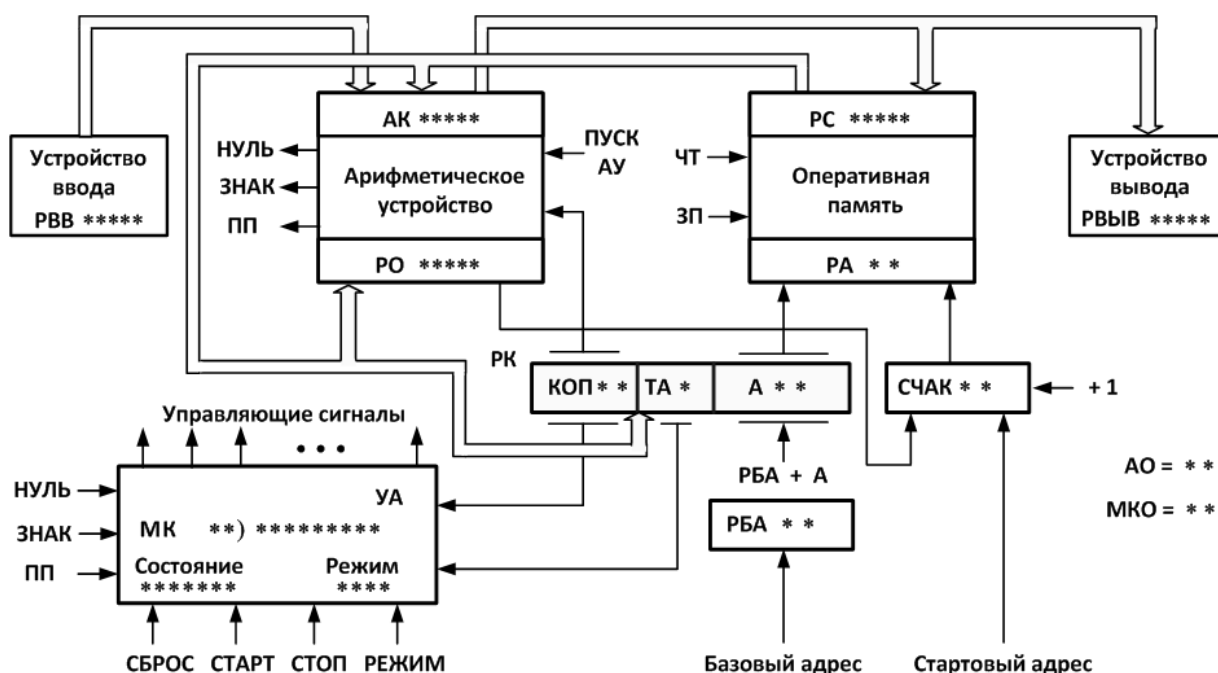


Рис. Структурная схема программной модели ЭВМ

Модель управляется с помощью набора директив. При этом для преподавателей имеется свой набор директив, который позволяет управлять параметрами модели, устанавливать необходимый уровень контроля знаний студентов, кодировать некоторые неисправности для их последующего поиска студентами.

Курс включает 7 лабораторных работ:

1. Ознакомление с архитектурой ЭВМ, директивами управления моделью ЭВМ.
2. Программирование алгоритма без цикла.
3. Программирование цикла с переадресацией.
4. Изучение основного машинного цикла.
5. Изучение микропрограммы арифметических операций.
6. Изучение микропрограммы посылочных операций.
7. Изучение микропрограммы операций передачи управления.

Список литературы

1. Дураков С.Г., Чулюков В.А. Математическая модель процесса накопления информации пользователем // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2013. № 10. С. 78-80.
2. Топчиев А.В., Чулюков В.А. Модели адаптивного обучения в компьютерных системах // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 5. С. 62-68.
3. Чулюков, Владимир Алексеевич. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации : практикум: учеб. пособие для студ. I-II к. физ.-мат. фак., обучающихся по направлению "Прикладная математика" / В. А. Чулюков, Д. К. Джахуа, Н. М. Володина. – Воронеж : ВГПУ, 2012. – 56 с.

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Шаповал Г.Н.

доцент кафедры истории и философии, канд. филос. наук,
Ростовский государственный медицинский университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Статья посвящена выявлению роли коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода в педпроцессе медицинского вуза. Особое внимание уделяется вопросам социокультурной адаптации иностранных студентов и формах аудиторной и внеаудиторной работы с целью формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: адаптация, гуманизация, гуманитаризация, ГТО, здоровый образ жизни, коммуникативная компетентность, мотивация, невежество.

Фундаментальность российского образования всегда делала Россию привлекательной для иностранных студентов и традиционно в наши вузы приезжают на обучение студенты из разных стран. Принимая во внимание этот факт, отметим, что содержание высшего профессионального образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности. Отсюда вытекают задачи системы высшего профессионального образования – это не только формирование широкого кругозора у будущего специалиста, но и воспитание духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее всего общества [10]. Президент РФ В.В.Путин всегда подчеркивал и подчеркивает, что сегодня российское общество испытывает дефицит духовных скреп: милосердия, поддержки и взаимопомощи. Утвержденная 31.12.2015 года Стратегия Национальной безопасности Российской Федерации [20] нацелена на реализацию идей всеединства и космизма [2; 3]. За эти годы многое изменилось в быту россиян, но приоритет традиционных общечеловеческих ценностей должен служить консолидации общества на принципах гуманизма, справедливости, равенства и братства [5; 7; 8; 9]. В ходе формирования мировоззрения подрастающего поколения россиян важно задействовать этические механизмы гражданского общества с целью преодоления невежества и достижения высокого уровня правосознания у граждан [1; 4; 6]. Гуманизация и индивидуализация учебного процесса вуза оправдана востребованностью развития творческих и интеллектуальных способностей студентов, необходимых в деятельности инновационного характера.

Отметим культурную неоднородность российского общества, сочетания в нем различных культурных норм и ценностей. В этой связи нельзя не упомянуть о таком существенном факторе, как адаптация, которая является актуальной педагогической проблемой, обусловленной социокультурным и психолого-педагогическим своеобразием иностранных студентов. Сущность

социальной адаптации заключается в возможности сохранять и поддерживать привычный образ жизни, если он не входит в противоречие с существующим укладом, но не в ассимиляции, а в принятии чужой культуры, уважении к чужим традициям, ценностям, нормам. Успешность адаптационного процесса студентов к учебной деятельности и социальной среде вуза стимулирует, особенно на младших курсах, результативность их интеллектуальной активности, укрепляет общий жизненный тонус, поддерживает высокую работоспособность.

Естественной преградой для интеграции иностранных студентов в новую социально-культурную среду служит языковой барьер. Однако изучить язык – это не значит просто овладеть правилами лексики, грамматики и фонетики. Коммуникативно-ориентированное обучение означает формирование у студентов-иностранцев коммуникативной компетентности, когда студент готов использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности.

В рамках нашей темы коммуникативная компетенция понимается как интегральная характеристика способностей иностранных студентов осуществлять взаимодействие вербальными и невербальными средствами в зависимости от целей и условий ситуации общения. В этой связи следует привести структурную модель коммуникативной компетенции, которая включает:

1. Языковую компетенцию – знание языковых средств для создания грамматически правильных и значимых высказываний и способность использовать эти знания. 2. Прагматическую компетенцию – знание соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями, умение построить высказывания и объединить их в текст (компетенция дискурса), использовать высказывания для выполнения коммуникативных функций. 3. Социолингвистическую компетенцию – знание отношений между языковыми знаками и их ситуативным значением.

Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов должно осуществляться в условиях межпредметного взаимодействия содержания учебных блоков социокультурной и профессиональной направленности при управлении познавательной деятельностью обучающихся как в период аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы [11; 14; 16; 18].

Развивая коммуникативную компетенцию иностранных студентов, целесообразно учитывать следующие дидактические условия: а) поддержание высокого уровня мотивации обучения [19; 21- 23; 25] б) создание комфортной языковой среды, обладающей образовательным потенциалом и активизирующей коммуникативную и познавательную деятельность [20; 27] в) преодоление коммуникативных барьеров в процессе педагогического общения [24; 26].

Следует особо отметить, что в личностно-профессиональном развитии иностранных студентов большое значение играют формы и методы физического воспитания, в связи с чем хотелось бы отдельно упомянуть Всероссийский физкультурно-спортивного комплекс «Готов к труду и обороне», и иностранные студенты не должны оставаться в стороне [15]. В педпроцессе вуза важно задействовать механизмы профилактики сердечно-сосудистых заболе-

ваний: интенсивно-подвижный и здоровый образ жизни, соблюдение баланса между физическими и нервно-психическими нагрузками, особенно если речь идет о сложных адаптационных процессах [12; 13]. Помимо всего прочего, совместные участия российских и иностранных студентов в спортивных мероприятиях за честь вуза будет способствовать как скорейшей социокультурной адаптации, так и успеху в выработке коммуникативной компетенции.

В заключение отметим, что содержание высшего профессионального образования должно содействовать не только взаимопониманию и сотрудничеству между людьми вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности, но и способствовать формированию здоровой нации в лице каждого отдельного взятого индивида. Отсюда вытекают задачи системы высшего профессионального образования – это воспитание духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного и физического уровня которой во многом будет зависеть будущее нации [11].

Список литературы

1. Агеева Н.А. Дефекты оказания медицинской помощи: проблемы и пути решения // *Universum: Медицина и фармакология*. – 2014. – № 6 (7). – С. 2.
2. Агеева Н.А. Духовные скрепы как важный фактор становления и развития гражданского общества // *Современные научные исследования и инновации*. – 2015. – № 4-4 (48). – С. 111-117.
3. Агеева Н.А. Идеи русского космизма в контексте научно-технологического развития страны // *Современные научные исследования и инновации*. – 2015. – № 4-4 (48). – С. 100–108.
4. Агеева Н.А. Коррупция в системе здравоохранения РФ как уродливая форма правосознания индивидов // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2014. – № 1. – С. 48–56.
5. Агеева Н.А. На пути из «века биологии» в «век антропологии» // *Гуманитарные научные исследования*. – 2014. – № 12-1 (40). – С. 75-82.
6. Агеева Н.А. Проблема невежества в биоэтическом аспекте медицинской деятельности // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. – 2014. – № 1. – С. 27–30.
7. Агеева Н.А. Профессиональное волонтерство как эффективное средство социализации студенчества // *Гуманитарные научные исследования*. – 2015. – № 1-2 (41). – С. 76-82.
8. Агеева Н.А. Психолого-педагогические аспекты правового сознания личности // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история*. – 2013. – № 30. – С. 79–83.
9. Государственная программа по патриотическому воспитанию граждан России/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/>(дата обращения: 31.12.2015).
10. Карташова Е.А. Междисциплинарный подход к изучению человека в педпроцессе медицинского вуза // *Современные научные исследования и инновации*. – 2015. – № 12 (56). – С. 1125-1128.
11. Карташова Е.А. Пути преодоления невежества в рамках педпроцесса медицинского вуза // В сборнике: *НАУКА СЕГОДНЯ*, сборник научных трудов по материалам VII международной научно-практической конференции: в 4 частях. Научный центр «Диспут». – 2015. – С. 48–50.
12. Карташова Е.А. Сравнительная оценка молекулярных эффектов цитопротекторов в комплексной терапии ишемической болезни сердца / Е.А. Карташова // *Российский кардиологический журнал*. – 2009. – Т. 79, № 5. – С. 62–67.

13. Карташова Е.А. Кастанаян А.А., Микашинович З.И. Влияние милдроната и триметазидина на протеомный профиль плазмы крови пациентов с ишемической болезнью сердца на фоне стандартного режима терапии. // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2009. – Т. 8, № 6 – S1. С. 166-167.
14. Карташова Е.А., Шаповал Г.Н. Средства и формы социальной активности студентов вуза. Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 1 (57). – С. 698-704.
15. Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540 г. Москва «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе "Готов к труду и обороне" (ГТО)» / [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://rg.ru/2014/06/18/gto-dok.html> (дата обращения 07.03.2016).
16. Спиридонов А.П., Шаповал Г.Н. Актуальные вопросы патриотического воспитания молодежи в контексте укрепления национальной безопасности России // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2016. – № 58. – С. 89–94.
17. Стратегия национальной безопасности России / [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/51129> (дата обращения 07.03.2016).
18. Шаповал Г.Н. Воспитание гражданских качеств в ходе становления гражданско-правовой активности студентов-медиков // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2014. – № 40. – С. 53–58.
19. Шаповал Г.Н. Воспитательный потенциал гуманитарных дисциплин в педпроцессе медицинского вуза // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2015. – № 52. – С. 33–38.
20. Шаповал Г.Н. Компетентностный и биоэтический аспекты аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов-медиков. В сборнике: НАУКА СЕГОДНЯ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ материалы международной научно-практической конференции. Научный центр «Диспут». Вологда, 2016. С. 163-166.
21. Шаповал Г.Н. Повседневная практика как один из механизмов приспособления иностранных студентов к российской действительности // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки. 2014. – № 2. – С. 157-158.
22. Шаповал Г.Н. Поддержание высокого уровня мотивации обучения в ходе социализации личности иностранного студента медицинского вуза // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2015. – № 1 (80). – С. 81-84.
23. Шаповал Г.Н. Профессиональная и этническая идентификация студентов-медиков в контексте интернационального обучения // Инновации в науке. – 2015. – № 43. – С. 158-164.
24. Шаповал Г.Н. Роль социально-полезной деятельности в ходе становления гражданско-правовой активности у студентов-медиков // Инновации в науке. – 2015. – № 48. – С. 86-90.
25. Шаповал Г.Н. Соотношение компетентностного подхода и качества образования в процессе инкультурации иностранных студентов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010. – № 2. – С. 106-117.
26. Шаповал Г.Н. Формирование нравственных качеств личности студентов вуза в контексте патриотического воспитания // В сборнике: НАУКА СЕГОДНЯ: вызовы и решения материалы международной научно-практической конференции. Научный центр «Диспут». Вологда, – 2016. – С. 168-171.
27. Шаповал Г.Н. Учебная экскурсия как способ активизации познавательной деятельности в ходе обучения иностранных студентов // В сборнике: ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – 2014. – С. 106-109.

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Шукина Е.А.

Иркутский государственный университет, Россия, г. Иркутск

В статье социально-психологический тренинг рассматривается в качестве одного из наиболее приоритетных средств формирования социально – коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: компетенция/компетентность, социально-коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг.

В современном образовательном пространстве особую значимость приобретают социально-психологические проблемы, касающиеся процесса общения, в особенности его коммуникативной стороны (А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев). Важнейшей характеристикой, позволяющей развивающейся личности реализовать свои потребности в социальном принятии, признании, уважении и определяющей успешность процесса социализации выступает социально – коммуникативная компетентность.

Интерес исследователей (Е.В. Кузнецова, М.П. Трофименко, Е.А. Шумилова) к вопросам, связанным с социально-коммуникативной компетентностью и средствами формирования социально-коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов, всегда был и остается актуальным. Формирование социально-коммуникативной компетентности является основным условием, позволяющим социальному педагогу выйти на высокий уровень осуществления профессиональных функций и реализовать социальные ожидания общества, одним из важнейших показателей социально-профессионального статуса специалиста.

Под социально-коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (А.Н. Занковский). В состав компетентности включают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. Социально коммуникативная компетентность предполагает умение изменять глубину и круг общения, понимать и быть понятым партнерами по общению.

Социально-психологический тренинг, на наш взгляд, является эффективным средством формирования социально-коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов. Ю.Н. Емельянов под психологическим тренингом понимает метод активного социально-психологического обучения, в ходе которого формируется коммуникативная компетентность личности [4, с. 4]. И.В. Вачков определяет психологический тренинг как «совокупность активных методов практической психологии, которые используются в рамках клинической психотерапии, а также для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы» [1, с. 15]. Таким об-

разом, подавляющее большинство исследователей относит тренинг к активным методам обучения.

О.В. Евтихов, В.П. Захаров, А.С. Прутченков выделяют признаки социально-психологического тренинга: групповое обучение участников тренинга; стадийность, обусловленная социально-психологическими закономерностями развития малой группы; комплексное применение совокупности методов групповой работы; относительно продолжительное по времени проведение тренинговых занятий; широкая целевая направленность тренингов на развитие личности человека.

Социально-психологический тренинг раздвигает пространство деятельности студентов в условно воображаемом плане: позволяет им перенестись в свое профессиональное будущее, примерить собственные возможности к требованиям и условиям профессиональной ситуации, и тем самым активизировать процесс самопознания и саморазвития. Он помогает лучше ощутить атмосферу профессиональной деятельности (ее социальный контекст), осознать сложность принимаемых решений и их вариативность, а в итоге приводит к отождествлению (идентификации) с профессией.

Программа социально-психологического тренинга была разработана впервые апробирована нами в ходе занятий со студентами – будущими социальными педагогами. Цель тренинга заключается в повышении уровня социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов социальной сферы. Основные задачи, решаемые в ходе социально – психологического тренинга, мы разделили на пять групп: формирование знаний о роли и значимости данного феномена в профессиональной деятельности социального педагога; формирование и развитие умений и навыков конструктивного общения; достижение гармоничных межличностных отношений в группе; формирование образа уверенного поведения в общении; формирование у студентов установки на толерантное поведение.

Работа программы тренинга предполагает цикл из 11 групповых занятий, объединенных общей тематикой и направленных на достижение определенной задачи. Продолжительность занятий – 1,5 часа.

В план по реализации программы «Тренинг как средство формирования социально-коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов» входит шесть разделов: «Вводное» занятие, «Общение – это...», «Эмоции в общении с окружающими», «Вместе мы все сможем», «Я смогу сказать нет», ««Толерантность студента»», подведение итогов.

Программа тренинга первого раздела «Вводное» направлена на сплочение участников взаимодействия, на формирование у них знаний о социально-коммуникативной компетентности, роли и значимости данного феномена в профессиональной деятельности социального педагога, мотивации группы на дальнейшую совместную деятельность. Раздел «Общение – это...» ориентирован на сокращение дистанции в общении, формирование у студентов умений и навыков конструктивного общения. Раздел «Эмоции в общении с

окружающими», связан с формированием у будущих социальных педагогов умения снижать эмоциональное напряжение в группе. Следующие разделы составляют достаточно обширную группу: «Вместе мы все сможем», «Я смогу сказать нет», «Толерантность студента». Их использование направлено на достижение гармоничных межличностных отношений, формирование у студентов уверенного поведения, установки на толерантное поведение. Завершающий раздел «Подведение итогов», заключается в рефлексии полученных знаний и умений, в процессе тренинговых занятий [2, 3].

Список литературы

1. Деревцова Е.Н. Модель подготовки студентов педагогического колледжа к социальному партнерству // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2006. № 4-2 (28). С. 170-173.
2. Деревцова Е.Н. Этапы формирования готовности студентов педагогического колледжа к реализации партнерских отношений // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С. 190-198.
3. Кузнецова Е.В. О коммуникативной компетентности социального педагога / Е.В. Кузнецова // Подготовка специалиста в области образования: сб. науч. ст. – Чебоксары, 2006. – С. 173-180.
4. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М.: Знание, 1991. – 48 с.
5. Трофименко, М. П. Социально-коммуникативная компетентность в становлении профессиональной компетентности педагога / М. П. Трофименко // От качества образования – к качеству жизни: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции: В 2 т. – Старый Оскол: ТНТ, 11 ноября 2009 г. – Т.2. – С. 201-204.
6. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе: монография / Е.А. Шумилова. – Челябинск: Дитрих, 2010. – 324 с.

ИНДИКАТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО, ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Яковлева Н.В.

педагог дополнительного образования по изобразительной деятельности,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение д/с №15,
Россия, г. Белгород

Мулабаева Г.Н.

воспитатель экспериментальной группы,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение д/с №15,
Россия, г. Белгород

В данной статье автор аргументирует актуальность интеграции умственной, двигательной и эстетической деятельности на занятиях художественным творчеством через реализацию образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье» и «Познание».

Автором описывается методика наложения зашифрованной зрительной информации на систему двигательных упражнений, обеспечивающее обобщение интеллектуального и кинестетического (от греч. *kineo* – двигаюсь и *astheses* – ощущение) опыта дошкольников, используемое при компенсации нарушений функций речи.

Ключевые слова: эксперимент, интеграция, художественное творчество, дошкольное образование, умственная, физическая, художественно-эстетическая деятельность, речевые нарушения, сенсорное воспитание, гармоничное развитие.

Дошкольный возраст – решающий этап в формировании здоровой и гармоничной личности ребенка. Высокий уровень двигательной активности в этот период является важнейшим условием не только его физического, но и умственного развития.

Одной из приоритетных задач современного дошкольного образования является организация здоровьесберегающей деятельности для эффективного включения дошкольников в процесс познания и поиск методов, адекватных их психофизиологическим особенностям, помогающим гармоничному согласованию разума, души и тела.

Современные научные исследования говорят о том, что устойчивость и активность таких показателей умственной деятельности, как память, внимание, восприятие и быстрота передачи информации можно качественно изменить, используя двигательную деятельность. Улучшить продуктивность мозга способны дозированные физические нагрузки: бег, ходьба, игры с элементами спорта на свежем воздухе, плавание, динамические паузы. Оптимальное распределение мышечной нагрузки не только повышает общий эмоциональный тонус, но и способствует устойчивому настроению, которое является благоприятным фоном для интеллектуальной деятельности не только в группах общего развития, но и в группах компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи.

В настоящее время ощущается дефицит сенсорного воспитания детей с речевой патологией на занятиях художественным творчеством, столь необходимого для их гармонического развития. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. В процессе продуктивной деятельности ребенок опирается одновременно на несколько анализаторов (тактильное восприятие, зрение, слух), которые оказывают положительное влияние на развитие речи. Речь начинает предварять действия. Освоение речи приводит к развитию рассуждений как способа решения мыслительных задач. Именно на этих занятиях дети хорошо усваивают последовательность действий и причинно-следственные связи различных действий и явлений.

В связи с этим, на базе МБДОУ д/с №15 г. Белгорода внедрена экспериментальная площадка по «Формированию предпосылок универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции интеллектуальной и художественно-творческой деятельности (в условиях реализации ФГОС)», позволяющая раскрыть более широкие воспитатель-

ные и обучающие возможности образовательных ситуаций, затрагивая не только развитие умений и навыков специфических изобразительных способностей, но и: формирование в сознании каждого ребенка целостной картины мира; обеспечение ценностно-смысловой ориентации детей как мировоззренческой и нравственной установки личности; создание условий для становления социальной компетентности; освоение общих приемов решения интеллектуальных и творческих задач «на смысл».

В ходе эксперимента была создана и апробирована технология «Перекодирование», позволяющая накладывать зашифрованную зрительную информацию на систему двигательных упражнений.

Практика показала, что действия детей, сопровождаемые речью, в процессе изобразительной деятельности, становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, регулируемые и ритмичными.

Следуя из того, что умственное развитие ребенка и его подвижность имеет прямую связь, приходим к выводу, что двигательная деятельность оказывает значительное влияние на высшие психические функции и психические процессы: *мышления*, вследствие анализа причин неудачных и удачных движений; *речи*, так как появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети присваивают из речи взрослых; *памяти* по причине того, что в процессе получения результата удерживать в памяти действия необходимо до промежуточной операции, которые в дальнейшем могут быть забыты; *скорости восприятия*, в связи с предъявлением высоких требований к быстрой двигательной ориентации; *внимания*, так как овладение сложными физическими упражнениями требует его концентрации на выполняемых движениях; *наблюдательности*, так как задействуются анализаторы восприятия собственной деятельности, деятельности детей, а также анализируется деятельность педагога.

Описанная ниже методика схемочтения, объединённая с логоритмикой, уникальна тем, что восприятие графической символики (изображение линий), а также процесс ее опознания и озвучивания (изображение звуками) сопровождается определёнными координированными движениями, направленными на совершенствование общей и мелкой моторики (изображение движениями).

Преодоление речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и зашифрованным изображением включают в себя двигательные задания с речевым материалом, над качеством которого работает логопедическая ритмика, а закодированные схемы не просто сопровождают движение, а являются его руководящим началом.

Наше опытно-экспериментальное исследование показало, что закодированная информация (речевой материал по изучаемой лексической теме), сопровождаемая двигательным оформлением, является активной терапией, а тенденция ранней стимуляции функций схемочтения с элементами ритмики на занятиях изобразительной деятельностью повышает интеллектуальный потенциал малыша и его творческие способности.

Таким образом, интеграция познавательного, художественно-эстетического и физического развития на занятиях художественным творчеством улучшает не только логическое мышление дошкольников (а именно способность к анализу и синтезу), но и демонстрирует способность установления связей между реальными предметами, их символами и имитационными движениями. Задания, позволяющие постепенно и последовательно переходить от изображения схематичных целостных образов и действий к дифференцированным изображениям конкретных вещей и событий, способствуют вычленению наглядных, объективных связей между предметами, т.е. обобщают познавательный опыт ребенка, а также помогают гармоничному согласованию разума, души и тела.

Под влиянием регулярных заданий, объединяющих умственную, физическую и художественно-эстетическую активность, у детей происходит позитивное приобщение к миру людей и вещей, а также возникает истинная радость от Творчества.

Список литературы

1. Дополнительное образование как система технологий сохранения и укрепления здоровья детей: Учебное пособие / Н.В.Сократов и другие. – Оренбург, 2001.
2. Сухомлинский, В.А. Гармония трех начал // Журналист, 1970, № 8.
3. Сухомлинский. В.А. О воспитании. – М., 1973.

Подписано в печать 12.04.2016. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,30. Тираж 100 экз. Заказ 113.
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а