

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
V Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 ноября 2014 г.

В шести частях
Часть VI



Белгород
2014

УДК 001
ББК 72
Т 33

Т 33 **Теоретические и прикладные аспекты современной науки :**
сборник научных трудов по материалам V Международной научно-
практической конференции 30 ноября 2014 г.: в 6 ч. / Под общ. ред.
М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть VI. –
236 с.

ISBN 978-5-9906029-4-6

ISBN 978-5-9906141-0-9 (Часть VI)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам V Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 30 ноября 2014 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

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

УДК 001
ББК 72

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 ноября 2014 г.

В шести частях

Часть VI

Подписано в печать 15.12.2014. Гарнитура Times New Roman. Формат 60×84/16. Усл. п. л. 12,32.
Тираж 100 экз. Заказ 65. ООО «ЭПИЦЕНТР» 308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

ISBN 978-5-9906029-4-6
ISBN 978-5-9906141-0-9 (Часть VI)

© Коллектив авторов, 2014
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2014

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	7
<i>Абдрахманова И.К.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ БЕЗРАБОТИЦЫ КАК ОБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	7
<i>Азронина Н.И., Баркова В.Л., Краснова Н.П.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	12
<i>Аксенова Я.С.</i> ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ	15
<i>Александров В.И., Кошель А.А., Юдин В.С., Щетинин Д.Ю.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ	18
<i>Амирджанова И.Ю.</i> ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК РАСКРЫТИЯ ВНУТРЕННИХ ПОТЕНЦИАЛОВ ЧЕЛОВЕКА	20
<i>Арушанова А.Г., Волосовец Т.В., Коренблит С.С., Ямбург Е.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»)	22
<i>Белова И.А.</i> ТРЕБОВАНИЯ К ТЕКСТАМ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ	28
<i>Беседина Е.Ю.</i> БОЛЬШИЕ ТРУДНОСТИ МАЛЬНЬКИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	31
<i>Биккулова Г.Р.</i> ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	33
<i>Борисенкова Е.С., Найн А.Я.</i> ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА САМООЦЕНКУ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 11-13 ЛЕТ	36
<i>Борщевская Ю.М.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕРЕСМОТРА ТРЕБОВАНИЙ К АНАЛИЗУ И ОЦЕНКЕ ПРОГРАММ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	39
<i>Братчикова Т.А.</i> СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЗНАЧЕНИЙ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	43
<i>Булатова Е.Н.</i> КАРЬЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УСПЕХ	46
<i>Быкова С.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ	49
<i>Варламова Е.Ю.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	52
<i>Венцова Т.Б.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	54
<i>Ветошкин С.А.</i> ДЕФИНИЦИОЛОГИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	56
<i>Виткалов В.Г., Петрова В.В., Варенцова Т.А.</i> РОЛЬ ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТА И ИНЖЕНЕРА	62

Грачёва С.В., Живоглядова И.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	64
Деваева А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	67
Демченко З.А. ОСОБОЕ МНЕНИЕ О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ЦЕННОСТНО-ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	72
Дробышева О.А. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	76
Иванова Л.В., Юрзанова Т.К. РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....	78
Карпушкина Н.В., Севрюгина С.С. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	81
Карпушкина Н.В., Варенцова А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА.....	83
Киугель К.В., Иванова Э.В. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.	85
Конева И.А., Романова С.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА С ЦЕЛЬЮ ИХ АДАПТАЦИИ К СОЦИУМУ	89
Коростелева Е.Н. ЗНАЧЕНИЕ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ.....	91
Кравченко К.А. НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА.....	93
Кудрявцева М.Е. СТРАТЕГИИ САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЁЖИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	95
Кучерявенко С.В., Рогова Д.Б., Кучерявенко Д.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	100
Логвинова М.И., Логвинова Т.И., Дроздов С.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ДЕСТРУКТИВНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ	103
Лукьянцева М.М., Сидя Я.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	106
Макеева И.А. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ ...	109
Мандранов А.М., Иванов М.А., Лушников Ю.Ю. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ УЧЕБНЫХ ВОЕННЫХ ЦЕНТРОВ, ФАКУЛЬТЕТОВ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ (ВОЕННЫХ КАФЕДР).....	114
Мартынова Е.В. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	121
Медведева Е.Ю., Образумова А.Н. РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ	124

Милованова И.В., Прошко А.С. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	126
Мишутина О.В. ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР КОМПЕТЕНТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	130
Никитина А.Е., Скрябина С.Н. АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ I ВИДА	134
Никитина А.Е. ОЦЕНКА ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	136
Никонова Н.И. ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА)	140
Новикова Е.А. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	142
Оленова А.А. ИГРА ГОЛБОЛ КАК ФАКТОР ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	145
Павлова Р.С., Захарова М.Е., Загорский В.В. ПРИНЦИПЫ АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОЦЕНИВАНИИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	149
Панкина А.С. ВЛИЯНИЕ ЗАГАДОК НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	152
Пермовская О.С. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	155
Рзаева Е.И., Зайцева С.А. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	160
Рожнова Е.Н. ПОДГОТОВКА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА	162
Рубцова Л.В. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	165
Саксонова Л.П. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	169
Самарин Д.Н. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	172
Сидя Я.Н., Лукьянцева М.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	175
Силенко А.Н., Садовникова А.В. ИЗВЛЕЧЕНИЕ ЗНАНИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО СОХРАНЕНИЮ КРИТИЧЕСКИ ВАЖНЫХ ЗНАНИЙ В АТОМНОЙ ОТРАСЛИ	177
Скрябина С.Н., Никитина А.Е. ПРОБЛЕМЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	182
Смирнов П.В., Павлов Е.Г., Брезгин А.Л. РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАК МЕТОД СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ	185

Смирнова Н.В. ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ	188
Сокадина О.А., Макарова Е.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	191
Соловьёва Т.А., Ширяйкина О.А. УЧЁТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	194
Станков К.Р., Василева С.Ж. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПО МЕТОДИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	198
Стукаленко Н.М., Бурдыга И.В. О РАЗВИТИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	203
Стукаленко Н.М., Груздева К.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМНОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ	205
Султаниязова Н.Ж. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	207
Усачева А.В. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕГУЛЯРНЫХ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ	212
Фарафонова И.В. ВНЕДРЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В АМЕРИКЕ В 20-Х ГОДАХ XX ВЕКА	215
Фролова О.В., Дорожкина Т.В. РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	220
Хаванова И.С. СПЕЦИФИКА СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ БЫВШИХ СОТРУДНИКОВ УИС, ОСУЖДЕННЫХ ЗА КОРРУПЦИОННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ (Результаты t- критерия Стьюдента)	224
Харыба А.А., Казанцева В.А. ВЛИЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	227
Щукин Е.А. ТРЕВОЖНОСТЬ И СКЛОННОСТЬ К РИСКУ ФРИДАЙВЕРА КАК ФАКТОРЫ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К БЛЭКАУТАМ	231
Nurpeissova S.A., Maulenov Zh.K., Burtsev V.V. DIDACTIC TECHNOLOGY OF STAGE- BY-STAGE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL PERSONALITY IN PUPILS AND STUDENTS	233

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ БЕЗРАБОТИЦЫ КАК ОБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Абдрахманова И.К.

магистрантка факультета психологии
Челябинского государственного педагогического университета,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматриваются психологические аспекты безработицы на пути социально – экономического развития общества. Уровень безработицы напрямую зависит от условий рынка труда, свойств личности, как субъекта труда и адаптивности личности, также в. межэтнических принципах взаимоотношений.

Ключевые слова: безработица, рынок труда, иностранная рабочая сила, труд, субъект труда.

В контексте формирования адаптивности безработных граждан к условиям рынка труда нами был проведен анализ литературы, который показал, что безработица является одной из главных социальных проблем нашего общества. Она обусловлена психологическими и социальными причинами и является объектом управления социально-экономического развития общества.

Одной из сторон проблемы безработицы, на которую направлены научные исследования, является ее уровень. Споры по поводу определения уровня безработицы при полной занятости связаны тем, что на практике трудно установить фактический уровень безработицы. Все население разделено на три большие группы. В первую входят лица, не достигшие 16 лет, а также лица, находящиеся в специализированных учреждениях – т.е. лица, которые не считаются потенциальными компонентами рабочей силы. Вторую группу, составляют взрослые, потенциально имеющие возможность работать, но по какой-то причине не работающие и не ищущие работу. Третья группа – рабочая сила, в эту группу входят лица, которые могут и хотят работать [1]. Значимым для формирования адаптивности безработных граждан к условиям рынка труда является понимание того, что рабочая сила состоит из безработных, но активно занятых поиском работы. Именно желание найти работу и активные действия, предпринимаемые безработным по изменению своего статуса, являются психологической стороной исследования безработицы как объекта управления социально-экономического развития общества и условием успешного формирования адаптивности безработных граждан к условиям рынка труда.

Как и всякое социально-экономическое явление, безработица имеет общие и особенные черты, сущностные и поверхностные характеристики, позитивные и негативные стороны [3].

Общими чертами, характеризующими безработных всех стран, независимо от системы страхования в фонд занятости, размеров пособий и другой материальной помощи являются: потеря значительной части личных доходов и ухудшение жизненного уровня. Потеря работы воспринимается человеком как психическая травма, которая сопровождается сильным стрессом. Человек без работы, не принося пользы обществу, живет на средства вспоможения от государства, которые позволяют поддерживать его существование на минимальном уровне. Поэтому безработица – сложная и серьезная социально-психологическая проблема даже для экономически развитых стран [4].

Особенной чертой, характеризующей безработных в России, является их социальная защищенность. Законы Российской Федерации по социальной помощи более либеральны, чем в ряде Западных стран. Они позволяют безработному получать пособие в размере от 45 до 70% от средней заработной платы в течение года, но не выше максимального пособия, установленного регионом.

В контексте формирования адаптивности безработных граждан к условиям рынка труда психологическим аспектом исследования безработицы как объекта управления социально-экономического развития общества является осознание того, что безработные затягивают время поиска работы и у них повышается уровень притязаний к заработной плате на новом рабочем месте.

Сущностной характеристикой безработицы является состояние общества, когда часть способных и желающих трудиться по найму людей не могут найти себе работу по специальности или вообще трудоустроиться [12].

Поверхностными характеристиками безработицы являются показатели, по которым различают безработицу среди наиболее незащищенных слоев населения: женщин, молодежи, лиц старшего возраста, инвалидов, мигрантов и др.

В зависимости от времени нахождения без работы безработица может быть продолжительной, длительной и застойной [12]:

- продолжительная безработица наблюдается при отсутствии работы в течение 4-8 месяцев. Для продолжительной безработицы характерны начало деqualификации работника, потеря (в определенной степени) культуры труда, появление неуверенности в себе, нежелание искать работу самостоятельно, привыкание к низкому уровню жизни;
- длительной считается безработица продолжительностью 8-18 месяцев. В этих условиях начинаются общая деqualификация работника, потеря трудовых навыков и способности интенсивно работать в течение необходимого времени. Происходит утрата работником психологической уверенности в себе;
- застойная безработица продолжается более 18 месяцев. В этих условиях наступает деградация трудового потенциала человека. Общие меры трудовой реабилитации дают незначительные результаты. Считается, что для восстановления у человека прежнего отношения к труду необходим индивидуальный подход.

В контексте формирования адаптивности безработных граждан к условиям рынка труда еще одной социально-психологической стороной безработицы как объекта управления является привлечение иностранной рабочей силы. Психологический аспект исследований безработицы заключается в том, что существуют межэтнические, культурные, религиозные различия. Данный аспект вызывает негативное отношение у безработных соотечественников к иммигрантам и работодателям.

Иностранная рабочая сила (ИРС) – иностранные работники, законно въехавшие в РФ в целях осуществления трудовой деятельности.

Правовое положение иностранных граждан в Российской Федерации определяет Федеральный закон Российской Федерации от 25 июля 2002г года № 115-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2014). Кроме того названный Федеральный закон регулирует отношения между иностранными гражданами, с одной стороны, и органами государственной власти, органами местного самоуправления, должностными лицами указанных органов, с другой стороны, возникающие в связи с пребыванием (проживанием) иностранных граждан в Российской Федерации и осуществлением ими на территории Российской Федерации трудовой, предпринимательской и иной деятельности.

К использованию иностранной рабочей силы прибегают в большей степени успешные организации, чем те, финансовое положение которых нестабильно. Так, ИРС используют почти 30% компаний с хорошим и очень хорошим финансовым положением (по оценке руководителей) и около 20% компаний, финансовое положение которых оценивается как плохое [11].

Специалисты отмечают [7], что основаниями для привлечения и использования иностранной рабочей силы являются: 1) наличие свободных рабочих мест, на которые не претендуют граждане Российской Федерации; 2) отсутствие возможности удовлетворить спрос на рабочую силу за счет трудовых ресурсов субъектов Российской Федерации, в том числе за счет подготовки или переподготовки имеющихся трудовых ресурсов, либо за счет привлечения трудовых ресурсов других субъектов Российской Федерации.

В экспертном сообществе сегодня практически достигнуто согласие по поводу необходимости миграции для развития России; большинство экспертов положительно отвечают на вопрос о том, нужны ли России мигранты. Споры переместились в плоскость более сложных вопросов о том, сколько нужно мигрантов и каких, учитывая профессии, квалификации и сферы занятости. Однако по ряду объективных и субъективных причин ответов на эти вопросы пока найти не удастся. Объективными причинами являются динамичность изменения рынка труда, огромные размеры неформальной и теневой занятости, большой объем коррупционных внерыночных отношений и механизмов. К этому надо добавить неудовлетворительное состояние доступной информации о рынке труда и недостаточность исследований. Все это пока не позволяет специалистам дать обоснованные оценки численности и состава, необходимых для экономики России трудовых мигрантов [11].

Наиболее высока доля работодателей, использующих ИРС, в строительстве (28% от всех опрошенных организаций этого профиля), что не является неожиданностью, поскольку в официальной статистике трудовой миграции этот вид деятельности абсолютно доминирует. К этому уровню, однако, уже подбирается транспорт (22%) и промышленность (21%), затем следуют сельское хозяйство и торговля. Много предприятий нанимает иностранных работников и в сфере гостиничного и ресторанного бизнеса, а также в сфере других услуг.

Спрос на рабочую силу в условиях свободной конкуренции формируется под влиянием двух основных показателей: реальной заработной платы и стоимости предельного продукта труда (продукта труда, произведенного последним нанятым работником). Предложение труда прямо зависит от уровня оплаты труда: чем выше зарплата, тем выше уровень предложения рабочей силы [6].

Труд – общественно-необходимая деятельность человека, требующая усилий в достижении определенных целей, результатов [9].

Труд в психологии – это сознательная деятельность людей, направленная на создание материальных и духовных благ, необходимых для удовлетворения потребностей общества и личности. О.Г. Носкова [9] утверждает, что человек – это субъект труда. Согласно традициям марксистского человекознания, труд включает в себя простые моменты: 1) целесообразную деятельность, или сам Труд, 2) предмет Труда, 3) средства Труда, 4) результат труда. Именно труд, его исторически закономерная форма, использование орудий понимались как главные детерминанты исторического развития психики людей.

А.А. Богданов отмечал, что в той мере, в какой в обществе будут воспроизводиться типичные способы существования, организация трудовой деятельности людей, особенности их производственных отношений, в той мере будут воспроизводиться и организационные формы и явления общественного сознания и, как частность, – особенности индивидуального сознания людей. Продукты социального познания, зафиксированные с помощью символов, знаков, языка, рассматривались А.А. Богдановым как орудия организации общественной жизни людей (а их усвоение отдельным человеком – как проявление его социализации) [9].

При обсуждении развития человека как субъекта трудовой деятельности нас интересует деятельность как психологическое, а не организационно-техническое понятие. Субъект деятельности является носителем активности, он формирует замысел (цели), планирует деятельность, подбирает средства, условия деятельности, пишет Е.А. Климов [8].

На пути к результату труда встречаются препятствия, для преодоления которых необходимы волевые усилия и произвольное внимание. Без них труд невозможен. Труд является источником чувств человека, в которых он высказывает свое отношение, как к самому труду и его элементам, так и к окружающим людям. В зависимости от этого у человека формируется та или иная степень удовлетворенности. Трудовая деятельность требует от человека предварительной подготовки. Поэтому в труде важную роль играют знания,

умения и навыки. Не овладев ими, человек не может трудиться. Труд формирует личность, он – главный ее воспитатель [2].

Следующей стороной исследований безработицы как объекта управления социально-экономическим развитием общества является «субъект труда».

Понятие «субъект» является фундаментальной категорией психологии. По утверждению А.В. Брушлинского, субъект – это «важнейшее из бесконечного многообразия противоречивых качеств человека». Исследования, направленные на изучение основных компонентов субъекта труда, подтверждают способность человека действовать осознанно, активно и целенаправленно. Е.А. Климов считает, что в структуру свойств человека как субъекта труда входят:

1) психические регуляторы труда – ЗУН, опыт, чувственные представления, ценностные ориентации, интересы, мотивы, склонности, сознание Я, профессиональное самосознание;

2) функциональные состояния в труде – работоспособность, трудоспособность, основные психические состояния в труде, стресс, утомление, монотония;

3) личностные и типологические качества – ПВК, способности, свойства интегральной индивидуальности разных уровней, характер, пол, возрастные особенности.

Эти составляющие и следует рассматривать при анализе его деятельности.

Как известно, одним из главных положительных качеств личности человека является трудолюбие. Труд – основной источник материального и духовного богатства общества, главный критерий социального престижа человека, его священный и гражданский долг [5].

Для успешного формирования адаптивности безработных граждан к условиям рынка труда значимой является точка зрения, с позиции которой принято считать, что трудовая занятость напрямую зависит от:

1) условий рынка труда как объекта управления, зависящих от масштабов, уровня, региональной специфики, формы безработицы;

2) основных компонентов и элементов свойств личности человека как субъекта труда: психических регуляторов (опыта, знаний, чувственных представлений, мотивов, интересов и др.); функциональных и психических состояний (работоспособности, стресса, переутомления, неудовлетворенности и др.); типологических и личностных качеств (профессионально важных качеств, общих способностей, типа нервной системы, темперамента и др.). Следует учитывать, что безработный – это такой же «субъект труда», как и работающий гражданин;

3) адаптивности как одного из качеств личности, которое проявляется и в приспособлении к рынку труда, и в межэтнических принципах взаимоотношений, и в становлении человека как «субъекта труда».

Список литературы

1. Горшкова, В.И. Анализ опыта по управлению региональным рынком труда в Самарской области // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (2). – С. -393-399.

2. Душков, Б.А., Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б.А. Душков, А.В. Королев.
3. Смирнов [Электронный ресурс]. – 2005 – режим доступа: <http://vocabulary.ru/about>
4. Евлоев, М. Т. Модернизация управления службой занятости населения: региональный аспект: автореф. дис... канд. социол. наук : 22.00.08/ Евлоев М.Т. – Ростов-на-Дону, 2012
5. Ефремов, Е. Г., Психология труда / Е.Г. Ефремов, Ю.Т. Новиков. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008 – 128 с.
6. Захарченко, В.И. Сумма знаний в экономике / В.И.Захарченко, Э.А.Кузнецов. – О.: Наука и техника. Т. 2, 2008. – 428 с.
7. Иванец, Г.И., Конституционное право России: энциклопедический словарь / Под общей ред. В.И. Червонюка. – М.: Юрид. лит., 2002. – 432 с.
8. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с
9. Носкова О.Г. Психология труда: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.Климова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004-384с.
10. Павлова, А.М. Психология труда: учеб. пособие / А.М. Павлова; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос.проф. -пед. ун-т», 2008. -156 с.
11. Тюрюканова, Е. Иностранная рабочая сила на рынке труда России/ Е.Тюрюканова, Ю.Флоринская // Демоскоп. 2012. – № 535. – 536с.
12. Экономика труда [Электронный ресурс]. – М.: 2009. – 496 с.-Режим доступа: <http://laboureconomics.ru/glava3/p32>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Агронина Н.И.

доцент кафедры социальной работы и социальных технологий Курского института социального образования (филиала) РГСУ, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Курск

Баркова В.Л.

доцент кафедры социальной работы и социальных технологий Курского института социального образования (филиала) РГСУ, канд. псих. наук, доцент,
Россия, г. Курск

Краснова Н.П.

доцент кафедры социальной работы и социальных технологий Курского института социального образования (филиала) РГСУ, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Курск

В статье проведен анализ понятия «общение», его содержательных характеристик и структуры; рассматриваются психологические особенности старшекласников; выявляются особенности межличностного общения старшекласников.

Ключевые слова: общение, психологические особенности старшекласников, межличностное общение старшекласников.

Проблема межличностного общения старшеклассников в новых для них учебных группах является достаточно актуальной. Как известно, подавляющее большинство 10-х классов в общеобразовательной школе формируется в логике своеобразного перемешивания, т.е. частичного преобразования композиции класса, где наряду со «старожилами» появляются «новички». По мнению исследователей, простое смешивание в рамках одного класса при оставлении в статусе классного руководителя педагога «базовой» учебной группы приводит к неоднозначным психологическим результатам и может оказывать существенное влияние на особенности межличностного общения старшеклассников и, как результат, спровоцировать конфликтные ситуации в классе и способствовать снижению их учебной мотивации [4]. В связи с этим целью исследования являлось изучение социальных и психологических особенностей межличностного общения старшеклассников.

Межличностное общение старшеклассников характеризуется структурой коммуникативных умений, направленностью учебной мотивации и показателем психологической атмосферы в учебных группах. В классах с преобладающим постоянным составом учащихся в структуре учебной мотивации доминирует коммуникативная и эмоциональная учебная мотивация. В классах, имеющих разный контингент учащихся, преобладают «внешняя мотивация» и «мотивация достижения». В классах в целом преобладает «зависимый» и «коммуникативный» тип коммуникативных умений, а также положительная психологическая атмосфера в учебных группах.

Существует множество определений понятия «общение». Общение рассматривается исследователями в разных аспектах: как особый тип деятельности, условие осуществления любой деятельности и как результат специальной задаваемой деятельности. В рамках нашего исследования понятие «общение» рассматривается как взаимодействие людей, содержанием которого является взаимный обмен представлениями с целью установления определенных взаимоотношений [1].

Теоретический анализ психологических особенностей юношеского возраста позволяет сделать следующие выводы: социальная ситуация развития в юности характеризуется в подготовке к «взрослой» жизни. С усложнением жизнедеятельности в юношеском возрасте происходит также расширение диапазона социальных ролей и интересов [1]; ведущая деятельность в юношеском возрасте в целом – учебно-профессиональная. Социальные мотивы, связанные с будущим, начинают активно побуждать учебную деятельность в юношеском возрасте [4]; сфера общения в юношеском возрасте выражается в высокой значимости качественных характеристик процесса коммуникации [2]; общение со сверстниками в юношеском возрасте – специфический канал информации, особый вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта [5]; преодоление психологической зависимости от взрослых, утверждение социально-психологической самостоятельности личности, чему способствует коммуникация со сверстниками [4]; в отношениях со сверстниками, наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения, нарастает значение индивидуальных контактов и

привязанностей [4]; поиск единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, возникает чувство интимности во взаимодействии с людьми [1]; существование противоположных тенденций в области общения и взаимодействия с другими людьми: расширение сферы общения – с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление от социума – с другой стороны [3]; анализ психологической атмосферы в учебных группах свидетельствует о положительной психологической атмосфере в учебных группах [3].

Межличностное общение осуществляется с помощью средств речевого и неречевого воздействия взаимодействие между несколькими людьми, в результате которого возникают психологический контакт и определенные отношения между участниками общения [3].

Основной структурной единицей анализа межличностного общения является не отдельный человек, а также взаимосвязь, взаимодействие вступивших в общение людей. Это означает, что каждый из участников общения существенным образом влияет на поведение другого, между их высказываниями и поступками возникают причинные зависимости.

Общение со сверстниками в юношеском возрасте – это специфический канал информации, особый вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. В юношеском возрасте исследователи выделяют две противоположные тенденции в области общения и взаимодействия с другими людьми: расширение сферы общения – с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление от социума – с другой стороны.

Анализ диагностики особенностей межличностного общения старшеклассников одной из курских школ показал следующее: старшеклассники, обучающиеся в классах с преобладающим постоянным составом учащихся и имеющим разных контингент учащихся, в разной степени включены в деятельность класса, школы, имеют разные предпочтения в общении: наибольшую активность включенности в деятельность класса, участия в социально значимых мероприятиях показали испытуемые из классов, имеющие разных контингент учащихся (учащиеся 10 класса «Б» и 11 класса «А»). Между тем, более близкие межличностные контакты демонстрируют старшеклассники в классах с преобладающим постоянным составом учащихся (10 класса «А» и 11 класса «Б»).

Во всех классах выборки выделяется «зависимый» тип коммуникативных умений. У трети выборки во всех анализируемых классах диагностирован «компетентный» тип коммуникативных умений. Однако существует тенденция снижения «агрессивного» типа и увеличению «компетентного» стиля коммуникативных умений в 11 классах по сравнению с 10 классами.

В классах с преобладающим постоянным составом учащихся в структуре учебной мотивации доминирует коммуникативная и эмоциональная мотивация. В классах, имеющих разных контингент учащихся, преобладают «внешняя мотивация» и «мотивация достижения».

Согласно результатам исследования экспресс-диагностики поведенческого стиля в конфликтной ситуации большинство опрошенных старшекласс-

сников предпочитают «примиренческий» и «жесткий» стиль. Анализ психологической атмосферы в учебных группах свидетельствует о положительной психологической атмосфере в учебных группах.

Важную роль в развитии эффективных способов межличностного общения в старшем школьном возрасте отводят различным видам тренинговой работы. Тренинг осуществляется в контексте группового взаимодействия и обычно рассматривается как метод активного обучения, направленный на формирование различных социальных навыков и умений. В большинстве случаев главной целью социально-психологического тренинга выступает развитие у участников компетентности в общении в результате овладения психологическими знаниями о коммуникации и на основе тренировки коммуникативных навыков.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 324 с.
2. Бобнева, М.И. Нормы общения и внутренний мир личности // М.И. Бобнева / Социальная психология в трудах отечественных психологов; сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб: Питер, 2000. – С. 339-362.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. – 1996. – 273 с.
4. Вартанова, Э.Г. Особенности межличностных отношений школьников-десятиклассников, адаптирующихся в новом для них классе // Э.Г. Вартанова, М.Ю. Кондратьев; Электронная библиотека МГППУ. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/SPK-Ch2/SPK-0331.htm>.
5. Кон, И.С. Ребенок и общество. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.С. Кон. – М.: Издательский дом «Академия» 2003 – 335 с.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Аксенова Я.С.

учитель географии

МОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №1»,
Россия, г. Вологда

В данной статье рассматриваются особенности коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В работе выделяются специальные приёмы работы с такими детьми. Особое внимание уделено аспектам здоровьесбережения. Данная работа будет интересна специалистам, работающим в специальных (коррекционных) классах и школах.

Ключевые слова: коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные приёмы, здоровьесбережение детей с ОВЗ.

Забота о создании благоприятных условий для развития ребенка выходит в настоящее время за рамки узкопрофессиональной компетенции педаго-

гов. Право на охрану и укрепление здоровья становится сферой деятельности таких специалистов как педагоги, психологи, медицинские работники, а так же различных социальных институтов [2, с. 48]. Самые компетентные взрослые (педагоги) нуждаются в специализированной помощи со стороны тех, для кого развитие ребенка является предметом профессиональной деятельности – психологов, наркологов и других специалистов.

Система комплексного сопровождения развития ребенка предполагает особый вид помощи ребенку, родителям и педагогам в решении возникающих проблем. Процесс сопровождения развития ребенка начинается с момента фиксации проблемы и завершается тогда, когда она оказывается решенной. При этом важным является не только коррекция, но и профилактика любых отклонений в здоровье.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) замедленно развитие познавательных процессов – восприятия, памяти, внимания, воображения, наглядно-образного мышления. Они быстро устают на уроках, у них ограничен запас знаний и представлений об окружающем мире, недостаточно сформированы операционные компоненты учебно-познавательной деятельности, а также эмоционально-волевая сфера.

С начала обучения у ребенка возрастает нагрузка на зрение, снижается двигательная активность, что в целом сказывается на общем состоянии здоровья ребенка. По мнению Семеновой Е.Б. одной из основных учебных причин проблем детей является состояние их здоровья. Поэтому необходимо делать акцент на лечебном аспекте коррекционно-педагогической деятельности.

Принцип коррекционной направленности обучения детей с ОВЗ предполагает определенное содержание коррекционной работы. Коррекционная работа в свою очередь должна иметь свои методы, которые во многом определяют пути и направления обучения школьников с дефектами развития. В коррекционной педагогике методы и приемы обучения детей с ОВЗ подразделяются на общедидактические и специальные. К специальным приемам относят следующие:

- обеспечивающие доступность учебной информации для детей с нарушением развития;
- специальные приемы организации обучения;
- логические приемы переработки учебной информации;
- приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования [3, с. 16].

Любой из общедидактических методов с включением в него специальных приемов обучения приобретает коррекционную направленность. Успех коррекционного обучения зависит от удачно выбранной комбинации как приемов, так и методов обучения, от их взаимного проникновения друг в друга.

Например, на экскурсии в природу используется практический метод обучения. Чтобы он получил коррекционную направленность в работе с детьми с ОВЗ, необходимо включать в этот метод специальные приемы: координация движения, ориентировка в пространстве с помощью сохранных анализаторов. Кроме того, все применяемые приемы должны быть нацелены на усвоение темы экскурсии, на исследование изучаемых объектов и процессов, на программное содержание основ наук, адекватное выбранной теме и форме организации учебно-воспитательного процесса.

На уроке необходима индивидуальная и дифференцированная работа. Каждому ученику должна оказываться помощь: наглядное предъявление учебного материала, устная и письменная работа, индивидуальный темп работы. Среди детей с ОВЗ есть дети с эмоционально-волевой неустойчивостью, что приводит к затруднениям взаимоотношений с окружающим миром. Этим детям бывает трудно заинтересовать чем-либо. Поэтому развитие положительных эмоций, организация правильной эмоциональной реакции служат не только делу коррекции, но и правильному воспитанию, самоконтролю, адекватному восприятию действительности. Важно привлекать личный опыт детей, потому как они всё «примеряют на себя» [1, с. 33].

Таким образом, нарушения в познавательной и эмоциональной сферах детей требуют от педагога использования активных методов взаимодействия с обучающимися. Они развивают практические умения детей и способствуют планированию здорового образа жизни. Современные условия ставят вопрос о необходимости постоянного совершенствования коррекционно-педагогической работы специалистов, основная цель которой – здоровьесбережение детей с ОВЗ. Она должна модифицировать и качественно улучшать уже существующий комплекс методов коррекционного арсенала, а так же искать и разрабатывать новые специальные методы и приемы обучения.

Список литературы

1. Борщанская, А.К. К созданию социальной коррекционно-развивающей среды в школе VIII вида [Текст] / А.К. Борщанская // Дефектология. – 2002. – № 2. – С.31-33.
2. Семенова Е.Б. Построение модели коррекционно-развивающей среды в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Е.Б. Семенова // Начальная школа. – 2003. – №2. – С.48-50.
3. Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития [Текст] / Б.К.Тупоногов // Дефектология. – 2001. – № 3. – С.15-18.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ

Александров В.И.

доцент кафедры электроснабжения и радиотелемеханики Тюменского высшего военно-инженерного командного училища, канд. воен. наук, доцент,
Россия, г. Тюмень

Кошель А.А.

доцент кафедры электроснабжения и радиотелемеханики Тюменского высшего военно-инженерного командного училища, доцент,
Россия, г. Тюмень

Юдин В.С.

преподаватель кафедры электроснабжения и радиотелемеханики Тюменского высшего военно-инженерного командного училища,
Россия, г. Тюмень

Щетинин Д.Ю.

преподаватель кафедры электроснабжения и радиотелемеханики Тюменского высшего военно-инженерного командного училища,
Россия, г. Тюмень

В статье дидактические принципы рассматриваются принципы обучения и необходимые средства в организации, управлении, и функционировании системы учебного процесса и ее компонентов.

Ключевые слова: принципы, рейтинг, модуль, фасета, контроль.

Принципы обучения являются необходимыми средствами в организации, управлении, в построении и функционировании системы учебного процесса и ее компонентов. Принципы обучения взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют и обуславливают друг друга. В совокупности принципы обучения определяют главные обучающие направления и содержание педагогических действий. В практике обучения они находят применение в виде правил и методов, форм организации и проведения учебной работы. На основе принципов обучения в реальном учебном процессе делаются выводы о дидактической правильности или ошибочности его состояния, построения и функционирования. Сущность принципов обучения, или дидактических принципов, раскрыта в работах М.Н. Скаткина [1], И.В. Роберт [2].

Рейтинговый контроль должен обеспечивать реализацию общедидактических принципов построенных в соответствии с принципами педагогического контроля за счет функциональной взаимосвязи всех своих структурных компонентов.

Принцип научности обеспечивается представлением процесса отбора и структурирования учебного материала как педагогической технологии построения учебного тезауруса в рамках информационно-семантической модели обучения, построением фасетной модели диагностирования обученности, формированием на ее основе математической модели рейтинговых показате-

лей, а также применением дидактических тестов и тестовых заданий для контроля обученности на разных этапах учебного процесса.

Принципы системности, последовательности и целенаправленности достигаются тем, что формирование контрольных модулей и в целом модульной программы обучения осуществляется на основе учебного тезауруса в соответствии с таксономией учебных целей, что позволяет образовать стройную систему изучения отдельных дисциплин и общей профессиональной подготовки военного специалиста с определенной последовательностью и взаимосвязанностью ее логических элементов. Кроме того, система всех видов и форм педагогического контроля служит базой для организации мониторинга успешности обучения.

Принципы доступности обучения и прочности знаний обеспечиваются за счет того, что многопараметровая фасетная структура модели обучения позволяет постепенно наращивать сложность учебного материала (определенные наборы ФУО в модулях) в соответствии с дидактическими целями, уровнем обученности, индивидуальными возможностями и интеллектуальными способностями. Кроме того, регулярное проведение тестового контроля с учетом его ярковыраженной обучающей и диагностирующей функций обеспечивает прочность усвоения знаний и систематическое повышение уровня обученности.

Принцип гибкости и динамичности обеспечивается тем, что информационно-семантическую структуру учебного тезауруса дисциплины или специальности можно изменять в зависимости от изменения целей и задач, что влечет за собой изменение содержания контрольных модулей и всей модульной программы. Кроме того, вариативная часть модуля позволяет оперативно приспосабливать содержание обучения и пути его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых. Этим обеспечивается принцип индивидуализации учебной деятельности. К тому же, систематическое диагностирование усвоения знаний позволяет принимать управленческие решения, корректируя учебный процесс в целом и для отдельных обучающихся.

Принцип объективности реализуется за счет применения научно-обоснованной технологии отбора и структурирования учебного материала, применения тестового контроля знаний, формирование модульной программы, расчет количественных показателей РСК, (построение переводных шкал), а также разработка и оценка ПКМ по научным методикам, что позволяет минимизировать субъективность оценивания.

Связь теории с практикой обеспечивается тем, что отбор и структурирование учебного материала, т.е. построение учебного тезауруса, конструирование контрольных модулей и формирование модульной программы, определение набора фасет уровня обученности для каждого модуля на всех этапах учебного процесса производится в соответствии с дидактическими целями и задачами, определенными государственным военно-образовательным стандартом, разработанными моделью деятельности и квалификационной характеристикой специалиста, а также учебным планом по специальности.

Принцип наглядности и гласности реализуется при формировании модульной программы обучения, обеспечивающей открытость всех этапов обучения и контроля для любого участника процесса обучения (обучающегося, преподавателя, администрации и др.), известность методики расчета всех количественных показателей системы (баллов, рейтингов и оценок), а также своевременное ознакомление с результатами контроля.

Принцип сознательности и активности обеспечивается высокой мотивацией обучающихся к познавательной деятельности и самостоятельной работе вследствие реализации конкретных дидактических целей, а также реализацией возможности получить объективную оценку по результатам учебной деятельности за весь период обучения без итогового экзамена.

Принципы единства обучения и воспитания, а также единства контроля и обучения реализуются за счет функций педагогического контроля (обучающей, диагностирующей, организующей и воспитывающей), которые в полной мере выполняет комплекс всех педагогических контрольных материалов, включающий дидактические тесты и тестовые задания (обучающая роль тестов, возможность коррекции учебного процесса, повышение мотивации к учебе.).

Для того чтобы новая педагогическая технология могла претендовать на научность, системность и объективность, при ее разработке необходимо учитывать весь комплекс внешних и внутренних факторов, влияющих на исследуемый процесс, а также руководствоваться существующими требованиями высшего военно-профессионального образования, науки, производства и общества в целом к качеству подготовки специалиста.

Список литературы

1. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. Internet, <http://kulichki.rambler.ru/>

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК РАСКРЫТИЯ ВНУТРЕННИХ ПОТЕНЦИАЛОВ ЧЕЛОВЕКА

Амирджанова И.Ю.

преподаватель кафедры «Дизайн и инженерная графика»
Тольяттинского государственного университета,
Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются «ступени» самореализации человека, среди которых важное место уделяется раскрытию творческих способностей, возможностей, умений и талантов. Говорится о важности выбора будущей профессии, соответствующей способностям и наклонностям, позволяющей творчески реализоваться. А высшее образование рассматривается, как источник развития творческого потенциала гармонично развитой личности.

Ключевые слова: самореализация, творческие возможности и потребности, выбор профессии.

Уровень развития творческого начала в человеке во многом определяет динамику становления общественных отношений, в значительной степени оказывает влияние на все жизненно необходимые процессы, происходящие в социуме. Реализовать творческий потенциал личности и использовать его на благо общества – одна из важнейших задач российской высшей школы.

Человек от рождения, обладает свёрнутым в пружину собственным потенциалом, и сила упругости этой пружины стремится развернуть её, изнутри толкая человека к самореализации.

Последовательно достигая жизненно важные потребности, а именно – физиологические потребности в пище, воде, воздухе и сне; потребности в стабильности и защищённости; потребности в любви; потребности в уважении и самоуважении, человек стремится к творческой самореализации, то есть наиболее полно раскрыть свёрнутые, «заархивированные» способности, возможности, умения, таланты.

Какими бы жизненно необходимыми, в буквальном смысле, не выглядели потребность в пище, дыхании и пр., оказывается, что быть любимым, быть уважаемым, быть реализованным человеку не просто хочется, ему это жизненно необходимо.

Пружина чувства нереализованности толкает человека изнутри до тех пор, пока он не раскроет свои творческие возможности окончательно. Этот путь самореализации может быть коротким, может растянуться на всю жизнь, а может и вовсе оборваться на середине. Но только тот, кто сможет полностью реализоваться, становится самодостаточным, совершенным, эффективным, творческим, свободным, спокойным – то есть счастливым. В противном случае возникает недовольство собой, жизнью, всем окружающим.

Получается, что секрет счастья прост: реализация таящихся в человеке способностей, талантов, умений. А свёрнутых потенциалов в каждом из нас великое множество. Раскрывать их можно в течение всей человеческой жизни, и вряд ли получится исчерпать. Как говорил известный американский психолог Эрих Фромм: «Трагедия человеческой ситуации отчасти в том, что развитие Я никогда не бывает полным; даже при самых лучших условиях реализуется только часть человеческих возможностей. Человек всегда умирает прежде, чем успевает полностью родиться» [1, с.28].

Свои многочисленные потенциальные возможности человек реализует в любви, дружбе, спорте, увлечениях, но особенно большой простор для этого ему даёт профессиональная деятельность.

Профессии, работе люди отдают львиную долю своего жизненного времени. Счастливы те, кто своими внутренними качествами совпал со своей профессией. Это позволяет заниматься работой в удовольствие, с интересом развиваться, развивать саму профессию, не замечать времени, потраченного на работу, работать легко, увлечённо, красиво, продуктивно, чувствовать важность своего труда, получать в ответ любовь и уважение окружающих. Не сама по себе профессия, будь она трижды престижна и высокооплачиваема, приносит человеку всю эту гамму положительных переживаний, такие

ощущения приносит человеку только профессия, которая полностью отвечает его внутренним потребностям и интересам. И в случае такого совпадения для человека совершенно перестаёт быть важным, модная это профессия или нет, более того, человек, любящий своё дело и делающий его умело и красиво, делает и саму свою профессию заметной и престижной.

Вот почему необходимо осознанно подходить к выбору будущей профессии и работы, которая гармонична складу и характеру человека, отвечает желаниям и запросам, соответствует способностям и наклонностям, позволяет наполнить жизнь особым смыслом, самореализоваться. А это, как считает наука и демонстрирует жизнь, является неотъемлемым условием полноценного жизненного счастья.

А наша педагогическая задача предусматривает формирование и воспитание творческой, гармонично развитой личности, имеющей мощную профессиональную подготовку, способной ориентироваться в законах развития природы и общества, применять полученные знания на практике, эффективно использовать современную технику и создавать новые технологии.

Список литературы

1. Эрих Фромм Человек для себя. Исследование психологических проблем этики: перевод с английского Чернышевой Л.А. – Минск, Коллегиум, 1992. – 182 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДО»)

Арушанова А.Г.

ведущий научный сотрудник лаборатории проектирования и экспертизы инновационных образовательных систем Института психолого-педагогических проблем детства РАО, ст. науч. сотрудник, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

Волосовец Т.В.

директор Института психолого-педагогических проблем детства РАО,
канд. пед. наук, проф.,
Россия, г. Москва

Коренблит С.С.

композитор,
научный руководитель проекта «Весёлый день дошкольника»,
Россия, г. Москва

Ямбург Е.А.

директор образовательного центра Школа Ямбурга,
доктор пед.наук, академик РАО,
Россия, г. Москва

В статье дана характеристика Парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника», ее теоретических основ и прикладных аспектов. Раскрывается основ-

ной посыл программы – всестороннее развитие дошкольника через создание развивающей среды, основу которой составляют песни и инновационные формы коммуникации детей с взрослыми и сверстниками, современными информационными технологиями в творческих видах деятельности, вне прямого обучения.

Ключевые слова: образовательная программа, «Весёлый день дошкольника», эстетически-художественное развитие, речевое развитие, культурно-образовательная среда, личность, эмоциональность, детское творчество.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО РФ) в системе дошкольного образования России представлены вариативные примерные общеобразовательные и парциальные программы, на основе которых каждое дошкольное учреждение создает свою образовательную программу. При этом на долю парциальной программы приходится до 40 процентов содержания. Парциальные программы, как правило, имеют свои приоритеты. Парциальная программ «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») является общеобразовательной, в ней представлены все образовательные области: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, эстетически-художественного, физического развития. Она определяет основные требования в сфере образования дошкольников от 3 до 8 лет и может быть использована любой образовательной организацией в качестве рабочего документа.

Исторически авторская программа композитора С.С. Коренблита «Весёлый день дошкольника» возникла как проект и стала развиваться как ответ зафиксированной в ФГОС ДО РФ необходимости обеспечить для детей дошкольного возраста баланс познавательного и эмоционального компонента образования; исполнительских и творческих форм деятельности; вербальных и образных форм подачи содержания; информационной и художественно-эстетической составляющих. Именно эмоциональная составляющая чрезвычайно важна для становления системы отношений растущего человека к самому себе, окружающим людям – сверстникам и взрослым, окружающему миру – природе и миру культуры, – обогащает процесс приобщения ребенка к культуре как целостному синкретическому образованию, в котором художественный эстетический компонент играет важнейшую роль, – расширяет эстетический и эмоциональный опыт, который ребенок получает в дошкольном возрасте. Авторская образовательная программа «Весёлый день дошкольника» поставила в качестве главной цели обогатить палитру профессиональных красок современного дошкольного образования России эмоциональным музыкальным творческим развивающим содержанием и инновационными подходами к его реализации с детьми.

На основе авторской программы коллективом авторов разработана общеобразовательная Парциальная программа «Весёлый день дошкольника» (научный руководитель С.С. Коренблит, научные редакторы канд.пед.наук, проф. Т.В. Волосовец и д-р пед наук, академик РАО Е.А. Ямбург).

Парциальная программа затрагивает широкий спектр фундаментальных и прикладных проблем педагогики. Основывается:

- на методологических положениях культурно-исторической психологии и педагогики (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург);
- на фундаментальных положениях отечественной науки о диалогическом общении как механизме культурного развития (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов);
- на деятельностном подходе к развитию дошкольника (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);
- на концепции гармонизации парадигм вариативного образования Е.А. Ямбурга;
- на идее игры как ведущей деятельности дошкольника и классификации спонтанных игр детей (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Новоселова);
- на исследованиях индивидуальных психофизиологических особенностей детей (А.Г. Асмолов, В.Д. Небылицын, Т.Н. Ушакова, В.Д. Шадриков и др.).

Идея проекта – обеспечение всестороннего развития дошкольников через особую организацию предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей с взрослыми, сверстниками, современными информационно-коммуникативными средствами в условиях семьи и дошкольного учреждения. Сердцевину проекта составляют песни о разных сторонах жизни дошкольника (игры, режим дня, театр, сказка, явления природы и общественной жизни и др.), в процессе восприятия которых дети осваивают содержание образовательной программы вне прямого обучения, как эмоционально насыщенную радостную спонтанную деятельность: игру, художественное творчество (восприятие иллюстраций к песням и собственное творчество), личностное общение, театр, просто отдых, досуг.

Песни для детей написаны композитором Станиславом Коренблитом на стихи как современных детских поэтов, так и поэтов классиков. В них осуществлен синтез поэтического и музыкального искусства. Особенностью песенного творчества автора программы «ВеДеДо» является соединение высокой поэзии, композиторской и разных стилей популярной музыки. «<...> Русский романс, стилизация рококо (временами), элементы джаза в гармонии, то есть всё, что составляет высший, самый сложный слой поп музыки, поставлено на службу философской поэзии. <...> Эти песни драматичны, как драматичны стихи, как драматично мироощущение избранных поэтов и, полагаю, самого С. Коренблита. В этом серьёзность и «антипопсовость» его песен, хотя их хочется назвать поэмами, а не песнями.» (музыковед Б. Козловский).

Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника» создана как **эстетически ориентированная и ориентирующая на творчество** программа. Приоритетными направлениями являются эстетическое художественное и речевое развитие.

Несмотря на то, что стержнем программы являются музыкальные произведения – детские песни – Программа рассчитана на реализацию педагога-

ми, имеющими обычное педагогическое образование, то есть воспитателями. Она не требует создания каких-либо специальных условий в образовательной организации. Программа может использоваться также в качестве основы организации деятельности семейных детских садов, работы нянь и гувернеров, домашнего образования ребенка. Прекрасно зарекомендовала себя как основа деятельности групп кратковременного пребывания.

Программа «ВеДеДо» ярко отличается от иных программ прежде всего моделью и способом реализации дошкольного образования. Она направлена на создание *целостной культурно-образовательной эстетической и этической среды* образовательной организации. **Программа не имеет аналогов.**

В основу положена *модель обычного дня*, который ребёнок дошкольного возраста проживает в детском саду/дома – с его обычными делами: зарядкой, едой, прогулками, сном, играми детей, а также тем образовательным содержанием, которое транслируют детям педагоги/родители.

Методическая система предлагает различные формы как *индивидуального творчества* ребёнка, так и его *сотрудничества* и *сотворчества* со сверстниками, со взрослыми – педагогами/родителями.

Важный аспект программы «ВеДеДо» – направленность на развитие *воображения и творческих способностей* каждого ребёнка.

Итак, перечислим основные **отличительные черты** Авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника»

Эмоциональность и *образный характер* подачи образовательного содержания ребёнку. Музыкальность материала обеспечивает и эмоциональную включенность педагога/родителей.

Опора на работу обоих полушарий головного мозга ребёнка.

Восстановление культурной традиции использования песни и музыки как *сигнала* вида деятельности и как ее *естественного сопровождения*.

В основе образовательного процесса лежит развивающийся постоянно *сюжет*, в котором действующими лицами являются члены большой дружной многопоколенной семьи.

Образ семьи является ключевым в образовательном процессе. Через реакции детей разного возраста и взрослых – мамы и папы, бабушки и дедушки – ребёнку транслируются культурные нормы и идеалы общения, отношения друг к другу, сверстникам, взрослым, старшим, животным, миру природы и т.д.

С АОП «ВеДеДо» в дошкольное образовательное учреждение приходят разнообразные **Голоса** – детские и взрослые; много и красиво звучит *мужской голос*, которого практически лишены дети во все время пребывания в детском саду, что также не может не отражаться на формировании личности.

Участие в работе над проектом большого количества представителей творческих непедagogических профессий: поэтов, композиторов, аранжировщиков, музыкантов-инструменталистов, исполнителей-певцов, звукорежиссеров, художников, дизайнеров, мультипликаторов,

программистов, модельеров. Это обеспечивает амплификацию (обогащение) сенсорного и культурного опыта ребёнка.

Системность и комплексность комплектов УМК в области дошкольного образования на сегодняшний день не имеет аналогов, поскольку разрабатывается целостная предметно-развивающая современная среда, включающая ЭОР, приложения для планшетов, костюмы и форму для детей и воспитателей, детали оформления интерьеров групп, причем ориентированные на творческое вариативное использование их педагогами. Такой подход полностью соответствует нормам, которые задает ФГОС ДО. Однако все программы дошкольного образования на сегодняшний день тиражируются и распространяются издательствами, что определяет ограниченность их подходов к формированию среды преимущественно бумажными носителями. В проекте в настоящее время в качестве партнёров участвуют более 15-ти организаций, 4-х институтов, 5 издательств СМИ, студия звукозаписи, творческие коллективы, общественный Фонд, ателье по пошиву одежды, 3 издательства тиражей проекта ВеДеДо

Программа «ВеДеДо» позволяет эффективно решать те задачи, которые недостаточно разработаны в различных ПООП – а именно:

- развивать произносительную сторону речи за счет использования *пропевания* (известный приём логопедической работы), повышения мотивации чёткого звукопроизношения в ситуации творческого исполнения и, например, записи/исполнении песни;

- обеспечивать эмоциональный комфорт и хороший тонус детей на занятиях;

- выражать эмоции в культурных формах – прежде всего, через песню, а также музицирование;

- развивать слуховое внимание, что важно для дальнейшего успешного обучения в школе;

- развивать слуховую память, что особенно важно в условиях лавинообразно нарастающей доли зрительных стимулов в общем объёме восприятия человека, и в том числе ребёнка в современной культуре, её общая «визуализация»;

- поддерживать интерес к разнообразной двигательной активности и положительный эмоциональный фон при выполнении рутинных режимных моментов;

- развивать певческие навыки и способности детей;

- развивать и расширять области сотворчества взрослых и детей;

- обеспечивать единое живое образовательное пространство семьи и детского сада;

- расширять поле социализации ребёнка за счет участия в разных формах совместного пения и музицирования;

- использовать в различных культурных средах – в настоящее время осуществляется в рамках лицензионных договоров пилотные переводы программы на другие языки.

Программа «ВЕДЕДО» является:

1) *инновационной, «молодой» программой;*

2) *в то же время, она уже надежно апробирована в практике.*

Экспериментальная сетевая площадка ФГАО ФИРО под управлением научных руководителей д. пед. наук Уварова А.Ю., д. тех. наук Алексахина С.А., д. пед. наук Шогенова А.К. с мая 2008 г. успешно провела апробацию Программы в нескольких десятках детских садов Московского региона, начала работу сетевая площадка Российской Академии Образования с 2014 г. под научным руководством к.п.н., проф. Волосовец Т.В., директора ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО, которая предполагает включение нескольких регионов России.

Разработчиками «ВеДеДо» уже создана на сегодняшний день та **система сопровождения программы**, которую предполагает новый ФГОС. Это УМК, включающие:

- 1) методические рекомендации для педагогов,
- 2) материалы для родителей, учебные материалы для детей.

Помимо УМК в Проекте ВеДеДо разработаны и реализованы новые подходы к интерьеру и дизайну дошкольного учреждения. Это шторы-трансформеры для игровой и спальной комнат на три окна. А также – новая одежда (для улицы, спортивных занятий и купания), создаваемая с помощью самих дошкольников и их родителей, и предметы индивидуального пользования (полотенца, кружки, блюда, пазлы и др. предметы).

Использование УМК «ВеДеДо» позволяет реализовать принцип индивидуализации образования, обеспечения дошкольнику позиции субъекта в образовательном процессе.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
2. Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В.Архангельской. – М.: АСТ: Астрель, 2009.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991.
4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1986.
6. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 5-е изд. – М.: КамКнига, 2006.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1985.
11. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Логос, 1993.
12. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Кара-

улова: сб. статей. – М.: Российская академия образования, Институт русского языка им. В.В.Виноградова, 1995.

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

14. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: ПЕР СЭ, 2000.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕКСТАМ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Белова И.А.

доцент кафедры иностранных языков

Государственного технического университета им. Н.Э. Баумана,

Россия, г. Москва

В статье рассматривается проблема обучения аудированию студентов на различных этапах обучения в техническом университете, перечислены трудности обучения этому виду речевой деятельности. Подробно рассматриваются основные требования к текстам для аудирования.

Ключевые слова: аудирование, языковые трудности, незнание контекста и фоновой информации, психологические трудности, стилистически нейтральные тексты, смысловое содержание текстов.

Аудирование – это процесс восприятия и понимания речи на слух. Цель аудирования заключается в получении новой информации путем осмысления связного речевого сообщения. Обучение аудированию, как и другим видам речевой деятельности, предполагает поэтапное формирование соответствующих навыков и умений. Для успешного обучения аудированию, прежде всего, нужно использовать комплекс методических приемов, соответствующих трем основным стадиям работы над аудированием [1].

В процессе аудирования обучающиеся сталкиваются с целым рядом трудностей: языковые трудности, незнание контекста и фоновой информации, психологические трудности и т.д. [4]. Для преодоления вышеуказанных трудностей необходимо успешно применять весь комплекс упражнений, направленный на развитие навыков аудирования, а также ряд специальных упражнений [2].

При обучении аудированию и для преодоления всех вышеуказанных трудностей очень большую роль играет и материал, предоставляемый для аудирования. Прежде всего, студентам нужно предъявлять такие типы текстов, с которыми они сталкиваются и будут сталкиваться в реальной жизни – это могут быть: лекции по предметам, различного рода презентации, конференции, дискуссии, интервью при приеме на работу, лекции во время экскурсий по культурно-историческим местам своей страны и стран изучаемого языка, объявления по радио, телевидению, в аэропортах, на вокзалах, телефонные разговоры и т.д.

Существуют также и определенные требования к текстам для аудирования на различных этапах обучения.

Основным требованием является доступность языковой формы текстов и постепенное и последовательное включение определенных трудностей.

Так, в качестве обучения аудированию в текстах нужно использовать главным образом знакомый языковой материал и ограничить использование трудных языковых явлений. Трудные языковые явления нужно подключать постепенно, в небольшом количестве, затем в большем и к концу обучения довести трудность языковой формы текста до уровня, приближающегося к естественной речи. В тексты для аудирования с самого начала нужно включать небольшое количество (около 5%) незнакомых слов. В тексты можно включать также и неизученные грамматические явления, о значении которых можно догадаться по контексту.

Что касается длины фраз аудитивного текста, то на начальном этапе она должна составлять 5-6 слов, постепенно увеличиваясь до 10-12 слов. На заключительном этапе обучения следует увеличивать число придаточных предложений и разнообразить их виды.

Объем текста не должен превышать 1,5 – 2 минут звучания на начальном этапе и 3 – 5 минут на последующих этапах обучения.

На начальном этапе желательно использовать простые стилистически нейтральные тексты. На последующих этапах это могут быть уже художественные, технические и общественно-политические тексты.

Важное значение имеет и форма текста. Более сложным для восприятия на слух является диалог из-за особенностей языковой формы, а также из-за таких экстралингвистических факторов, как недостаточное знание ситуации, темы беседы, фактов и людей, о которых идет речь. Имеют значение и разные голоса, и быстрый темп речи.

Монологическая речь отличается логичностью построения, полнотой и законченностью изложения, контекстностью, чаще всего меньшей эмоциональностью. Среди монологических высказываний более сложными считаются описания.

В повествовании существует логическая связь между событиями, действие развивается последовательно и постепенно. Наличие в повествовании интересной фабулы делает сообщение более цельным и динамичным. Интерес к содержанию, желание понять его, активизирует деятельность психики, способствует пониманию и запоминанию содержания текста.

Поэтому на начальных этапах можно использовать учебные диалоги и монологи параллельно, а на заключительном этапе при аудировании образцов естественной диалогической и монологической речи для преодоления трудностей целесообразно предъявлять слушателям материал в следующей последовательности: фабульный монологический $\Rightarrow$ фабульный монологический текст с элементами диалога $\Rightarrow$ нефабульный повествовательный моно-

логический текст $\Rightarrow$ нефабульный повествовательный монологический текст с элементами диалога $\Rightarrow$ описательный текст $\Rightarrow$ диалогический текст.

Большое значение для успешного аудирования имеет и смысловое содержание текстов. Текст должен содержать такую информацию, которая своей актуальностью стимулировала бы дальнейшую коммуникативную деятельность обучающихся [3]. Если текст интересен для слушателя, он мобилизует и свое внимание, и память, и психическую деятельность и преодолевает трудности. Студенты лучше понимают и запоминают трудные и содержательные тексты, чем легкие и примитивные, но и в то же время они должны быть доступны и посильны для слушающих. Посильность достигается сочетанием информативности и избыточности, т.е. тексты наряду с новыми сведениями должны содержать и некоторые сведения, уже известные для студентов, поскольку это облегчает понимание смысла. Нужно постепенно переходить от текстов менее информативных к текстам, более насыщенным информацией либо более трудным по языковой форме или по содержанию.

Преодолению трудностей при аудировании способствует и удачное название текста, отражающее главную мысль, что концентрирует внимание слушающего в правильном направлении, возбуждает интерес, привлекает внимание. В начале обучения следует использовать материалы для аудирования с названиями, раскрывающими главную мысль или тему, а в дальнейшем – такие названия, которые соответствуют содержанию текста.

Немалую роль играет и композиция сообщения. В начале обучения легче воспринимаются тексты с простой и ясной композицией, постепенно усложняя ее к заключительному этапу обучения, но и на нем они не должны быть со слишком сложной и запутанной композицией.

Таким образом, используя совокупность упражнений и заданий, облегчающих процесс аудирования и применяя правильную методику в зависимости от этапа обучения можно добиться значительных успехов в обучении этому сложному виду речевой деятельности.

Список литературы

1. Белова И.А. Обучение аудированию в техническом университете // Содержание профессиональной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе: современные тенденции, актуальные проблемы, пути решения: доклады и материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Логос, 2012. – С.18-22.
2. Белова И.А. Анализ трудностей при аудировании в неязыковом вузе и пути их преодоления // На пересечении языков и культур: актуальные вопросы гуманитарного знания: межвузовский сборник статей, вып.2. Киров, 2013. – С. 182-186.
3. Клеменцова Н.Н. О тексте как источнике формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М., 2009. – С. 745-752.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

БОЛЬШИЕ ТРУДНОСТИ МАЛЬНЬКИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Беседина Е.Ю.

учитель начальных классов МБОУ СОШ № 17 г. Белгорода,
Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются страхи будущих первоклассников и пути их решения. Начало учебного года – стресс для каждого из них. У детей, которые отправляются в школу, возникают проблемы и страхи. Они могут остаться с ними на всю жизнь

Ключевые слова: первоклассник, школа, семья, страхи, пути решения.

В своем первом значении страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. [2, с. 13].

Первый класс – это тяжелое испытание для каждого ребенка. Он должен сидеть на одном месте в незнакомой обстановке, слушать и подчиняться чужому человеку, найти общий язык с одноклассниками. Более того, ребенок сталкивается с постоянной оценкой его действий и поступков со стороны учителя и со стороны сверстников, поэтому, чтобы у него не было психологических проблем, родители должны ему помочь. Ведь ребенку в первом классе необходимо научиться осваивать предмет, самостоятельно заниматься, воспринимать поступающую информацию, перерабатывать ее и делать выводы – это и есть основные направления адаптации первоклассников.

Оказываясь в новой незнакомой обстановке среди чужих людей, в детях начинают просыпаться страхи. Очень часто дети испытывают страх, когда чувствуют, что ситуация выходит из-под контроля. Учитель несправедлив. Контрольная слишком сложная. Второй попытки не будет и т.д. Ещё одна школьная беда – волнение детей из-за возможных ошибок («Вдруг будет неправильно»), а иногда из-за боязни критики или насмешек со стороны учителей, родителей, ровесников. Волнение держит школьников в состоянии напряжения или гиперактивности, которое мешает нормально учиться, потому что учёба требует восприимчивости и сосредоточенности [1, с. 66].

Все идет от семьи. Страхи взрослых передаются детям в семье. Это наиболее типичный психологический путь передачи страхов. Вероятность появления страхов у детей всегда выше при наличии их у родителей, особенно, если на лицо общие свойства высшей нервной деятельности, а также, когда родители пользуются у детей авторитетом и когда между ними существует тесный эмоциональный контакт. Большинство страхов передаются детям неосознанно, но некоторые страхи, точнее опасения, могут

внушаться детям навязываемой или системе целостных ориентаций [3, с. 11].

Как помочь ребенку преодолеть период страх школы без вреда для его здоровья?

- Не перегружайте ребенка. Не пытайтесь дать ему все и сразу. Дайте своему чаду возможность побыть ребенком. Лишние кружки и секции – приведут к повышенной утомляемости, снижению работоспособности, раздражительности, проблемам со здоровьем.

- Режим дня школьника. Не нужно сразу же после школы заставлять ребенка писать, читать. Необходимо отправиться на прогулку, подышать свежим воздухом, побегать, попрыгать.

- Хвалите его. Поддержите его, выслушайте, советом помогите наладить отношения со одноклассниками, если это необходимо. Не ругайте первоклассника за неудачи. Чем больше вы будете на него наседать, тем более он будет заикливаться на своих проблемах.

- Уделяйте серьезное внимание детским рассказам о школе. Если что-то показалось вам не таким уж важным, для вашего ребенка это может много значить. Замечая вашу заинтересованность его делами и проблемами, он чувствует вашу поддержку. А вы, тем самым, можете из разговора сделать вывод о том, как проходит процесс адаптации к школе и нужна ли ваша помощь.

- Прислушайтесь к ребенку. Обращайте внимание на настроение ребенка до школы и после школы, на аппетит, на общее состояние. Разговаривайте с ребенком, спрашивайте, что его тревожит, успокойте и дайте понять, что для вас важны не его успехи, а он сам.

Таким образом, необходимо помнить о том, что как бы ни было трудно в начале пути, впереди ждет много интересного и увлекательного, ведь школа – это целая эпоха, о которой наши дети потом будут вспоминать с приятной грустью. А наша задача – создать для ребенка такие условия, которые не позволят периоду адаптации к школе затмить стремление школьника к новым знаниям.

Список литературы

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия – «Психология ребёнка». – СПб: 2000. – 313 с.
2. Иванцова Д. А. Как избавиться от страхов и начать радоваться жизни за неделю. – СПб.: ИК «Невский проспект», 2003. – 128 с.
3. Макарова Е.Г. «Преодолеть страх или искусство — терапия» – М., «Школа-Пресс», 2002. – 101 с.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Биккулова Г.Р.

доцент кафедры английского языка химического факультета
МГУ им. В.М. Ломоносова, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются особенности организации и требования к использованию метода проектов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образовательный процесс, педагогическая технология, проектное обучение.

На современном этапе развития общества все больше развивается межкультурная коммуникация. Общение между людьми различных стран становится все более тесным, следовательно, изменяются требования к образованию. В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские [2, с. 8].

В этих условиях преподавателю для правильного построения образовательного процесса и, в частности, каждого урока, необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, не тратить время на открытие уже известного. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий. Педагогическая технология – это совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности, диктуемой логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода, реализовать данный метод на практике [4, с. 17].

При организации обучения иностранному языку за основу берут педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся и педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса [4, с. 19].

Коммуникативно-ориентированное обучение вносит изменения в положение об организации обучения, централизованного на ученике. Учащийся – не объект, а активный субъект образовательного процесса. Учащийся – центр познавательной активности на уроке [3, с. 19]. Одним из важнейших пунктов коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку является наличие определенной проблемы, задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения. Это и является проектным обучением – одной из современных технологий обучения иностранному языку.

Первоначально метод проектов назывался проблемным методом. Однако он не был проработан технологически, а технология предполагает чет-

кую проработку операций и действий и определенную логику их выполнения. В последнее время метод проектов активно развивается, так как в технологии учебного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность учащихся [1, с. 15].

Сегодня слово «проект» означает деятельность (индивидуальную или групповую), включающую исследование и решение проблем. Эта деятельность планируется и доводится до завершения учеником под руководством преподавателя или самим учеником. Теоретически, все проекты должны вытекать из интересов учеников. На практике учащиеся испытывают затруднения в выборе подходящих проектов. Преподаватель может помочь им в выборе, предложив список проектов, рассказав о проектах прошлых лет.

Необходимо стремиться к тому, чтобы проект:

- действительно вносил вклад в цели обучения;
- имел реальный смысл;
- был разумным по стоимости, доступности материальных средств, затрачиваемого времени и прилагаемых усилий.

Решив использовать проект при изучении какого-либо раздела или вопроса программы, преподаватель должен все тщательно продумать, разработать, просчитать; четко определить учебные задачи; продумать, какую помощь можно оказать учащимся. Необходимо разработать план проектной работы, соответствующий этапам проведения проекта (подготовительный, организация работы, завершающий, этап практического использования результатов проекта).

Метод проектов предполагает достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершиться реальным, практическим результатом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся самостоятельно мыслить; находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения [4, с. 17].

Проектное обучение активно влияет на мотивационную сферу обучаемого. Каждая новая потребность вызывает интерес учащихся, поддерживая общий мотивационный срок обучения на достаточно высоком уровне.

Конечно, учебная деятельность не должна строиться исключительно по схеме проектного обучения. Но при обобщении, закреплении, повторении учебного материала, а главное, при обработке навыков и умений его практического применения, этот метод, безусловно, принадлежит к числу наиболее эффективных. Настоящий урок позволяет превратить занятие в дискуссионный клуб, в котором решаются действительно интересные и доступные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка.

Выполнение заданий проекта часто выходит за рамки урока и требует достаточно много времени, но часто эти усилия оправдывают себя, так как при этом решается ряд важных задач:

1. Занятия выходят на практические действия обучающихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся.

2. Учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывать необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. Они должны владеть интеллектуальными, творческими умениями.

3. В ходе работы над проектом осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом, с преподавателем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом.

4. В проектной работе весь учебный процесс ориентирован на учащегося [3, с. 19]. Здесь, прежде всего, учитывают его интересы и индивидуальные способности.

5. Усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально или в группах, должен представить всей группе результаты своей деятельности.

Отдельно следует сказать о координации проектов и организации внешней оценки, поскольку хорошо известно, что лучшая импровизация та, которая хорошо подготовлена. Поэтому, если преподаватель решил использовать при изучении какой-то раздел или тему, он должен все тщательно продумать.

Преподаватель должен четко определить учебные задачи для учащихся, дать рекомендации по подбору материала. Желательно спланировать всю серию уроков, на которых предполагается использовать метод проектов. Необходимо отслеживать деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. Внешняя оценка проекта как промежуточная, так и итоговая необходима.

Таким образом, метод проектов есть целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством преподавателя, направленная на решение исследовательской или социально-значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям 21 века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека индустриального общества.

Список литературы

1. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 15.
2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 8.
3. Мартынова, Т.М. Использование проектных заданий на уроках английского языка [Текст] / Т.М. Мартынова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №4. – С. 19.

4. Полат, Е.С. Проектная методика обучения иностранному языку [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 17-19.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА САМООЦЕНКУ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 11-13 ЛЕТ

Борисенкова Е.С.

доцент кафедры теории и методики танцевальных видов спорта и педагогики
балета Уральского государственного университета физической культуры,
канд. пед. наук,
Россия, г. Челябинск

Найн А.Я.

заведующий кафедрой педагогики
Уральского государственного университета физической культуры,
Заслуженный деятель науки Российской Федерации, д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Челябинск

В публикации отражены психолого-педагогические условия формирования адекватной самооценки личности школьников 11-13 лет на основе занятий физкультурно-спортивной деятельностью. Представлены материалы, раскрывающие значение физической культуры в социальном становлении личности подростка; показана важная роль воспитывающей физкультурной среды в профилактике асоциального поведения младших подростков.

Ключевые слова: физическая культура, самооценка личности, школьники 11-13 лет, агрессия, тревожность, социальная среда.

В условиях современных реалий, в процессе преобразования государственной образовательной политики все более актуальной становится идея о воспитании психически полноценных, здоровых детей и подростков, владеющих не только определенным багажом знаний, умений и навыков, но и способных управлять своим психическим состоянием, быть сострадательными и внимательными к окружающим. Отечественной системой образования почти не рассматриваются вопросы внедрения психолого-педагогических технологий преподавания физической культуры как системы воздействий, направленных на профилактику асоциальных проявлений подростков. Хотя это находит отражение в нормативной базе «Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года» [6].

Взросшие требования, предъявляемые государством к обучающимся школьникам, служат основой психического перенапряжения, развития у них таких личностных свойств, как агрессивность и тревожность, которые в последствие проявляются в их поведении. На этой почве подростки 11-13 лет создают различные асоциальные кооперации, которые противоречат моральным нормам, принятым в обществе. Приоритетной целью такого поведения подростков, как показывают наши исследования, является самоутверждение

[1; 2; 4]. Как верно отмечает В.И. Сиваков, школьники не в состоянии произвести «нравственный отбор» в потоке поступающей информации. Накопление негативной информации изо дня в день, из года в год приводит к «привыканию» школьников к агрессивности и тревожности. Эти качества закрепляются в их поведении и переносятся через поступки в социальную среду, а в результате проявления и закрепления этих качеств личность деградирует [5, с. 3-5].

Анализируя различные литературные источники [1-8], следует отметить, что асоциальные проявления в поведении подростков возникают, в том числе, и из-за неадекватной собственной самооценки личности. Самооценка личности, по мнению Л.В. Сурковой, это представление человека о собственных достоинствах, сравнение их с достоинствами других людей, а также результатами собственной деятельности [7, с. 78].

Для подростка, который еще не достиг в обществе определенного положения, как показали наши наблюдения, достаточно сложно отстоять свою правоту или заявить о себе на высоком уровне. Взрослые, зачастую, не воспринимают всерьез многие суждения младших подростков. Поэтому они и прибегают к «нетрадиционным» асоциальным способам обращения внимания на себя – «я курю, значит, я взрослый», «обижаю кого-то – я же сильный» и др. Кроме того, достаточное количество людей, которые с самого детства подвергались критике со стороны самых близких – родителей. Конечно, вырастая, такие дети и подростки хотят найти поддержку и признание, но уже не в семье, где их унижали, а на стороне. И какой будет субкультура, куда попадет подросток, где его примут таким, какой он есть и помогут «поднять» самооценку, остается только гадать [8].

Заметим, что самооценка связана с понятием притязания личности. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. В последнее время, навязывание обществом «лжеценностей», влечет за собой то, что подростки постоянно находятся в состоянии неудовлетворенности, а, следовательно, тревожности и агрессивности. С одной стороны, это вызвано социальным расслоением общества. А с другой, особо касается тех школьников, которые в свободное время от учебной деятельности, не посещают творческие или спортивные секции, проводят слишком много времени за компьютерными играми, пропагандирующих жестокость и несущих в себе искажение стереотипов поведения.

Анализируя опытную работу по актуализации содержания третьего урока физической культуры в школе [3, с. 104-107], нами определены две формы самооценки школьниками себя как личности: адекватная и неадекватная. Адекватное или неадекватное отношение к себе ведет либо к внутренней гармонии, обеспечивающей разумную уверенность в себе, либо к постоянному конфликту, иногда доводящему человека даже до невротического состояния. Как показывает опыт преподавательской деятельности, это зависит, главным образом, от изменения уровня притязаний. Младший подростковый возраст характеризуется тем, что у этих детей при рациональном сотрудничестве еще можно изменить стереотипы поведения в обществе. В старшем подростковом возрасте, это сделать уже практически невозможно. Главным

условием здесь остается одно: взрослым, задействованным в социальном становлении личности подростка (родителям, педагогам) не самоустраняться от решения этого вопроса, наоборот, быть поддержкой, опорой и «путеводителем» в непростые моменты жизни ребенка [1, с. 114-119].

Организованная опытно-экспериментальная работа в общеобразовательных школах г. Челябинска № 56 и № 59, показала, что трудно переоценить роль физической культуры в формировании адекватной самооценки личности младших школьников [1; 2; 3; 4]. Именно занятия физической культурой способствуют оптимизации психического состояния подростка, снижению тревожности и агрессивности. Они благоприятствуют формированию выдержки, самообладания, трудолюбия, ответственности и других нравственных качеств. Через смысловое содержание термина физическая культура происходит расширение кругозора знаний занимающихся. Физические упражнения способствуют психофизической «разрядке» при рациональном подходе. Они помогают подростку самоутвердиться в обществе и добиться достаточно высокого положения, стать красивее внешне и «богаче» духовно.

На основе опыта собственной педагогической деятельности, нами были разработаны некоторые психолого-педагогические условия вовлечения младших подростков в занятия физкультурно-спортивной деятельностью. К ним относятся:

- разделение класса в общеобразовательной школе на группы по спортивно-физкультурным интересам и проведение занятий с учетом спортивных склонностей подростков;
- проведение занятий физкультуры, особенно третьего урока, внеклассных и школьных мероприятий нетрадиционным способом (посещение занятий в спортивной школе, спортивных секций, кружков, бассейна, соревнований, встречи с известными спортсменами города);
- знакомство детей с основами здоровьесберегающего образа жизни, приобретение умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, навыков самоконтроля, определения физической подготовленности;
- обеспечение программ по физической культуре в структуре системы физического воспитания в семье, вне образовательной организации, составленных с учетом индивидуального состояния здоровья, психосоматического статуса подростка;
- знакомство подростков с новыми, неолимпийскими видами спорта;
- проведение занятий на основе принципов сотрудничества.

Таким образом, приоритетной задачей занятий физической культурой с младшими подростками, имеющими неадекватную самооценку и, как следствие, асоциальное поведение, является – формирование личности. Как показала организованная опытная работа, это достигается путем создания благоприятных условий для занятий физической культурой школьниками 11-13 лет.

Список литературы

1. Борисенкова, Е.С. Методологические основания снижения тревожности и агрессивности старших школьников на занятиях физической культурой [Текст] / Е.С. Борисен-

кова // Педагогическая наука и образование : тематич. сборник науч. тр. Выпуск 14 / отв. ред. А.Я. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2014. – С. 114-119.

2. Найн, А.Я. Компетентностный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры [Текст] : монография / отв. ред. А.Я. Найн. – Челябинск : Издательство Уральская Академия, 2012. – 340 с.

3. Найн, А.Я. Педагогический эксперимент : методика и его организация : [Текст] учеб пособие / А.Я. Найн. – Магнитогорск-Челябинск : МаГУ-УралГУФК, 2011. – 136 с.

4. Найн, А.Я. Опытная работа по актуализации содержания третьего урока физической культуры в школе-лицее [Текст] / А.Я. Найн // Оптимизация учебного процесса в образовательном учреждении инновационного типа : материалы интернет науч.-метод. конф. – Набережные Челны, 2011. – С. 104-107.

5. Сиваков, В.И. Педагогические основы управления психическим состоянием школьников на уроках физической культуры [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Сиваков ; ВНИИФК. – М. : ВНИИФК, 1998. – 36 с.

6. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года [Текст]. – М. : Минспорт, 2010. – 38 с.

7. Суркова, Л.В. Этапы становления лечебной физической культуры как педагогической дисциплины / Л. В. Суркова // Физическая культура : воспитание, образование тренировка. – 2014. – № 3. – С. 77-79.

8. Цыганкова, С. Оружие в ранце [Текст] / С. Цыганкова // Российская газета. – 2014. – № 6519 (247). – С. 10.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕРЕСМОТРА ТРЕБОВАНИЙ К АНАЛИЗУ И ОЦЕНКЕ ПРОГРАММ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Борищевская Ю.М.

доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

В статье приводятся результаты анализа современных образовательных ресурсов для системы дошкольного и начального образования, а именно образовательных программ, заявляется необходимость пересмотра требований к анализу и оцениванию образовательных программ, определяются основные требования к образовательным программам дошкольного образования.

Ключевые слова: полипрограммность, программа дошкольного образования, анализ и оценивание образовательных программ, требования.

Развитие современной системы образования характеризуется полипрограммностью. Если разработка образовательных стандартов – процесс сложный, трудоемкий и длительный по времени, то проектированием образовательных программ занимаются не только научные коллективы, но и отдельные образовательные учреждения, творческие коллективы и педагогические новаторы. В образовательных учреждениях разного типа и вида, на всех ступенях образования (дошкольное, начальное, среднее, высшее) в настоящее

время используется очень большое количество программ образования, воспитания и развития подрастающего поколения.

Дошкольный возраст – это важнейший период формирования жизненного ресурса ребенка, этап становления его социальности, освоения ребенком культуры общества, обогащения мировосприятия и развития личностных качеств.

Отношение к детям, к их развитию, образованию и здоровью – это важнейший показатель гуманности и социального благополучия общества.

На современном этапе сложилась противоречивая ситуация: содержательные программы ДОО доступны лишь 50% детей, другая половина детей не посещает эти учреждения и, следовательно, попадает в неравные условия при переходе в статус школьника.

Причины сложившейся ситуации разные: нехватка ДОО, отсутствие законодательно-нормативной базы для введения в практику ДОО групп кратковременного посещения, экономическая несостоятельность основной части населения пользоваться платными образовательными услугами, миграционные процессы, социальное неблагополучие семей, а также ухудшение состояния здоровья значительного количества детей, осложняющее их пребывание в социуме.

Особую тревогу вызывает тот факт, что уровня школьной зрелости в 6-7-летнем возрасте достигают лишь 20-30% детей.

Готовность к школе, как известно, предполагает определенное качество нейропсихического развития, которое позволит обеспечить успешное овладение чтением, счетом, письмом, решением арифметических задач, т.е. навыками, отсутствующими в предшествующем опыте ребенка.

Большое значение приобретает программно-методическое обеспечение дошкольной ступени в системе образования.

Именно программа задает ключевые ориентиры в ходе разработки, апробации и внедрения других составляющих этого обеспечения, которые относятся к конкретным сторонам образовательного процесса (программ, методических пособий и рекомендаций, конспектов-сценариев занятий), а также средств диагностики детского развития.

Поэтому определение требований к оцениванию программы становится одной из важнейших задач в российской системе образования.

Как показал произведенный нами анализ современных образовательных ресурсов для системы дошкольного и начального образования, большинство современных образовательных программ снабжено методическими рекомендациями и практическими материалами по организации диагностической работы по выявлению успешности освоения детьми программного содержания. Изучению подвергаются сформированные у детей знания, практические умения и навыки в разных видах деятельности; предлагается ранжирование детей по разным уровням освоения содержания программы (как правило, низкий, средний, высокий уровни).

Однако, с нашей точки зрения, это является явно недостаточным для оценивания развивающего потенциала образовательной программы. Необходи-

можно предусмотреть выявление значения программы на развитие индивидуально-психологических особенностей и психофизиологических возможностей развития детей, на формирование у них функциональной и социальной готовности к обучению в начальной школе.

Если говорить об оценке информационно-методического обеспечения программы, то, нам представляется возможным утверждать, что анализ современных образовательных программ осуществляется специалистами в области дошкольного и начального образования, психологами, педагогами, руководителями системы образования на субъективной основе (по принципу «нравится – не нравится», «хорошо-плохо»). Однако в любой образовательной программе, несомненно, есть свои сильные и слабые стороны, свои положительные и спорные моменты. В связи с этим необходимо разрабатывать и вводить методики объективной оценки образовательных программ, которые предполагают их количественную оценку с помощью методов математической статистики и возможность качественной интерпретации анализа разных аспектов программы.

Все сказанное выше, по нашему мнению, обуславливает необходимость пересмотра требований к анализу и оцениванию образовательных программ, которые были приняты в 1995 году, в следующих направлениях:

I. Во-первых, необходимо ввести новую классификацию требований к образовательным программам.

В документе «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации» (Методическое письмо Министерства образования РФ от 24.04.95 г. № 46/19-15) предлагаются следующие группы требований: «Общие требования к программам» (раздел 3 документа); «Требования к сочетанию программ» (раздел 4 документа); «Региональные требования к программам» (раздел 5 документа).

Раздел «Общие требования к программам» нам представляется целесообразным конкретизировать следующим образом: нормативно-правовые требования; требования к содержанию образования; организационно-педагогические требования; психолого-педагогические требования; преобразование к кадровому обеспечению, необходимому для реализации программы; требования к программно-методическому обеспечению.

Кроме того, нам представляется правомерным выделить еще одну группу требований – требования к методическим рекомендациям по работе с отдельными категориями детей. При этом необходимо оговориться, что под этими категориями детей мы предусматриваем детей, физическое и психическое развитие которых осуществляется в пределах возрастной нормы, но осложняется неблагоприятными особенностями (гиперактивность, медлительность, застенчивость, социальная неуверенность, агрессивность, психосоматическая ослабленность и др.) (Речь не идет о грубых нарушениях психического и физического развития).

Говоря о программах дошкольного образования, мы считаем необходимым выделить отдельную группу требований – обеспечение преемствен-

ности образовательной программы с начальной ступенью школьного образования.

Таким образом, требования к образовательным программам нам представляется возможным сгруппировать следующим образом: 1. Нормативно-правовые требования; 2. Требования к содержанию образования; 3. Организационно-педагогические требования; 4. Психолого-педагогическое обеспечение программы; 5. обеспечение преемственности программы с начальной ступенью школьного образования; 6. Требования к программно-методическому обеспечению; 7. Требования к методическим рекомендациям по работе с отдельными категориями детей; 8. Требования к кадровому обеспечению, необходимому для реализации программы; 9. Требования к сочетанию программ; 10. Требования к сочетанию программ; 11. Региональные требования к программам.

II. Во-вторых, дополнения и изменения в уже существующие на сегодняшний день требования к образовательным программам.

Анализируя раздел «Общие требования к программам» упоминавшегося выше документа, нам представляется целесообразным внести ряд дополнений и изменений.

III. В-третьих, нам представляется также необходимым также внести дополнения во все выделенные нами группы требований к образовательным программам в соответствии с реальным состоянием образовательной практики и новейшими достижениями психолого-педагогической науки.

IV. Разделы «Требования к сочетанию программ» и «Региональные требования к программам» документа «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации» (Методическое письмо Министерства образования РФ от 24.04.95 г. № 46/19-15), на наш взгляд, в дополнениях и изменениях не нуждаются.

Исходя из всего сказанного выше, мы считаем, что одним из возможных инновационных подходов оценки программ образования, развития и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возрастов является заполнение специально разработанной нами Информационно-экспертной карты.

Информационно-экспертная карта оценки образовательных программ, по нашему мнению, должна содержать разделы, отражающие все группы требований, которые были обоснованы нами выше.

Нам представляется важным отметить, что образовательные программы, которые используются в образовательных учреждениях разного вида и категории, должны соответствовать его специфике, а также специфике той или иной формы организации образования.

В связи с этим после заполнения Информационно-экспертной карты необходимо сделать вывод о возможности реализации программы (программ) в образовательном учреждении определенного вида, категории, а также в определенной форме (формах) организации образования.

Список литературы

1. Образовательная программа – маршрут учения Ч. 1 / под ред. Ф. П. Тряпициной. – СПб. 1998. – 118с.
2. Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации //Методическое письмо Министерства образования РФ от 24.04.95 г. № 46/19-15.
3. Тряпицина А.П. Теория проектирования образовательных программ / А. П. Тряпицина // Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной программы. – СПб.: ЦПИ, 1994. С 37-46.
4. Требования к структуре, содержанию и результатам освоения программы образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста / Ю.М. Борщевская, Т.А. Ревягина, Л.В. Филиппова; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2008. – 49с.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЗНАЧЕНИЙ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Братчикова Т.А.

ст. преп. кафедры теоретической и прикладной психологии
Забайкальского государственного университета,
Россия, г. Чита

В статье анализируется динамический аспект индивидуальной системы значений субъективного опыта, операциональным аналогом которой выступают семантические пространства. Исследование детерминант, обуславливающих процессы трансформации смысловых структур и системы значений, позволяет выявить механизмы, с помощью которых субъект, структурирует свой опыт.

Ключевые слова: категориальная структура индивидуального сознания индивидуальная система значений, семантическое пространство субъективного опыта, психосемантический подход.

Одной из фундаментальных проблем психологии на современном этапе ее развития является изучение смысловой организации индивидуального сознания, процессов трансформации смысловых структур и систем значений и исследование детерминант, обуславливающих их изменение.

Главной характеристикой сознания человека является способность не только отражать действительность, но и конструировать модели мира, тем самым, порождая многомерное и многоуровневое пространство субъективной реальности. В этом плане особую проблему представляет поиск путей моделирования структуры и динамики семантической организации сознания современного человека.

Моделирование форм репрезентации категориальной структуры индивидуального сознания (индивидуальной системы значений), операциональным аналогом которой выступают семантические пространства, представляет направление исследований, реализуемое в рамках психосемантического под-

хода. Целью настоящего исследования является изучение динамического аспекта семантических пространств субъективного опыта.

В последнее время в психосемантических исследованиях обращают внимание на свойство динамичности семантических пространств и отмечают, что эмпирически обнаруженные пространства, тезаурусы, семантические сети, фреймы представлены как статичные формы организации знаний и опыта. В то время как в реальном измерении жизни «субъект не извлекает знания из неких статичных хранилищ, где они хранятся в неизменном виде. Опыт, прошлое знание существуют в контексте настоящего, мотивов, целей, задач, стоящих перед субъектом» [7, с. 217].

Проблема динамичности семантических пространств, в которых представлена индивидуальная система значений субъективного опыта, нашла свое отражение в работах В.Ф. Петренко, который рассматривает исследование взаимосвязи когнитивной и аффективной сфер в качестве ключевого направления как для понимания познавательных процессов и их механизмов, так и для изучения динамики развития личности. В аспекте этой проблемы, феномен влияния аффективной окраски на организацию и структуризацию значений в индивидуальном сознании приобретает особую ценность, поскольку психологическая структура значения рассматривается как его ассоциативная структура. Значения существуют только в системе отношений и раскрываются через эту систему, поэтому изменение под влиянием аффективной окраски характера ассоциативных связей перестраивает и весь тезаурус (структуру) индивидуального сознания [6, с. 153].

В исследовании динамики семантических пространств, при актуализации психических состояний разной «глубины» т.е. интенсивности переживаемого состояния (А.О. Прохоров) изучались процессы активизации разных уровней субъективной системы значений, образующих семантическое пространство состояния, представленных в лексических пластах языкового сознания. В исследовании было установлено, что динамика переживания положительных и отрицательных эмоциональных состояний высокого уровня психической активности от «поверхностных» к «глубоким» сопровождается изменением семантических пространств: увеличивается число составляющих и уменьшается число семантических оперантов в секторах семантического пространства, лексика становится более «сильной», возрастает число физиологических составляющих семантического пространства. Выяснилось, что качественные характеристики изменяют «кривизну» семантического пространства в сторону эмоциональной, мотивационной, поведенческой или физиологической составляющей семантического пространства [10, с. 153].

В работах, связанных с исследованием влияния эмоций на семантические пространства (Петренко В.Ф., Кучеренко В.В., Нистратов А.А.; Прохоров А.О.), было установлено, что эмоции способны влиять на характер категоризации и введение аффективной окраски исследуемых объектов приводит к изменению размерности семантического пространства. В этом случае, аффект, как механизм влияния на семантическую организацию значения, является своеобразным оператором перехода от более расчлененных (предметно-

категориальных) форм категоризации к аффективно-ситуативным (коннотативным) формам категоризации. Аффект непосредственно вплетен в процесс категоризации и вызванное им увеличение веса аффективных компонентов значения приводит к образованию новых семантических структур [6, с.163].

В отечественной психологии в рамках психосемантического подхода через изменения форм категоризации сознания субъекта, трансформации его семантических пространств рассматриваются также явления широкой феноменологической группы, классифицируемые как измененные состояния сознания. Формы категоризации субъекта, сопровождающиеся переходом от социально-нормированных, культурно обусловленных форм к нестандартным способам упорядочения внутреннего опыта смещаются от преимущественной опоры на вербально-логические, понятийные структуры к формам перцептивных (довербальных) образов [1, с.14].

Эмоции, аффекты или психические состояния меняют кривизну и размерность семантических пространств сознания, выстраивая бесконечное множество релятивистских ментальных миров человеческого бытия [8, С. 16-27].

Подвижность семантических пространств, выраженная в изменении метрических характеристик, по предположению, Д.А. Поспелова, аналогична аффинным преобразованиям, связанным со сжатием/растяжением семантического пространства, формула которых математически описывается функционал – оператором, т.е. некой закономерной трансформацией, в этой связи, поиск математических закономерностей может иметь значимые следствия для психосемантических исследований.

В общепсихологическом поле исследования взаимосвязей когнитивной и аффективной сферы, поиск детерминант категоризации субъективного опыта представляется перспективным не только в направлении изучения влияния аффектов, эмоций и психических состояний, но и в исследовании влияния ценностно-мотивационных и смысловых структур, образующих, систему смысловой регуляции жизнедеятельности субъекта [4, с. 154]. Это позволит наметить линии интеграции психосемантических исследований категорий субъективного опыта с исследованиями психологии субъекта, развиваемыми в рамках субъектного подхода.

Исследование смысловых структур в качестве операторов, трансформации семантических пространств, позволит изучить механизмы категоризации в связи со смысловым и рефлексивным уровнями психической регуляции, что открывает новые перспективы в исследовании путей, с помощью которых субъект, структурирует свой опыт.

Таким образом, семантическое пространство индивидуальной системы значений, рассматриваемое, прежде как стационарная структура, имеющая устойчивые метрико-топологические свойства, представляет собой подвижную пластичную функциональную систему, чувствительную к контексту текущей деятельности, размерность которого зависит от реализации задачи, стоящей перед субъектом и требующей актуализации значений того или иного уровня категоризации.

Список литературы

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева // под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Артемьева Е.Ю. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи [Текст] / Е.Ю. Артемьева, В.П. Стрелков, В.Е. Серкин // Мышление, общение, опыт. – Ярославль, 1983. – С. 99 -107.
3. Кучеренко В.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ / В.В. Кучеренко, В.Ф. Петренко, А.В. Россохин // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 70-78.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М., 2007. — 511с.
5. Лузаков А.А. Проблемы изучения категорий субъективного опыта: психосемантический подход / А.А. Лузаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М., 2005. – 383 с.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 3-е изд. – М., 2010. – 480 с.
7. Петренко В.Ф. Влияние аффекта на семантическую организацию значений / В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, А.А. Нистратов. // Текст как психолингвистическая реальность. – М., 1982. – 289 с.
8. Петренко В.Ф. Психосемантика измененных состояний сознания / В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, Ю.А. Вяльба // Психологический журнал, 2006. – № 5. – С.16 -27.
9. Петренко В.Ф. Построение семантических пространств как метод и форма модельного представления / В.Ф. Петренко// Вестник СамГУ. Психология, 1998. – № 3. – С. 91-103.
10. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний / А.О. Прохоров. – Дубна, 2002. – 280 с.
11. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику / А.Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. –157 с.

КАРЬЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УСПЕХ

Булатова Е.Н.

преподаватель Нововоронежского политехнического колледжа-филиала
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,
канд. психологических наук,
Россия, г. Нововоронеж

В статье рассматриваются точки зрения отечественных и зарубежных ученых на карьеру и профессиональный успех, проводится анализ содержания понятий «карьера» и «профессиональный успех». Особое место отводится выявлению взаимосвязи и взаимозависимости понятий «карьера» и «профессиональный успех».

Ключевые слова: карьера, профессиональный успех, профессиональный рост, профессиональная деятельность.

Понятия «карьера» и «профессиональный успех» в современной научной литературе рассматриваются как отдельные категории. Понятие «карьера» не всегда подразумевает «профессиональную успешность», тем не менее

данный феномен принято рассматривать, как явление предполагающее успех в профессиональной деятельности. Анализ современных исследований (Дж. Гринхаус, Е.В Титова, В. Ф. Биркенбиль, В.И. Курбатов, Е.А. Климов, Б.Г. Литвак, В.Л. Романов) показывает, что карьера и профессиональный успех зависят от одних и тех же факторов: генетически-социальный, образовательный, профессиональный, акме-факторы. Данное положение, позволяет сделать вывод о взаимосвязи явлений «карьера» и «профессиональный успех» рассмотрим их в отдельности. Наша точка зрения заключается в рассмотрении феномена «карьера» и «профессиональный успех», как отдельных категорий, а затем выявлении их взаимосвязи.

Анализ научной литературы показал (Т.Ю. Базаров, Р.Л. Кричевский, А.Н. Занковский, Р.Пек, Д. Сьюпер, Д. Гринхус), что «карьера» – это не просто термин, способный представить условия трансформации должностного и положения отдельного работника, это возможность максимальной реализации своих жизненных целей в акмеологическом, психологическом и профессиональном смысле, где человек получает возможность управлять своим потенциалом и контролировать реализацию своих карьерных планов» [1, с 142].

В большой советской энциклопедии «карьера – (итал. *carriera* – бег, жизненный путь, поприще, от лат. *carrius* – телега, повозка) быстрое и успешное продвижение в области общественной, научной, служебной или другой деятельности; достижение известности, славы или материальной выгоды»[2]. Современное значение данного термина, конкретизирует его содержание, и представляет собой – «...субъективно осознанный трудовой путь человека, способ достижения целей и результатов в форме личностного самовыражения; поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника»[3,с. 178]. Мы согласны с мнением И.П. Лотовой, Е.А. Могилёвкиным, О.П. Цариценцевой, рассматривающих карьеру, во-первых, как многомерный социально-психологический феномен, связанный с целевой активностью человека и обеспечивающий ему успешность профессиональной и личностной самореализации; во-вторых, как выступающую вектором приложения собственных профессиональных знаний, навыков и умений. Как видно феномен «карьера» интегрирует несколько содержательных аспектов: это профессиональный рост в определённой сфере труда, рост в данном случае предполагает успех; форма личностного выражения; продвижение по служебной лестнице; сумма профессиональных и личностных способностей.

Таким образом, в отечественной психологии термин «карьера» раскрывается как постоянное движение, которое обуславливает профессиональный успех и реализацию своих актуальных и потенциальных возможностей в условиях профессиональной деятельности. Понятие «карьера» имеет отличительные особенности, возникшие в результате различных точек зрения, и все мнения сводятся к тому, что данный феномен предполагает успешность в профессии. В таком понимании карьера близка к акмеограмме специалиста, то есть к траектории движения данного специалиста к вершинам, к «акме», что означает успешную деятельность в профессии.

По мнению учёных (А.С. Бажин, Т.Ю. Базаров, И.А. Кузнецова, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов и др.), карьера способна вырабатывать систему оценки успешности профессиональных, деловых, статусных достижений; определять индивидуальные жизненные и карьерные цели; выявлять оптимальные средства их достижения. Данная точка зрения, показывает, что понятие «карьера», шире профессионального успеха

В логике исследования рассмотрим понятие «профессиональный успех». В отечественной и зарубежной психологии проблему достижения профессионального успеха изучали Е.В. Аболина, Н.В. Самоукина, Р.Р. Кашапов, Дж. Г. Гринхаус, Р.Г. Тернер, Д.Т. Холл. В современной западной литературе «профессиональным успехом» называется совокупность позитивных результатов, накопленных в течение всей карьеры, – как в психологическом плане, так и в плане объективных профессиональных достижений. Исследования в области профессионального успеха показывают, что рассматриваемый феномен делится на виды: объективный и субъективный, который Э. Хьюг и Д.В. Маанен, рассматривают в комплексе, как взаимозависимые виды успеха. К объективному успеху относят положительный результат профессиональной деятельности, нуждающейся в оценке общества и измеряющийся уровнем заработной платы и должностным статусом. Субъективный успех показывает удовлетворение специалиста собственными профессиональными достижениями, посредством развивающейся карьеры, где работник получает удовольствие от самой работы. Как видно, данные параметры характерны и для оценки карьеры специалиста.

Термин «успех» в профессиональной деятельности представлен Н.В. Самоукиной «Успех в профессиональной деятельности проявляется прежде всего в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели» [4]. По мнению автора, каждая профессия требует от специалиста определённых действий и профессиональных навыков, которые обеспечивают успех. Как видно, критерии построения карьеры требуют таких же усилий со стороны сотрудника, это показывает, что профессиональный успех и карьера достигается через успешную личностную реализацию. Д. Фридман и М. Хетчер разработали концепцию успеха как рационального выбора. По их мнению, с одной стороны, профессиональный успех зависит от предпочтений личности, а с другой, от социальных институтов, которые навязывают законы и правила. На наш взгляд, к карьере предъявляются те же требования. Научный поиск исследования выявил, что «...успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели...» [5]. По нашему мнению, в качестве значимой цели выступает карьера.

Анализ зарубежной литературы показывает, что стремление к построению карьеры может выступать мотивом для достижения профессионального успеха [6]. Можно предположить, что карьера зависит от «профессионального успеха», и «карьера» является составной частью «профессионального успеха». Данную точку зрения подтверждают суждения Я. Хаммера, который, рассматривая объективные профессиональные достижения, главенствующую роль отводит «профессиональному успеху», а не «карьере».

Таким образом, в существующей практике в рассмотрении понятий «карьера» и «профессиональный успех», как отдельных категорий, чётко прослеживается их взаимосвязь. Каждая категория отражает собственную глубину сущности в том разрезе, в котором можно, и необходимо рассматривать их как автономные явления. Мы выявили одинаковые критерии к рассмотрению приведенных понятий, но это не ограничивает рассмотрение их как только «карьера» или только «профессиональный успех». Однозначно, одно подменять другим не целесообразно, и строить предположения о главенствующем положении не конструктивно по отношению к точкам зрения исследователей, но всё же, можно сделать попытку предположить, что «карьера» занимает центральное место в иерархии профессиональных, личностных, социальных достижениях, которые сопровождаются профессиональным успехом.

Список литературы

1. Абдалиева Л.В., Булатова Е.Н., Структура и содержание карьерного потенциала личности специалиста атомной энергетики [Текст] Вест. Тамб. Ун-та. Сер. Гуманитарные науки. Вып.11 (91). – Тамбов, 2010-142с.
2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.
3. Васецкий А.А., Основы менеджмента. [Текст] / А.А. Васецкий, Н.А.Тарасов, В.В. Яновский // СПб.: СЗАГС, 2007. – С.-178.
4. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина // – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. –С. 224 :
5. Психология и педагогика [Электронный ресурс] – Режим доступа: chuvsu.ru/Ульянова..._lalina_lv/glava_08.htm
6. Pinquart M., Juang L. P., Silbereisen R. K. Self efficacy and successful school-to-work transition: A.

ВОЗМОЖНОСТИ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ

Быкова С.С.

доцент кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Киров

В статье рассматриваются вопросы выбора технологий обучения, отвечающих современным требованиям подготовки будущих педагогов. Обосновывается важность организации самостоятельной работы с применением визуальных средств обучения. На примере учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения» представлен опыт работы по созданию интеллект-карт.

Ключевые слова: образовательная технология, самостоятельная работа, визуальные средства, интеллект-карта.

Повышение качества современного образования – одна из самых актуальных тем в дискуссиях, ведущихся в профессиональном образовательном

сообществе. От профессионализма педагогических кадров, от социально значимых качеств сформированных у них зависит уровень подготовки будущих выпускников.

В утвержденном профессиональном стандарте педагога задаются конкретные требования к квалификации учителя, обозначаются компетенции, которыми должен обладать современный успешный специалист в своей профессиональной сфере деятельности. Вследствие заданных требований присутствует необходимость модернизации содержательной, методической и технологической составляющих процесса образования в вузе. На данном этапе решения поставленной задачи первостепенными становятся вопросы, связанные с разработкой нового содержания образования, и в большей степени – с выбором технологий обучения, отвечающих запросам обучающегося как субъекта образовательного процесса. Акцент в выборе технологий, поставленный на формирование механизмов самообучения и самовоспитания, на процесс профессионального становления будущего педагога в вузе по своей сущности перспективен.

Современные образовательные технологии позволяют выявить и использовать в дальнейшем стимулы активизации познавательной деятельности обучающихся; углубить межпредметные связи при решении задач из различных предметных областей; привлечь обучающихся к активному проектированию своей образовательной траектории [3]. В связи с этим следует признать, что для проектирования образовательной траектории необходима активность самого субъекта деятельности, что обеспечивается за счет организации самостоятельной работы. В.И. Загвязинский обосновывает, что именно организованная самостоятельная работа обучающегося «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования» в условиях быстрого обновления знаний [2].

В современной педагогической науке самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью обучающегося. «Самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе» [1]. Соответственно, организация самостоятельной работы в контексте реализации образовательной технологии является не просто важной составляющей учебно-воспитательного процесса, а определяется основной.

Разработка заданий для самостоятельной работы: создание компетентностно-ориентированных заданий и задач, составление опорных конспектов лекции и др. требует больших временных затрат от преподавателя. На наш взгляд, одной из самых результативных форм самостоятельной работы студентов на занятиях аудиторных и внеаудиторных является разработка Интеллект-карт в силу того, что активизирует учебную деятельность обучающегося. Данная форма работы в последнее время очень активно захватывает обра-

зовательное пространство, обогащая вербальный канал передачи информация «видимым», наглядным дидактическим визуальным средством.

Созданием визуальных средств занимались исследователи: Э.В. Ильенков (построение целостных образов на основе отдельного элемента), М. И. Лифшиц (символические формы во внутреннем плане деятельности), М. А. Чошанов (модульный подход обучения) и т.д., а также учителя-новаторы (В. Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, С. Н. Лысенкова) и др. Современный взгляд на проблему содержится в исследованиях Н. Н. Манько, который рассматривает проблему активизации учебной деятельности в русле концепции когнитивной визуализации обучения. Применение когнитивной визуализации в образовательном процессе ведет к «улучшению взаимодействия между внутренним и внешним планами, а также поддержке и активизации учебной деятельности обучающихся» [4, с. 21].

В настоящее время использование метода когнитивной визуализации учебного материала, куда входят и интеллект-карты, определяется движущей силой, которая выводит студента из «обезличенного режима обучения». Дидактическим потенциалом когнитивной визуализации является её духовная составляющая, иницилирующая совершенствование личности, стимулирующая процесс самовоспитания будущего педагога.

К примеру, в рамках учебной дисциплины «Педагогика» раздела «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения» мы предлагали обучающимся разработать интеллект-карты. На основе лекционного и дополнительного материала будущие педагоги анализировали законодательные акты различного уровня и представляли их систему посредством создания интеллект-карт. Предлагались варианты – использовать компьютерную программу XMind или рисовать на бумаге, каждый делал свой выбор. В дальнейшем на семинарских занятиях происходило обсуждение полученных работ.

Основным достоинством работа с интеллект-картами является обеспечение обучающихся самостоятельной индивидуальной работой, где легко совершается переход от формального выполнения задания к заинтересованности самим процессом создания визуальных образов. Немаловажно и то, что будущий педагог имеет возможность представить собственное мнения на решение поставленной задачи.

Самостоятельная работа, организуемая с применением визуальных средств, способствует углублению и расширению знаний обучающихся, способствует формированию профессиональных компетенций. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности будущего педагога.

Список литературы

1. Гарунов, М. Г., Пидкасистый, П. И.. Самостоятельная работа студентов [Текст] – М.: Знание, 1978. – 56 с.

2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов / В.И. Загвязинский, – М. : Академия, 2001.– 192 с.
3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. Г. Захарова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. Манько, Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения [Текст] / Н. Н. Манько // Образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 10-30.

ПРИМЕНЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Варламова Е.Ю.

доцент кафедры английского языка Чувашского государственного
педагогического университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Чебоксары

В статье рассматриваются возможности использования материалов иноязычной культуры, их роль в профессиональной подготовке будущей учителей иностранного языка, бакалавров педагогического образования; отмечены аспекты применения материалов иноязычной культуры (на примере иноязычного фольклора), касающиеся развития мотивации учебной деятельности студентов и овладения ими будущей профессией учителя иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка, бакалавр, педагогическое образование, иноязычная культура.

В настоящее время в научных и методических исследованиях подчеркивается значимость включения в содержание профессионального образования этнокультурного компонента, что обуславливается нацеленностью образовательного процесса на формирование толерантной личности, воспитанной на основе принципов диалогизации культур. Особую актуальность данные требования и направления в сфере высшего профессионального образования приобретают при организации и осуществлении обучения иностранным языкам.

Согласно современным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, иноязычная профессиональная подготовка студентов (как будущих учителей иностранного языка, так и лингвистов) предполагает формирование у них общекультурных и профессиональных компетенций, включающих: знания о культурном своеобразии стран изучаемого иностранного языка; умения и навыки социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающие успешность социального и профессионального взаимодействия; проявления личностных качеств в деятельности, основанной на сформированности уважительного отношения к носителям иноязычной культуры [1], [2].

Реализация данных требований может обеспечиваться путем включения в содержание профессионального обучения фольклорных материалов иноязычной культуры. Значимость использования данных материалов в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка, бакалавров педагогического образования, проявляется в следующем:

- знакомство с компонентами иноязычной культуры сопровождается побуждениями обучающихся к сопоставлению родной культуры и культур стран изучаемых иностранных языков;

- на основе анализа фольклорных материалов иноязычной культуры студенты, будущие учителя иностранного языка, осознают особенности формирования социальных отношений в обществе и социальных группах (народах, национальностях, этносах);

- в отличие от учебных текстов общего страноведческого характера, которые выполняют информативную функцию, воздействуя на интеллект и память человека, фольклорный материал воздействует на эмоциональную сферу человека, что положительно влияет на характер выполнения личностью определенного рода деятельности (в рамках данного направления исследования предполагаются учебная и будущая профессиональная деятельность). Обратившись к исследованиям К. Грэхэм, можно обнаружить доказательства необходимости и целесообразности применения фольклорных материалов при организации любых форм речевой деятельности обучающихся на занятиях по иностранным языкам (например, в вводной части занятия, в процессе разыгрывания диалогов, организации ролевых игр, проведении аудирования и др.) [3]. Основываясь на данных положениях, можно сделать предположение о том, что применение фольклорных материалов иноязычной культуры в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка должно отличаться разноплановостью использования, что предполагает:

- а) направленность работы на решение нескольких групп задач (развития компонентов требуемых компетенций, повышения мотивации обучения и овладения будущей профессией и др.);

- б) варьирование применяющихся фольклорных материалов по целевому и содержательному признакам;

- в) применимостью отмеченных материалов в процессе изучения различных учебных дисциплин в вузе, в разных частях занятий, с целью ознакомления студентов с содержанием фольклора иноязычной культуры и возможностями его использования в их будущей профессиональной деятельности;

- сопоставление фольклорного содержания иноязычной и родной культур подводит студентов к осознанию признаков сходств и различий нескольких культур, в результате чего у обучающихся формируется обобщенное представление о мировых культурных ценностях, а также чувство уважения и признания своеобразия культуры каждого этноса, народа.

Таким образом, включение фольклорных материалов иноязычной культуры оптимизирует профессиональную иноязычную подготовку студентов, усиливает их мотивацию обучения и овладения будущей профессиональной деятельностью, что позволяет добиваться поставленных образовательных це-

лей при условии методически верного руководства деятельностью преподавателем.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>
3. Graham, C. Jazz Chants: Rhythms of American English as a Second Language / C. Graham. – N.Y. : Oxford University Press, 1978. – 280 p.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Венцова Т.Б.

доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского
государственного университета им. П.Г. Демидова,
кандидат психологических наук, доцент,
Россия, г. Ярославль

В статье рассматриваются пути формирования мотивов профессиональной деятельности педагогов в начале профессионального становления: на этапе обучения в вузе, включая работу с абитуриентами, на этапе профессиональной адаптации педагогов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагогов, мотивы деятельности, педагогическая направленность, студенты-педагоги, содержание, активные методы обучения.

Высокий уровень профессиональной мотивации педагогов важное условие эффективности педагогического труда, которая выражается в неформальном отношении к своим профессиональным обязанностям, в заинтересованности в судьбе ученика. Актуальность проблемы формирования мотивов профессиональной деятельности диктует поиск путей и способов ее решения.

Формирование профессиональной мотивации педагогов – одна из задач подготовки педагогических кадров в вузах. Успешность подготовки во многом зависит от отношения к педагогической профессии вчерашних школьников (абитуриентов). Есть мнение, что педагогическая направленность связана с базисными свойствами центральной нервной системы [1, с.77], то есть можно говорить в определенном смысле о задатках формирования мотивов педагогической деятельности. Тогда наряду со вступительными экзаменами в педагогические вузы для выяснения начального уровня профессиональной мотивации целесообразно организовать психологическое тестирование или хотя бы собеседование, результаты которого необходимо учитывать при зачислении в вуз. На наш взгляд необходимо также повысить роль тех характе-

ристик абитуриентов, которые свидетельствуют о проявлениях педагогической направленности: например, успешное окончание педагогического класса средней школы или окончание педагогического колледжа, реальное участие в данной сфере деятельности, наличие определенных достижений и т.д.

Дальнейшая работа со студентами-педагогами на протяжении всего периода обучения должна быть нацелена на формирование педагогической направленности. Для формирования профессиональной мотивации мы использовали: прямое речевое воздействие, воздействие через организацию учебной деятельности, а также косвенное воздействие.

Прямое воздействие предполагает подчеркивание социальной значимости профессии педагога в процессе общения со студентами.

Воздействие через организацию учебной деятельности опирается на концепцию знаково-контекстного подхода, который предполагает обучение предмету в контексте будущей профессиональной деятельности [2, с.48-73]. Воспроизведение предметного и социального контекста осуществляется, во-первых, через содержание занятий. Это значит, что при отборе учебного материала, логики и формы его подачи необходимо ориентироваться на модель деятельности профессионала. Проиллюстрируем это простым примером: содержание и логика изложения темы «Внимание» в курсе психологии для студентов-педагогов. Традиционно эта тема рассматривается исходя из логики науки: понятие внимания, виды, свойства внимания и т.д. С позиций знаково-контекстного подхода следует прежде сформулировать практические задачи учителя: умение управлять вниманием учащихся на уроке, давать рекомендации по формированию внимания и т.д. В контексте этих задач излагаются вопросы о видах и свойствах внимания, излагается методика формирования внимания на основе теории поэтапного формирования умственных действий.

Во-вторых, для достижения целей формирования личности профессионала, профессиональной направленности педагогов используются активные методы обучения: обмен вопросами (ситуациями) в малых группах, анализ ситуаций профессиональной деятельности и приведение примеров из практики, деловые игры, разработка мини-проектов, взаимодействие подгрупп с разной ролевой определенностью, демонстрации с привлечением аудитории, элементы социально-психологического тренинга [3, с.97-104]. Активные методы позволяют студентам понять, как учебная информация превращается в средство решения профессиональной задачи, в знание.

Приемы косвенного воздействия на структуру мотивов адресованы сфере подсознания. Предполагается использование механизмов внушения: например, внушение через противопоставление. Использовались также внушение уверенности и особая эмоциональная доброжелательная атмосфера занятия.

Актуальность формирования профессиональной мотивации педагогов не снижается на этапе профессиональной адаптации, то есть, когда выпускники приступают к самостоятельной работе по специальности. На этом этапе необходима программа психологической поддержки начинающего педагога. Такая программа разработана, например, в работе Ключевой Н.В. [4, с.30-65].

В процессе профессионализации педагога выделено ряд этапов, на каждом этапе свои особенности работы психолога с педагогами.

В первые пять лет работы важно психологически поддержать начинающего педагога, чтобы процесс его адаптации не сопровождался разочарованиями и конфликтами, приводящими к разрушению профессиональной мотивации. Среди методов, используемых психологами наиболее эффективны: баллинтовские группы (групповое обсуждение затруднений, возникающих в педагогической деятельности), видеотренинги профессионально-педагогического общения, посещение психологом уроков педагога с последующим обсуждением. Работа психолога с начинающими педагогами может быть организована как в индивидуальной, так и групповой форме. Составляется программа профессионального и личностного развития педагога. Используются методы: карьерное консультирование, предоставление педагогу информации об его личностных особенностях и деятельности, психологический анализ педагогической деятельности и др.

Рассмотренная система мер по формированию мотивов профессиональной деятельности педагогов прошла апробацию на практике и оказалась достаточно эффективной.

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта №25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.

Список литературы

- 1.Аминов Н.А.Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988.- №5.- с.71-77.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа,1991.
3. Кабанова (Венцова) Т.Б. Активные методы обучения как средство формирования мотивации учебной деятельности студентов // Проблемы совершенствования высшего психологического образования. Сборник научно-методических трудов / под ред. проф. А.В. Карпова.- Ярославль, 2004.
4. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.

ДЕФИНИЦИОЛОГИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ветошкин С.А.

профессор кафедры права факультета социологии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета, д-р пед. наук,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются актуальные проблемы высшего образования, касающиеся обучения определению понятий и предлагаются меры по решению данных проблем.

Ключевые слова: понятие, представление, дефиниция, дефинициология, логика, лингвистика, понятийный анализ.

Без однозначного понимания смысла слов, являющихся одновременно и понятиями, людям невозможно добиться взаимопонимания или догово-

ряться о чем-либо между собой. Понятия выполняют двойственную функцию: информационную и коммуникативную.

Определению понятий в процессе познания предшествует, как правило, возникновение соответствующих понятию представлений. В то же время не всякому понятию соответствует представление, которое у индивидуума может просто отсутствовать.

Овладение понятиями в процессе социального развития не обязательно сопровождается научными подходами, предполагающими анализ понятий и их определение, но научная деятельность требует определенной точности используемого понятийного аппарата, различая понятия в широком смысле и научные понятия (дефиниции), что, в свою очередь, характеризует проблему определения понятий не только как актуальную, но и приоритетную для научного сообщества.

Практически ни одно научное исследование, особенно в сфере гуманитарных наук, не обходится без анализа, уточнения и определения его понятийного аппарата, так как результат определения понятия – это не только итог мыслительного процесса, но и начало дальнейшего процесса рассуждений, в которых понятия играют ключевую роль, что исключает дальнейшую необходимость постоянного возвращения к раскрытию их сущности.

Зачастую исследовательские работы посвящены именно уточнению или определению понятий, являющихся необходимым элементом научного исследования, в котором данные понятия используются, или же уточнение и определение понятий через установление их содержания и существенных признаков, составляет структурную задачу цели исследования.

Множественность подходов к определению понятий обусловлена индивидуальным пониманием их сущности, авторскими видением и позицией по данному вопросу, игнорированием единых подходов при конструировании дефиниций и иными факторами.

Разнообразие существующих дефиниций, входящих в предмет исследования, всегда ставит задачу выбора тех или иных определений, в наибольшей степени отражающих сущность процессов и явлений, особенности и закономерности которых являются предметом исследования.

Под понятием в философии подразумевается форма мышления, отражающая существенные свойства, связи в отношении предметов и явлений. Основная логическая функция понятия заключается в выделении общего, которое достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса. В логике понятие – это мысль, в которой обобщаются и выделяются предметы некоторого класса по определяемым общим и в совокупности специфическим для них признакам [1, с. 941].

Любое рассуждение в сфере научных исследований вызывает необходимость предварительного овладения системой взглядов на понятия, которыми оперируют в целях установления истины.

А.А. Ветров обосновывает такую отличительную черту понятия, как его «расчленяющий» характер, то есть доказывает, что именно анализ существенных признаков, позволяет элементарное представление о предмете поднять на уровень научного понятия о данном предмете, явлении [2, с.с. 42-59]. В то же время определение понятия представляет собой и процесс его синтеза из составных частей, что обуславливает неразрывность анализа и синтеза при исследовании и конструировании понятий.

Процесс определения понятий заключается в конструировании (построении, образовании) понятия, раскрытии его основного содержания путем применения таких логических операций как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и др.

Цель процесса определения понятий включает в себя одну из трех задач или их совокупность:

- 1) уточнение, дополнение понятия, то есть на основе существующего понятия, его частичное изменение, дополнение;
- 2) изменение понятия, то есть раскрытие его сущности с новых позиций и средств определения, не использовавшихся ранее;
- 3) введение нового понятия, не употреблявшегося ранее, и раскрытие его сущности.

Задачи определения понятия включают в себя:

1. Выявление отличительных признаков, позволяющих разграничивать предмет научного исследования или явления друг от друга;
2. Раскрытие сущности данного предмета или явления на основе разъяснения смысла употребляемого слова.

Анализ существующих понятий, представляющий мысленное расчленение содержания понятия на составляющие его свойства и признаки, также необходим при уточнении и изменении понятий, как и при определении нового понятия, требующего анализа различных возможных вариантов.

Синтез, заключающийся в мысленном соединении признаков и свойств, отражающих содержание понятия, является непосредственным процессом определения понятия и предусматривает кроме умения осуществлять предварительный анализ понятий еще и овладение логическими, лингвистическими и предметными средствами исследования, позволяющими определять понятия на должном профессиональном уровне.

Следует отметить, что для осуществления синтеза, овладение логическими, лингвистическими и предметными знаниями в такой же степени необходимо, как и для осуществления анализа понятий. Кроме анализа и синтеза при определении понятий могут применяться такие логические методы как сравнение, абстрагирование, обобщение, ограничения и др.

Метод сравнения понятий позволяет устанавливать между ними сходства и различия.

Метод абстрагирования – выделять из всей совокупности признаков единые признаки понятия, составляющие его содержание.

Метод обобщения – переход от понятий меньшей общности к понятию большей общности путем исключения признаков, входящих в обобщаемое понятие.

Противоположным обобщению является метод ограничения понятий

Необходимо более подробно остановиться на анализе понятий, который целесообразно называть **понятийным анализом**. Применительно к различным научным отраслям такой анализ может носить название: понятийно-педагогический, понятийно-психологический, понятийно-правовой, понятийно-социологический и т.п.

В научных работах можно часто встретить ошибочное упоминание о методе контент-анализа, когда речь идет о сравнении определений понятий, разработанных различными авторами. При этом не учитывается, что метод контент-анализа ничего общего не имеет со сравнительным анализом понятий. Чтобы убедиться в этом, достаточно изучить цели метода контент-анализа, его сущность и распространенность в определенных научных сферах.

Понятийный анализ, являющийся неотъемлемым компонентом процесса определения понятий и его первоначальным этапом, предшествующим этапу определения понятия, представляет собой комплексный анализ формулировок дефиниций, содержащий логический, лингвистический и предметный аспекты.

Логический аспект понятийного анализа содержит весь спектр требований логики к процессу определения понятий, а также совокупность иных, кроме анализа, логических операций, способствующих выявлению сущности педагогического понятия.

При определении понятий следует учитывать классификацию определений на номинальные и реальные (по функциям, выполняемым в познании), на явные и неявные (по форме определения). Явные определения имеют наиболее распространенную форму – через ближайший род и видовое отличие. В свою очередь такие определения имеют множество разновидностей в зависимости от классифицирующего признака: генетические, сущностные, функциональные, структурные, операционные и иные.

В неявных определениях содержание раскрывается:

- через отношение к противоположному понятию; через систему аксиом (аксиоматические определения);
- через соотнесение определения со всем контекстом (контекстуальные определения).

Содержание понятия составляют все его элементы, которые могут определяться, как отдельные понятия. Например, понятие «образование» является объемом понятия, а также родовым (подчиняющим) понятием по отношению к таким видовым понятиям (подчиняющимся), как «профессиональное образование», «общее образование», «дошкольное образование» и т.п.

Лингвистический аспект понятийного анализа предусматривает владение необходимыми познаниями в русском языке, позволяющими видеть языковые несоответствия в определениях понятий и избегать ошибок при их конструировании.

С точки зрения филологии определение понятия является текстом, который может быть подвергнут лингвистическому анализу при помощи признаков и свойств текста, признаваемых и имеющих распространение в филологической науке.

Таковыми признаками и свойствами текста являются: 1) целостность; 2) связность; 3) членимость; 4) автосемантия отрезков текста; 5) диалогичность; 6) текстовая модальность; 7) категория точки зрения; 8) напряженность текста; 9) тематическая определенность; 10) тематическая недостаточность [3, с. 11-13].

Наиболее распространенной лингвистической ошибкой при определении понятий являются допускаемые тавтологии, которые одновременно нарушают и логику, так как определяют понятие через определяемое понятие.

Не менее распространенной ошибкой являются допускаемые в определениях понятий плеоназмы, перенасыщающие текст смыслом и нарушающие требование к краткости определения.

Предметный аспект понятийного анализа обусловлен необходимостью знаний предмета исследования. Владение только логикой и филологией без подобных знаний не смогут обеспечить качественного результата процесса определения понятий, применительно к конкретной сфере научных знаний.

Если логический и лингвистический аспекты понятийного анализа присущи всем научным отраслям при осуществлении понятийного анализа, то предметный аспект присущ вполне определенной научной отрасли.

Общими требованиями к понятиям являются их краткость, точность и ясность.

Из проблемных аспектов определения понятий в первую очередь следует выделить отсутствие в данной сфере необходимого правового регулирования, позволяющего осуществлять должную профессиональную подготовку как практических работников, так и научно-педагогических кадров.

В макете федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) аспирантуры в варианте перечней универсальных и рекомендуемых общепрофессиональных компетенций даже не упоминается о способности анализировать и определять научные понятия [4]. Нет таких упоминаний и во ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата и магистратуры.

Между тем, способности анализировать, уточнять и определять понятия, необходимы не только научно-педагогическим кадрам, но и бакалаврам, специалистам и магистрам, которые по окончании обучения должны защитить выпускную квалификационную работу, продемонстрировав, в том числе и эти способности, а многие выпускники высших учебных заведений даже не

ориентируются в основных научных понятиях по профилю их профессиональной подготовки.

Можно с уверенностью констатировать, что качество высшего образования зависит от приобретенных в процессе обучения навыков по определению понятий.

Отсутствие у обучающихся системных знаний в данной области является существенным пробелом всего образовательного процесса высшего образования. Этот пробел устраним в рамках такой новой учебной дисциплины, как **дефинициология**, что позволит систематизировать теоретическую базу данного направления и совершенствовать его методологические основы. Представляется, что такие программы должны быть двух уровней: **общая дефинициология** и **специальная (предметная) дефинициология**. Рабочие программы по общей дефинициологии должны обучать логическим и лингвистическим правилам определения научных понятий, а программы по специальной (предметной) дефинициологии должны составляться применительно к понятиям определенной научной отрасли.

Первым шагом по решению указанной проблемы является нормативно-правовое регулирование профессиональной подготовки, посредством включения в содержание профессиональных компетенций ФГОС требований об умении определять научные понятия.

Вторым шагом в решении указанной проблемы является разработка необходимого методического обеспечения обучения анализу и определению научных понятий, что должно найти свое отражение в рабочих программах соответствующих дисциплин.

Третьим шагом будет подготовка специалистов по дефинициологии и организация обучения по рабочим программам общей и специальной дефинициологии.

Дефинициология может способствовать научной подготовке специалистов в различных отраслях знаний, в том числе в гуманитарных науках на принципиально новой качественной основе, включающей в себя анализ и определение понятий, имеющих распространение как в России, так и за рубежом, речь идет не только о понятийном анализе внутри определенной научной отрасли, но и о сравнительном понятийном анализе в рамках различных подходов к определению понятий учеными разных стран.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: Норинт, 1997. – 1456 с.
2. Ветров А. А. Семиотика и ее основные проблемы. М.: Политиздат, 1968. – 263 с.
3. Головкина С.Х., Смольников С.Н. Лингвистический анализ текста: Материалы в помощь учителю-словеснику. – Вологда. Издательский центр ВИРО, 2006. – 124 с.
4. Ресурсы Интернет: <http://fgosvo.ru/news/1/273>.

РОЛЬ ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТА И ИНЖЕНЕРА

Виткалов В.Г.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика» Тольяттинского
государственного университета, кандидат технических наук,
Россия, г. Тольятти

Петрова В.В.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика» Тольяттинского
государственного университета, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Тольятти

Варенцова Т.А.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика» Тольяттинского
государственного университета, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Тольятти

В статье рассматривается роль графического образования в творческой деятельности будущих архитекторов, инженеров и дизайнеров, важность изучения в общеобразовательных учреждениях графических дисциплин.

Ключевые слова: пространственное мышление, графическое образование, преемственность.

Любая творческая деятельность человека напрямую или косвенно связана с процессом пространственного мышления, так необходимого для формирования инженерной интуиции и конструктивных способностей.

Основная цель современного образования на всех его этапах – всестороннее развитие личности, способствующей познанию и преобразованию окружающего мира. Отсюда на первый план выходят ценности развития творческой деятельности, что не возможно без языка образов.

Язык образов, как графический язык, незаменим в инженерной, дизайнерской и архитектурной деятельности. Развитие этого языка и пространственного мышления должно быть постепенным и непрерывным. Это возможно при изучении таких графических дисциплин, как черчение и инженерная графика, начертательная геометрия, компьютерная графика. Именно черчение дает представление о форме объекта и его положении в пространстве [3].

Чертеж важно не только правильно и качественно выполнить, но и прочесть его. Это возможно только при наличии знаний основных положений начертательной геометрии и навыков проекционного черчения.

Основу пространственного мышления составляет понятие проекций (от наглядного изображения объекта – к плоскостному, и наоборот). Важно понимать, что любую форму можно изобразить в плоском виде. Элементарные знания и навыки проекционного черчения учащийся должен получать в

средней школе. Согласно мнению психологов, наиболее успешное развитие всесторонних способностей, знаний умений и навыков возможно в определенном возрастном периоде жизни учащегося, а именно, в подростковом возрасте, после которого способность к усвоению снижается и становится менее реализованной [1].

Значение и роль графической подготовки студентов в вузовском образовании не всегда оценивается по достоинству. А между тем изучение дисциплин графического профиля закладывает не только основу знаний и умений, необходимых для успешного освоения избранной специальности, но оказывает значительное влияние на профессиональное становление будущих инженеров, развитие их пространственного воображения, логики, интеллекта, способности и стремления к техническому творчеству и изобретательству [2].

Графическое образование сегодня переживает трудные времена. Дисциплина «Черчение» в подавляющем большинстве школ вынесена за рамки учебных планов, и ее изучение предложено или факультативно, или вариативно (т.е. по выбору). В итоге имеем крайне низкий уровень графической подготовки школьников, отсутствие у них элементарных представлений о пространственных геометрических формах и способности изображения их на плоскости.

Программы дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» изначально рассчитаны на то, что студенты первого курса освоили школьную программу черчения, поэтому они испытывают большие трудности при изучении дисциплин, основанных на графических изображениях предметов на плоскости и в пространстве. И это проблема не одного студента, это становится проблемой большинства студентов, поступающих в вузы на технические специальности, а также вузовских преподавателей, которым приходится восполнять проблемы школьного образования в области графики. Убирая из учебных планов общеобразовательных учреждений предмет, который изучает язык делового общения, принятый в дизайне, архитектуре, технике и строительстве, упускается не только период полноценного освоения графического языка, но и усложнена подготовка инженерно-технических кадров в средних и высших учебных заведениях. На наш взгляд, в Российском образовании принижена роль и значение графических знаний и умений в конструкторско-проектной деятельности и информационных коммуникаций и не учитывается важность изучения черчения для подготовки инженерной базы страны.

Одним из важных факторов педагогики высшей школы должна являться преемственность со школьной педагогикой. С целью обеспечить данную преемственность «школа – вуз» и дальнейшее освоение фундаментальных знаний и практических умений и навыков преподаватели кафедры «Дизайн и инженерная графика» Тольяттинского государственного университета ведут в школах города элективный курс черчения и начертательной геометрии на базе профильных 10 и 11 классов, направленных на подготовку учащихся для дальнейшего обучения техническим специальностям в вузе. Курс включает в себя элементы начертательной геометрии, составляющие основу простран-

ственного мышления, и опирается на проекционное черчение, формируя при этом умение изображать и чертить.

Задачи курса предполагают построение проекций на комплексном чертеже, что необходимо для создания мысленных пространственных образов. Темы выполняемых учащимися заданий включают определение и создание общего вида предмета по его плоскостному изображению, создание объекта по заданным условиям на основе анализа исходных поверхностей и др. При работе над заданиями можно добиться более высокого уровня пространственной мыслительной деятельности, т.к. создавая образ, необходимо анализировать его расположение в пространстве.

Таким образом, элективный курс черчения в системе довузовской подготовки может обеспечить продолжение развития творческих способностей, что и подтверждается результатами работ выпускников профильных классов при дальнейшем обучении в вузе по различным направлениям архитектурно-дизайнерской, инженерно-конструкторской деятельности. Поэтому в общеобразовательных учреждениях необходимо выявлять и развивать наряду с гуманитарными и технические способности учащихся, формируя их направленность на выбор профессии инженера, конструктора, архитектора, реализуя общую графическую подготовку школьников в системе среднего образования.

Список литературы

1. Синергетика в психологии профессионального развития: сб. научн. трудов / Под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед ун-т, 2004. – 122 с.
2. Чебышев, Н. Высшая школа XXI века: проблема качества / Н. Чебышев, В. Коган // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 19-26.
3. Шангина, Е.И. Геометро-графическая подготовка студентов в техническом университете / Е.И. Шангина // Информатика и образование. – 2009. – № 7. – С.120-122.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Грачёва С.В.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика» Тольяттинского
Государственного университета, канд. пед. наук,
Россия, г. Тольятти

Живоглядова И.А.

старший преподаватель кафедры «Дизайн и инженерная графика»
Тольяттинского Государственного университета,
Россия, г. Тольятти

В статье говорится о необходимости поэтапного, системного обучения графическим дисциплинам. Четкость мышления, логическая последовательность действий, способность к геометрическому моделированию, стремление к творчеству – характерные качества конструктора закладываются в процессе изучения графических дисциплин. Разработанные авторами учебные пособия «Увлекательная начертательная геометрия» и «Чер-

тежи и эскизы деталей» предназначены для повышения качества обучения и решения заявленной проблемы.

Ключевые слова: школа, вуз, графическая подготовка, конструкторская грамотность, инновационные технологии, конкурентоспособный специалист.

Успешное развитие нашего государства неразрывно связано с качеством инженерного образования. Ведущую роль в инженерных профессиях всегда отводили конструктору. Без квалифицированного, устремлённого к постоянному совершенствованию отряда конструкторов ни у одного, большого или малого предприятия нет будущего. Не будет развития и у страны в целом, если не видеть этой важной задачи на каждой ступени образовательного процесса. Сегодня в школах черчение стоит в ряду необязательных предметов. Как ученик пятого или седьмого класса может самостоятельно вынести вердикт о ненужности этих знаний? Почему забыты слова великого Леонардо да Винчи, который когда-то сказал, что «ни одну вещь нельзя ни любить, ни ненавидеть, если сначала её не познать». Совершенно очевидно, что обучение черчению, как и освоение иностранных языков, лучше начинать с раннего возраста. Процесс конструирования пространства, когда ученик учится изображать на плоскости простейшие геометрические фигуры, когда анализирует их форму и взаимное расположение, когда осваивает законы построения точек и линий, принадлежащих предметам, закладывает основы для формирования пространственных представлений и пространственного мышления, прокладывает пути ко всем видам моделирования. При этом большинство уроков черчения могут проходить в увлекательной игровой форме. Игры по принципу «лото», «домино», графические ребусы, когда по двум изображениям предмета из набора карт нужно найти третье, когда по 3D модели отыскиваются её проекции и т.д. Существующие сегодня компьютерные графические программы позволяют качественно и быстро готовить такой методический материал. По нашему глубокому убеждению азбуку начертательной геометрии, этой «грамматики мирового языка», должен знать каждый ученик, окончивший среднюю школу.

Сегодня же первые полтора месяца в вузе уходят на освоение законов построения чертежа по методу Монжа. Далее требуется непростой методический инструментарий и немало усилий самих преподавателей, для того чтобы вывести уровень обученности студентов на желаемую высоту. На кафедре сегодня применяются модульная компоновка теоретического материала, еженедельные тесты для контроля, обязательные контрольные работы. Проходит апробацию в электронном виде учебное пособие авторов статьи под названием «Увлекательная начертательная геометрия». В нём иначе представлен информационный материал, к каждой теме предлагаются обучающие и итоговые тесты, игровые тренинги, позволяющие в процессе решения задач ознакомиться с историей развития начертательной геометрии, опорный конспект-канва и задачи повышенной трудности. Созданы все условия для во-

влечения в процесс познания учащихся всех уровней способностей. Внимательность, аккуратность, чёткость мышления, логическая последовательность действий, способность к творчеству, а в будущем к изобретательству, необходимые конструктору, закладываются в процессе изучения начертательной геометрии.

Далее в черчении ставится задача приобретения студентами начальной конструкторской грамотности. Уже несколько лет учащиеся нашего вуза при выполнении основных заданий пользуются учебным пособием авторов статьи под названием «Чертежи и эскизы деталей». Какие приёмы позволяют рассчитывать на достижение поставленной цели? Большое количество качественных иллюстраций (150 рисунков на 70-ти страницах пособия) рядом с их текстовым описанием. По выбору изображений и по нанесению размеров для многих типовых конструкций приведены правильные и неправильные решения. По каждой теме выделены ключевые предложения, позволяющие усвоить теоретическое ядро. Отдельный раздел посвящён правилам выполнения чертежей типовых деталей, где дан пошаговый анализ и обоснование принимаемых решений по выбору изображений и нанесению размеров. В приложение включены все справочные таблицы для качественного оформления чертежей. Оригинальной составляющей этого пособия является комплект заданий из семи типовых деталей, выполненных в 3D. К каждой приводятся числовые значения в тридцати вариантах. В результате, и на практических занятиях по черчению, и по компьютерной графике есть возможность работать по индивидуальным вариантам. При выполнении этого задания студентам разрешается добавлять размеры, изменять их при правильном обосновании, вводить новые элементы или новую форму. «Смело конструируйте! При выполнении этого задания это приветствуется» говорят им авторы пособия [1, с. 248].

Особой статьёй при обучении графическим дисциплинам стоят разного рода олимпиады, начиная от вузовских, городских, до региональных и всероссийских. Этот вид деятельности позволяет человеку поверить в себя, формирует в будущем лидера, способного принимать достойные решения. Олимпиадам должен быть дан зелёный свет на вечные времена. Стране нужны талантливые инженеры.

Список литературы.

1. Грачева, С.В. Начальная конструкторская грамотность – необходимая составляющая в подготовке конкурентоспособного инженера [Текст] / С.В. Грачева, И.А. Живоглядова // Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации : межвуз. научно-метод. сб. – Саратов : Саратовский гос. техн. ун-т, 2009. С. 243-248.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Деваева А.В.

аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии
Таганрогского института управления и экономики,
Россия, г. Таганрог

В статье рассматривается процесс становления собственного «Я» школьника в период отрочества и обретения целостности личности в поликультурном образовательном пространстве. Автор статьи полагает, что именно образовательные учреждения являются социальным институтом, обладающим необходимыми потенциальными возможностями для решения проблемы воспитания толерантности.

Ключевые слова: толерантность, межличностные отношения, психологическая диагностика, интериоризация, рефлексия.

В мировом сообществе существует единая цель, объединяющая все народы мира. Эта цель – гармоничные взаимоотношения всех и каждого независимо от религии, цвета кожи, культуры либо от физических и ментальных возможностей. «Мир во всем мире» – этот девиз существует во многих странах десятки, а то и сотни лет. Нынешняя обстановка в мире заставляет задуматься все поколения, на чем основывается эскалация конфликтов, какой рычаг используют те, кому выгодны войны. Мы полагаем, что, несмотря на цели, механизм развития конфликтов один – разжечь в государстве пламя нетерпимости граждан друг к другу. Ведь каждый регион многолик, в большинстве стран представители разных религий, культур, рас сосуществуют бок о бок. Например, в Сирии воюют преимущественно шииты против суннитских повстанческих группировок, в Украине идет гражданская война между русскоговорящими и носителями украинского языка, в Америке происходят конфликты между представителями разных рас («белыми» и «чернокожими»). Эскалация конфликтов потенциально угрожает всем частям мира.

Подобная ситуация в мире стимулирует людей на поиск новых взаимоотношений, стратегий деятельности, способствующих установлению и достижению согласия на различных уровнях взаимодействия. Мы считаем, что общество осознает необходимость обеспечения толерантного мироустройства, например, в августе 2001 года Правительство Российской Федерации приняло Постановление №629 «О Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания, профилактика экстремизма в Российском обществе (2001-2005 гг.)»» [4]. Данная программа направлена на «формирование и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения, определяющих устойчивость поведения отдельных людей и социальных групп в различных ситуациях социальной напряженности как основы гражданского согласия в демократическом государстве. С 2006 года в продолжение целевой программы в российских городах проводятся мероприя-

тия, посвященные программе профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности, гармонизации межэтнических и межкультурных отношений. При этом проблема до сих пор актуальна, так как не получила необходимого решения на практике.

Образовательные учреждения являются социальным институтом, обладающим необходимыми потенциальными возможностями для решения проблемы воспитания толерантности. Средний школьный возраст от 9-11 до 14-15 лет в психологии принято называть подростковым. Данный возраст является важным периодом развития и становления личности, изменения условий жизнедеятельности и переходом на более высокую ступень психического развития, что ведет к пониманию более сложных и абстрактных отношений между людьми, поэтому так важно для подрастающего поколения – будущего нашей страны – войти в жизнь со строгой системой ценностей и сформированной позицией «я и общество». Формирование личности в подростковом возрасте зависит от того, как сложатся в процессе его жизни и воспитания отношения между его притязаниями, самооценкой и реальными возможностями удовлетворить свои притязания в обществе, оправдать свою самооценку.

В основе феномена подросткового самосознания лежит становление психосоциальной идентичности, состоящей из трех основных задач. Первая задача – осознание временной протяженности собственного «Я» (от детского прошлого к проекции себя в будущем). Вторая задача психосоциальной идентичности заключается в признании себя как отличного от интериоризированных (в процессе интериоризации внешние по своей форме процессы взаимодействия переходят во внутренний план) родительских образов. Третья задача – осуществление системы выборов (половой поляризации, культурной и этнической идентичности, идеологических установок, профессии и других). Это необходимо для обеспечения целостности личности.

Целесообразно воспитывать толерантность именно в подростковом периоде, так как в этом возрасте начинает формироваться чувство культурной идентичности человека, проявляется интерес к вопросам культурной принадлежности.

В книге немецкого философа и психолога Э. Шпрангера «Психология юношеского возраста» описана культурно-историческая концепция подросткового возраста. Ее суть в том, что подростковый возраст является возрастом вставания в культуру. Согласно данной концепции, психическое развитие – это вставание индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи. Э. Шпрангер предлагает три типа развития личности подростка. Первый тип представляет собой процесс развития подростка активно и сознательно формирующий и воспитывающий себя, преодолевающий усилием воли внутренние кризисы и тревоги. Второй тип развития – приобщение подростка к взрослой жизни. А третий тип характеризуется возникновением нового «Я». Шпрангер Э. считает, что открытие «Я» и возникновение рефлексии – это главные новообразования возраста [3].

Рефлексия – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, а также понимание и осознание того, как он воспринимается партнёром по общению [1]. Рефлексия в психологии – это самопознание человеком собственного внутреннего мира, способность сознания сосредоточиться на самом себе, направленность не только на осмысление своих действий, но и на осознание всей человеческой культуры и её основ. В толерантности рефлексивные способности обеспечивают самокоррекцию поступков человека – данное условие способствует саморазвитию личности и ее отношению к окружающему миру.

Психологами предполагается, что процесс рефлексии необходим для личностного роста и совершенствования. Макаров В.В. [2, с. 12-13] подразделяет рефлексию на позитивную и негативную. Позитивная рефлексия позволяет выявить собственные достоинства и недостатки, увидеть пути развития достоинств и минимизации или преодоления недостатков. При такой рефлексии происходит сохранение и укрепление позитивного образа собственной личности. Негативная рефлексия характеризуется излишне критичным отношением к самому себе, наличие недостатков укрепляет низкую самооценку. Пессимистичность в оценке собственных возможностей приводит к негативному опыту межличностных отношений.

В 1954 году Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек разработали методику изучения самооценки личности. Данная методика используется не только для исследования представлений человека о самом себе, но и для изучения взаимоотношений респондента с семьей, одноклассниками, сокурсниками, рабочим коллективом и другими малыми группами в его жизни. Взаимоотношения в малых группах подразделяются на дружелюбные и доминантные. Данная методика позволяет провести качественный анализ сравнения и различия в самооценке и оценке других людей малой группы.

Цель нашего исследования – определить, используя методику Тимоти Лири, степень адаптированности поведения школьников-подростков в малых группах, а также выраженность типа взаимодействия респондента с членами группы. Данный опросник поможет нам выявить наличие или отсутствие нарушений в отношениях подростка с близкими и окружающими. Полученные результаты мы сможем использовать в дальнейших исследованиях для нашей экспериментальной работы по разработке механизмов воспитания толерантно-ориентированных межличностных и межкультурных отношений в общеобразовательном пространстве. Во главе нашей исследовательской работы стоит задача формирования у школьников-подростков нужных психологических качеств для повышения их социализации и адаптации в поликультурном обществе. Мы полагаем, что в школах воспитание в подростках межкультурной и межкультурной толерантности необходимо начинать с психологической диагностики и коррекции.

Нашим инструментом в этой исследовательской работе является тест Лири для диагностики межличностных отношений. Опросник содержит различные характеристики. Респонденту необходимо прочитать каждую и подумать о соответствии данных суждений реальному «Я» испытуемого,

его идеальному «Я», или личность другого человека. Если «да», то нужно перечеркнуть в сетке регистрационного листа крестом цифру, соответствующую порядковому номеру характеристики. Если «нет», то не нужно делать пометок на регистрационном листе. Ниже представлена часть тестового материала.

Тестовый материал: Я – человек, который: (или – он/она человек, который):

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать и другие характеристики.

Всего 128 оценочных суждений, которые при обработке объединяются в 8 октантов (по 16 пунктов в каждом). Эти суждения направлены на определение типа отношений. Обработка результатов указывает на преобладающий тип отношения респондента к окружающим людям. Т. Лири разработал схему в виде круга, разделенного на 16 секторов. В данной схеме отражаются четыре социальные ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. Располагаются они по вертикальной и горизонтальной осям.

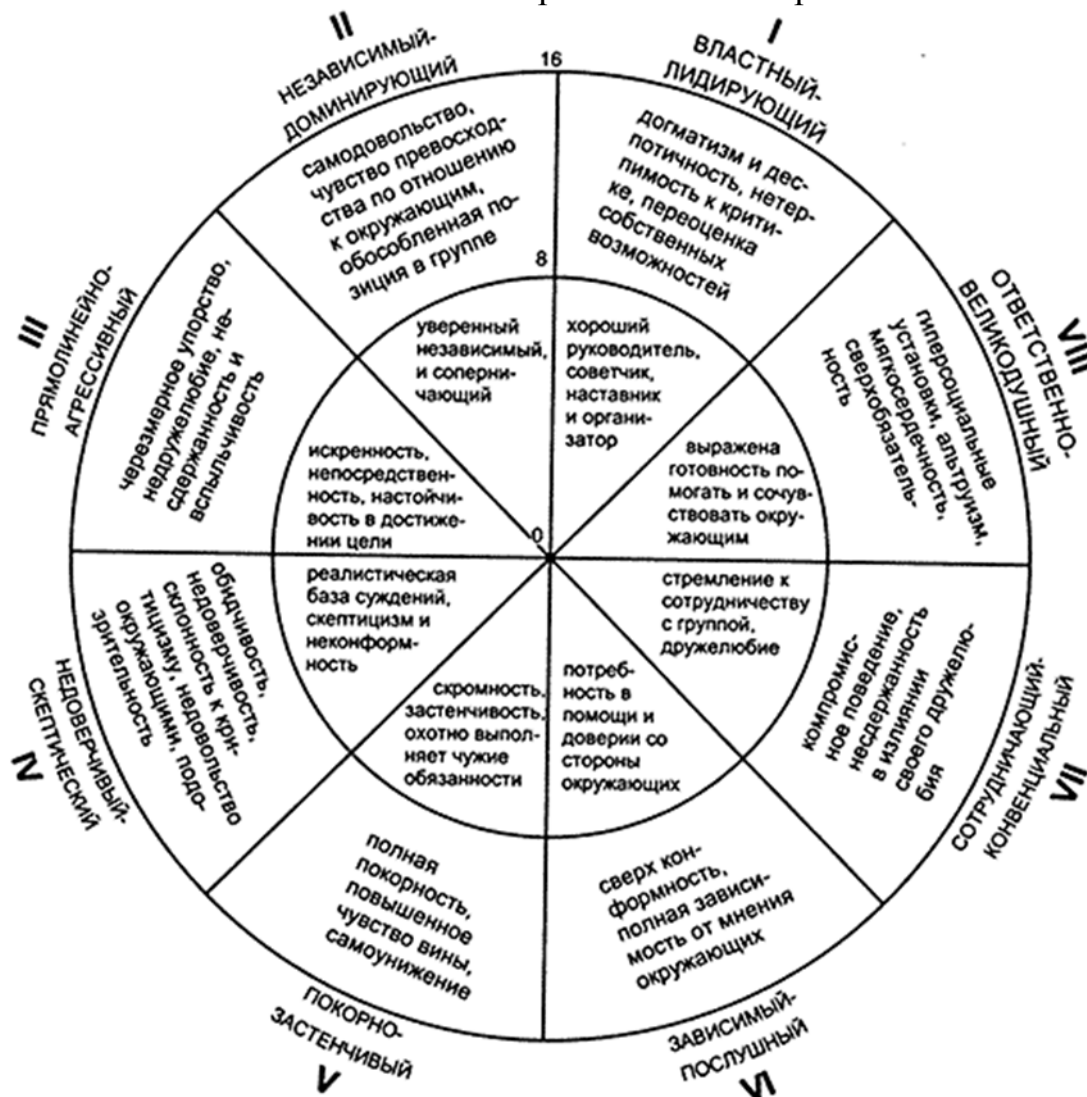


Рис. Схема Тимоти Лири «Типы личности»

Сумма баллов каждой ориентации переводится в индексы доминирования и индексы дружелюбия. Адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения определяется расстоянием полученных показателей от центра круга. Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль, который состоит из типов отношений к окружающим.

Типы отношения к окружающим по данной методике подразделяются на властный-лидирующий, независимый-доминирующий, прямолинейно-агрессивный, недоверчивый-скептический, покорно-застенчивый, зависимый-послушный, сотрудничающий-конвенциональный, ответственно-великодушный. Каждый тип охарактеризован.

По данной методике была проведена диагностика межличностных отношений школьников-подростков в общеобразовательных школах г. Ростова-на-Дону. Общее количество респондентов – 50 человек. Средний возраст испытуемых 15 лет.

Обработка результатов тестирования показала, что 17 из 50 относятся к ответственно-великодушному типу, 15 респондентов отнесли себя к зависимо-послушному типу, 7 – к прямолинейно-агрессивному типу, 6 – к покорно-застенчивому, 4 – к недоверчиво-скептическому типу и только 1 респондент – к властно-лидирующему.

Результаты анкетирования подтвердили, что в подростковом периоде только происходит становление собственного «Я» и обретения целостности личности. Подростки стремятся стать взрослыми, быть лидерами, но для этого пока еще не хватает соответствующих личностных качеств. В подростковый период только начинается переосмысление собственных поступков, происходит самоидентификация и самокоррекция личности. Мы видим по результатам теста заинтересованное отношение к другим людям, желание понять и прочувствовать их. Именно это, по нашему мнению способствует расширению собственного толерантного опыта. Ведь толерантность в нашей исследовательской работе рассматривается в качестве внутренней позиции каждого к окружающим.

Список литературы

1. Безюлева Г.В., и Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вербум-М, 2003.
2. Чекмарёва Т.Н., Фёдорова С.А. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии: практикум. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. – С.12-13.
3. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста [Текст]// Педология юности. 1931.
4. Постановление №629 «О Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания, профилактика экстремизма в Российском обществе (2001-2005 гг.)»» – Режим доступа: <http://consultant.ru>

ОСОБОЕ МНЕНИЕ О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ЦЕННОСТНО-ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демченко З.А.

доцент кафедры экономики, Высшая школа экономики и управления Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова,
кандидат педагогических наук,
Россия, г. Архангельск

В работе представлен субъективный взгляд на проблему формирования у студентов современного вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе; раскрыта логика взаимосвязи форм и способов организации научно-исследовательской деятельности и др. На основании анализа имеющейся источниковой базы представлена концепция альтернативного решения заявленной проблематики. Показана перспектива исследования.

Ключевые слова: модернизация, индивидуализация, образовательный процесс, научно-исследовательская деятельность, ценностно-позитивное отношение, компетенции, индивидуальные образовательные траектории.

Предварительный анализ проблемы позволил сформулировать исходную гипотезу исследования, основу которой составили ряд идей и положений о том, что формирование у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности будет эффективным, если:

- выявлены особенности современной образовательной ситуации с индивидуализацией образовательного процесса на основе аксиологического и личностно-ориентированного подходов, позволяющих установить её привлекательность и информационную насыщенность, содержательные тенденции и базовые общечеловеческие ценности;

- раскрыта феноменологическая сущность личностного смысла ценностно-позитивного отношения обучающихся в вузе к научно-исследовательской деятельности как деятельности направленной на проектирование индивидуальных образовательных траекторий и на развитие индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности будущего специалиста нового поколения [4];

- в образовательном процессе вуза наличествует педагогическая модель, которая представлена деятельностью-организационным, содержательно-аксиологическим, ценностно-оценочным этапами, согласующимися с опережающим психолого-педагогическим сопровождением студентов на феноменологическом, когнитивном, личностно-ориентированном, онтологическом уровнях развития ценностно-смысловой сферы личности.

Среди огромного многообразия понятия «ценность» нами принимается следующее – «ценность характеризует социально-исторический смысл для общества и личностный смысл для индивида определённых явлений действи-

тельности; это социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о целях, к достижению которых следует стремиться» [7, с. 64].

В качестве феномена «ценность» в нашем педагогическом проекте выступает научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе вуза как ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность и организационная культура.

На основе философской теории ценностей, и, исходя из неоднозначной трактовки понятия «ценность» нами выявлены его различные производные: нулевые ценности (состояние безразличия), отрицательные ценности (негативное отношение), позитивные ценности (состояние удовлетворения), что в действительности согласуется с принятыми в науке анализом современной эпистемологии ценностей (Л.А. Микешина), [6, с. 8-16], а также этимологическим анализом такого понятия как «ценностное отношение» (М.С. Каган) [5].

Феномен «ценностно-позитивное отношение» отражает гуманистическую направленность личности будущего специалиста, аксиологическая составляющая которой выражается в потребностно-мотивационной готовности к самоорганизации ценностно-смысловой сферы и самоинтерпретации себя как человека культуры и человека культурного

Эмпирическим базисом исследования явился анализ опыта функционирования научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего профессионального и высшего образования на этапе его развития с 1950 года по настоящее время, собственный многолетний опыт профессионально-педагогический и научно-исследовательской деятельности.

Проведённый анализ отечественного образования, охватывающий временной отрезок от 1950 года до настоящего времени, показал, что становление научно-исследовательской деятельности студентов проходило не всегда в ярко выраженном эволюционном ключе. Что касается интереса к ней как к объекту педагогического исследования с позиции ценностно-смысловой парадигмы и компетентностного подхода, то в данном ракурсе она не подвергалась целостному изучению. С позиции культурологического подхода и на основе системного анализа научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе вуза на постсоветском пространстве представлена как объективная закономерность стабильности развития кадрового потенциала страны. Так постепенно терялся личностно-ориентированный фактор в образовательной и государственной политики СССР, и моделируется практико-ориентированный ориентировано дисциплинарный (индустриальный период развития общества) [3].

Считаем необходимым обратить внимание на то, что в современных условиях модернизации отечественного образования научно-исследовательскую деятельность студентов необходимо рассматривать не только как необходимый компонент образовательного процесса современного вуза, но и как ценностно-ориентировочную (или оценивающую) деятельность и организационную культуру. Потенциальными возможностями для решения данной проблематики являются: ценностно-целевая переориентация

системы высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса, дифференциацию, открытость и многовариативность предоставляемых образовательных услуг; возрастание роли и доли самостоятельной работы студентов, исходя из требований международных образовательных программ (академическая и другие виды мобильности) как средства самоопределения, самовыражения, самореализации.

На основе логико-системного анализа собственной многолетней профессионально-педагогической деятельности, а также реализации ряда авторских проектов установлено, что: 1) научно-исследовательская деятельность обучающихся в целостном образовательном процессе вуза предполагает: а) использование пространственно-временного континуума студенческого периода при интерактивном включении в процесс проектирования индивидуальных образовательных траекторий при прогнозировании своей успешности в будущей профессиональной деятельности; 2) проблема формирования у обучающихся вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности есть проблема ценности этого отношения, которое обусловлено влиянием внутреннего фактора «удовлетворённость деятельностью (функция содержания деятельности) – не удовлетворённость (функция условий, в которых выполняется деятельность)»; 3) ценностно-позитивное отношение развивается под влиянием многих факторов, среди которых особое место занимают специально создаваемые педагогические условия, выступающие предпосылкой и показателем становления индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности студентов [1, 2, 3].

В работе определена культурно-образовательная среда как особым образом организованная часть культурно-образовательного наследия и педагогические условия, способствующие формированию у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности:

- актуализация познавательной деятельности студентов в части ее творческого и аксиологического потенциала;
- организация ценностно-смыслового восприятия и освоения специально отобранного содержания научно-исследовательской деятельности через использование эффективных технологий, включая диагностику направленности личности студентов при конструктивном диалоге мнений;
- диагностируемая самоактуализация студентов в проектирование индивидуальных образовательных траекторий. Формирование у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности моделируется с учетом основных принципов познания:
- детерминизма, как общенаучного понятия позволяющего установить причинно-следственные связи;
- соответствия, или эмпирического правила, выражающего закономерную связь в форме перехода между теорией и практикой эволюционного развития процессов и явлений;

- дополнительности, принципа позволяющего по мере необходимости вносить коррективы в процесс моделирования ценностно-позитивного отношения у студентов вуза к научно-исследовательской деятельности.

Как следствие, педагогическая модель формирования у студентов современного вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности не только как необходимом компоненте образовательного процесса современного вуза, но и как ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре должна опираться на твердый фундамент философской теории ценностей, современный анализ этимологии и эпистемологии ценностей и герменевтику высшего образования. При этом она должна быть способна соединить различные образовательные траектории вуза и индивидуальные образовательные траектории студентов в единую концепцию принятия непрерывного профессионального образования, просто образования как смысла всей жизни высокоразвитой личности.

Педагогические исследования подобной тематики предвосхищают результативность при условии принятия субъекта деятельности как интерпретатора ценностей, а научно-исследующую деятельность студентов, как ценностно-оценочную деятельность и организационную культуру, современную организационную культуру студентов (компетенции и мобильность). Следует признать тезис М.С. Кагана о том, что ценностное отношение к фактам, явления, событиям, процессам согласуется лишь с уровнем оценки этого отношения (проблема цены и ценности) [5]. Данная проблема не имеет временных и пространственных ограничений в её ценностной интерпретации.

Список литературы

1. Демченко, З.А. Жизненные стратегии студентов в научно-исследовательской деятельности как педагогическая проблема высшей профессиональной школы и её альтернативное решение [Текст] / З.А. Демченко // Исторические и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 3. – С. 98 – 102.
2. Демченко, З.А. Научная школа студента-исследователя как вариативный проект развития у её слушателей ценностно-смысловой позиции [Текст] / З.А. Демченко // Философия образования. – 2012. – Т. 40, № 1. – С. 247 – 254.
3. Демченко З.А. Научно-исследовательская деятельность студентов высших учебных заведений в России (1950 – 2000–е гг.): исторические предпосылки, концепции, подходы [Текст]: монография / З.А. Демченко. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 256 с.
4. Демченко, З.А. Научно-исследовательская деятельность студентов современного университета и ценностное отношение к ней [Текст] / З.А.Демченко, И.З. Сковородкина // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 4. – С. 78 – 91.
5. Каган М.С. Философская теория ценностей [Текст] / М.С.Каган.- Спб.: ТОО ТК Птрополис, 1997. – 205 с.
6. Микешина Л.А. Современное развитие понятия «ценность» [Текст] / Л.А. Микешина // Ценности и смыслы. – 2009. – № 1. – С 8-16.
7. Радугин А.А.Социология [Текст]: курс лекций. – 3-е изд., перераб. и дополн. / А.А.Радугин, К.А.Радугин. – М.: Центр, 2000. – С. 64.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Дробышева О.А.

преподаватель ТОГАОУ СПО «Педагогический колледж г. Тамбова»,
Россия, г. Тамбов

В статье творческий потенциал деятельности педагога рассматривается в качестве интегральной характеристики его личности. Творческое развитие педагога базируется на наличном творческом потенциале, обусловлено опытом профессиональной и творческой деятельности.

Ключевые слова: творчество, потенциал, индивидуальный стиль, творческий процесс.

Одной из интегральных характеристик личности педагога является индивидуальный стиль его деятельности и общения. Индивидуальный стиль – характерное для данного педагога устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом.

Педагог имеет право на реализацию своего индивидуального почерка в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников.

Одной из значимой интегральных характеристик личности педагога выступает его творческий потенциал. Учитывая специфику профессиональной деятельности, постоянную вариативность способов решения педагогических задач, с которыми сталкивается каждый педагог ежедневно и неоднократно в течение урока, то творчество следует признать необходимым компонентом педагогической деятельности.

Рассматривая психологическое понятие и сущность творчества, следует признать, что это особый тип деятельности, порождающей нечто новое, ранее не существовавшее (хотя бы в личном опыте), появившееся на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов.

В творчестве определены разные уровни: преобразования и созидания. Для первого уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом – создается иной подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

В качестве условий творческой деятельности учителя (Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик) рассматривают:

- временную спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;
- сопряженность творчества учителя с творчеством учащихся и других учителей;
- отсроченность результата и необходимость его прогнозировать;
- атмосферу публичного выступления;

- необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных **ситуаций 2; 3**

Данные условия тесно взаимосвязаны с видами творчества учителя и блоками профессиональной компетентности, реализуемыми ими. Так в педагогической деятельности обязательно будут присутствовать:

- диагностическое и методическое творчество (поиск и нахождение новых способов изучения учащихся, применение и создание новых диагностических приемов; новые сочетания методов обучения);

- коммуникативное творчество (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на уроке, создание новых форм общения в групповой работе учащихся и т.д.);

- самотворчество – это самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение индивидуальных путей своего профессионального развития, построение программы самосовершенствования. **1; 4**

Реализация творческого потенциала педагога тесно связана с его личностными качествами, признаками личности, позволяющими считать ее творческой. К признакам творческой личности относят:

- способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу;

- отказ от ориентации на авторитеты;

- способность увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте;

- отказ от категорических суждений;

- готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска (склонность к риску);

- чувство юмора;

- умение работать в ситуации с неопределенным исходом;

- легкость ассоциирования;

- способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений);

- готовность памяти;

- способность к свертыванию операций, обобщению и отбрасыванию несущественного;

- способность увидеть целое раньше, чем детали, способность к переносу функции одного предмета на другой (Ю.К. Бабанский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков и др.).

Таким образом, педагогическое творчество само по себе – это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию

существенного опыта. Это путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования, что составляет суть и динамику творчества педагога.

Список литературы

1. Анисимов, О.С. Креативная акмеология [Текст] / О.С. Анисимов. – М.: РАГС, 2008.
2. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс [Текст] / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1976.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985.
4. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева [Текст] / ред.-сост. Д.В. Ушаков. – М.: Институт психологии РАН, 2006.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Иванова Л.В.

старший преподаватель кафедры информатики и дискретной математики
Елабужского института КФУ,
Россия, г. Елабуга

Юрзанова Т.К.

доцент кафедры информационных технологий Елабужского филиала
КНИТУ им. А.Н. Туполева (КАИ), кандидат педагогических наук, доцент,
Россия, г. Елабуга

В статье рассматриваются цели, назначение и содержание дисциплины «Экономическая информатика». Акцентируется внимание на то, что основной задачей методической подготовки бакалавров направления «Экономика» является обучение студентов как организаторов грамотной эксплуатации технических и программных средств, привитие им навыков в подготовке документов и бизнес / маркетинговых планов в качестве экономиста.

Ключевые слова: стандарт, компетенция, базовые информационные технологии, экономическая информатика, бакалавр экономического направления.

Сущность профессиональной подготовки будущих экономистов заключается во владении методами решения профессиональных задач с помощью информационных технологий, в развитии интуиции, так называемом профессиональном чутье. Такие профессиональные качества всегда ценились в специалистах, а к настоящему времени их роль в связи с широким внедрением компьютерной технологии еще более возросла. Необходимо научить их творчески использовать информацию для принятия компетентных решений с учетом экономических, экологических, нравственных и эстетических аспектов в процессе своей профессиональной деятельности [1, с. 41].

Освоение профессиональных компетенций по экономическому направлению требует знаний, умений и навыков применения компьютерных информационных технологий. Любая информационная технология должна рас-

смагиваться как средство обеспечения основного вида деятельности. Поэтому изучение таких дисциплин, как, например, «Эконометрика», «Статистика», «Бухгалтерский учет и анализ», невозможно без освоения информационных технологий. При этом каждый абитуриент, поступающий в вуз, уже должен обладать базовыми знаниями и практическими навыками по применению компьютера к решению учебных задач [2, с. 24-25].

В учебные планы подготовки бакалавров экономического направления включена дисциплина «Экономическая информатика», которая изучается на первом курсе в первом семестре в объеме 54 часов лабораторных работ. Цель этой дисциплины – дать студентам знания в области экономической информатики и, в частности, о техническом и программном обеспечении работы экономиста. Назначение дисциплины – первоначальное знакомство студентов с техническим и программным обеспечением используемым экономистами, формами и методами использования их в различных сферах их деятельности.

Изучение экономической информатики является обязательной составной частью информационной подготовки бакалавров по экономическим направлениям. Продолжая многоуровневую информационную подготовку для будущих бакалавров экономики на этапе вузовского образования, дисциплина «Экономическая информатика» является вузовской вариативной частью цикла общих математических и естественно – научных дисциплин Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Содержание дисциплины распределяется между практической и самостоятельной частями на основе принципов преемственности и дополнительности. Дисциплина предусматривает практические занятия в форме лабораторных работ по темам, рассмотренных ранее в статье «Базовые информационные технологии в подготовке бакалавров экономического направления» [3]. Все лабораторные работы выполняются с использованием различной техники при непосредственном выходе в глобальную компьютерную сеть Internet. Тематика и задания лабораторных работ подобраны таким образом, что они направлены на решение различных задач, возникающих в процессе работы экономиста или менеджера.

Для диагностики и регуляции процесса обучения считаем целесообразным проводить текущие контрольные мероприятия, а завершить весь курс созданием и защитой собственного программного средства. В процессе изучения дисциплины используем следующие виды контроля:

- Текущий – проводим по каждой теме дисциплины. Основная черта данного вида контроля – систематичность его проведения и прозрачность результатов. Контролирующая деятельность в рамках данного вида осуществляется планомерно на каждом лабораторном занятии – студенты о ней предупреждены заранее и имеют возможность ознакомиться с вопросами, на которые им предстоит ответить на том или ином этапе изучения содержания раздела.

- Рубежный – дает нам представление о качестве освоения материала раздела (модуля) дисциплины, позволяет студенту представить уровень соб-

ственных знаний по предмету и учесть их при подготовке к промежуточной или итоговой аттестации.

- Итоговый – проводим в конце 1 семестра в виде экзамена.

Цель итоговой аттестации – проверка целостного знания теоретического материала дисциплины и сформированности умений по их практическому применению.

Основной задачей методической подготовки бакалавров экономического направления является обучение и воспитание студентов как организаторов грамотной эксплуатации технических и программных средств, привитие им навыков в подготовке документов и бизнес / маркетинговых планов в качестве экономиста.

Индивидуальная самостоятельная работа (проект) включает в себя шесть частей: текстовую, электронную презентацию, базу данных по проекту, таблицу на перспективное рабочее место и графики по проекту, бизнес план, маркетинг план. Требования по оформлению индивидуального задания (проекта):

1. Минимальный объем текстовой части – не менее 20 страниц с титульным листом. Оформляя работу, студенты должны в обязательном порядке показать использование следующих возможностей MS Word:

- выделение ключевых слов, фраз, абзаца (шрифт, начертание, затенение и др.);
- применение стиля заголовков; нумерация страниц, начиная со 2-ой; колонтитулы (верхний – полное имя файла и дата создания; нижний – ФИО и место работы);
- таблицы сложной формы; графические объекты и их автоназвания;
- 2 сноски и 1 выноска;
- маркированный и нумерованный списки;
- автоматически составленное оглавление и указатели;
- собственный стиль в шаблоне; колоночный текст; разделы; применение средства Word Art.

2. Презентация по текстовой части работы должна включать не менее 20 слайдов. В ней должны быть показаны такие возможности, как, цветовое оформление, анимация объектов, переход слайдов, копирование в слайды фрагментов из текстового файла, гиперссылки.

3. В электронных таблицах необходимо создать пять листов по образцу на диске. Задания у каждого индивидуальные.

4. В базах данных необходимо создать базу данных по образцу на диске, которая может использоваться на предприятии или учреждении (в соответствии с бизнес планом студента).

5. В программе Project Expert необходимо создать маркетинг план на основе текстового документа создаваемого бизнес плана (текстовая часть).

Работа – индивидуальное задание сдается на диске на кафедру Информатики и дискретной математики. К экзамену допускаются студенты, отработавшие практическую часть дисциплины (лабораторные работы по MS Word,

MS Power Point, MS Excel, MS Access), контрольные (индивидуальные) задания по каждой из тем и выполнившие индивидуальное задание.

Для реализации компетентностного подхода, заложенного в ФГОС профессиональной подготовки бакалавра экономического направления, необходимо сформировать умения студента работать с базовыми информационными технологиями. Студент должен уметь грамотно работать с операционной системой Microsoft Windows, пакетом Microsoft Office – прежде всего с текстовым редактором, табличным процессором, презентациями, web-браузерами, электронной почтой [3].

Список литературы

1. Иванова Л.В., Юрзанова Т.К. Информационные технологии в подготовке будущих экономистов. //Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 4. Том 12. – Одесса: Куприенко С.В., 2013. – ЦИТ:413-0904. – С. 41-43.
2. Иванова Л.В., Юрзанова Т.К. Информационные технологии в профессиональной подготовке бакалавров экономического направления. //Сборник научных трудов SWorld – выпуск 2. Том 11. Одесса: Куприенко С.В., 2014 – ЦИТ: 214 – 530. – С. 24-29.
3. Иванова Л.В., Юрзанова Т.К. Базовые информационные технологии в подготовке бакалавров экономического направления // Электронное научно-практическое периодическое издание «ЭКОНОМИКА И СОЦИУМ». Отв. ред. А.А. Зарайский. Выпуск № 3(12) (июль-сентябрь, 2014). Режим доступа: [http://iupr.ru/domains_data/files/zurnal_12_2014/IvanovaLV_YurzanovaTK_\(IKT\).pdf](http://iupr.ru/domains_data/files/zurnal_12_2014/IvanovaLV_YurzanovaTK_(IKT).pdf)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Карпушкина Н.В.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Нижегородского государственного педагогического университета
им. К. Минина, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Нижний Новгород

Севрюгина С.С.

студентка V курса факультета психологии и педагогики Нижегородского
государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье описываются возрастные и типологические особенности межличностного восприятия значимого другого подростками с нарушениями слуха. Выявляются особенности содержания образа другого человека, его динамика у подростков. Показано содержание межличностного восприятия значимых сверстников и взрослых, их влияние на межличностное общение. Авторы проводят взаимосвязь между имеющимися особенностями межличностного восприятия и структурой дефекта при нарушениях слуха у подростков.

Ключевые слова: нарушения слуха, межличностное восприятие, эмпатия, эффекты межличностного восприятия, аттракция, коррекционно- развивающее обучение.

В специальной психологии существует ряд исследований, посвященных проблеме межличностного восприятия учащимися с разными нарушениями развития. Так, особенности взаимоотношений учащихся с интеллектуальными нарушениями с учителем и сверстниками представлены в работах О.К. Агавелян, Л.И. Даргевичене, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева и др.; отношения педагога и учеников с ЗПР изучали О.К. Агавелян, Н.В. Масленникова. Исследованию межличностного восприятия детей с нарушениями слуха посвящены работы В.Л. Белинского, Г.Н. Пенина, В.С. Собкин, Э.И. Вийтар и ряда других ученых. Несмотря на это, данная проблема является мало изученной в специальной психологии.

Проблема межличностного восприятия подростков с нарушениями слуха является актуальной как в теоретическом, так и прикладном аспектах. Межличностное восприятие учителя и сверстников подростками с нарушениями слуха во многом определяют характер их общения и поведения. Сенсорный дефект мешает глухому ребенку в нормальном общении со взрослыми, затрудняет контакты со слышащими сверстниками.

Цель исследования: проанализировать психологические особенности межличностного восприятия у подростков с нарушениями слуха.

В исследовании Э.А. Вийтар установлено, что в характере восприятия и понимания межличностных отношений у слабослышащих школьников обнаруживаются те же зависимости, что и у слышащих. И те и другие наиболее адекватно оценивают отношения близких к ним людей, наименее адекватно – отношения тех одноклассников, которые для данного человека незначимы [1]. Исследование показало, что у слабослышащих детей интерперсональная перцепция формируется медленнее, чем у слышащих. Это связано с тем, что слабослышащие дети склонны отождествлять свое отношение к другому с его отношением к себе, приписывать другим свое отношение.

Возможность оценивать свое отношение к кому-то и его отношение к себе, по данным Э. А. Вийтар, возрастает к старшему школьному возрасту. Слабослышащие школьники средних и старших классов при описании друга менее полно характеризовали его внутренние качества, чем слышащие, и заметно превосходили глухих по полноте описаний.

У младших подростков с нарушенным слухом отношение к другим людям носит ситуативный характер. Под влиянием взрослых глухие дети неодобрительно относятся к неуспевающим сверстникам. Им не нравятся драчливые, жадные, им импонируют те, кто дает свои вещи другим, делится лакомством, опрятно одет [2].

У старшеклассников углубляется понимание и человеческих взаимоотношений. Они говорят о чуткости, внимательности к окружающим – к своим товарищам, к взрослым, к маленьким детям. Они также ценят общность интересов и увлечений, возможность обмена мнениями, дорожат своими товарищами, хотят с ними продолжать совместную учебу и работу после окончания школы [5].

Учитель в школе для детей с нарушениями слуха обладает большим социальным авторитетом по сравнению с той ролевой позицией, которую зани-

мает на уроке учитель общеобразовательных школ. Если у учащихся общеобразовательных школ доминируют негативные характеристики к взаимодействию с учителем на уроке, то у глухих и слабослышащих – позитивные [4].

Большим уважением у глухих подростков пользуются педагоги, отличающиеся высокой требовательностью, справедливостью и одновременно уважением к их личности. Отрицательные оценки получают те педагоги, которых учащиеся не понимают, педагоги, которые грубо разговаривают с глухими [2].

Таким образом, у глухих детей на протяжении подросткового возраста значительно расширяется и углубляется отношение к другим людям. Это способствует развитию межличностных отношений, росту не только сознательности, но и нравственности поведения глухих учащихся и выпускников школы.

Список литературы

1. Белинский, В.Л. Некоторые психологические особенности глухих учащихся старших классов // Воспитание глухих детей в школе. М.: АПН СССР НИИ дефектологии, – 1979.
2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений/ Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение/ А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
4. Пенин, Г. Н., Кораблева Л. В., Пономарева З. А., Красильник О. А. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях. – М.: КАРО, 2006. – 496 с.
5. Собкин, В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи/ В.С. Собкин. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 96.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА

Карпушкина Н.В.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Нижегородского государственного педагогического университета
им. К. Минина, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Нижний Новгород

Варенцова А.Н.

студентка V курса факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

Статья посвящена анализу проблемы развития личности воспитанников детского дома. Теоретическое исследование проблемы направлено на такие особенности личности дошкольников с задержкой психического развития, как тревожность и агрессивность, уровень самооценки, состояние мотивационной сферы, особенности общения со взрослыми и сверстниками. В результате выделены общие и специфические особенности эмоционально-волевой сферы воспитанников детского дома с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), тревожность, агрессивность, состояние беспокойства, враждебность, поведение, семья, госпитализм, эмоциональные нарушения.

Развитие ребенка в отсутствии родительской опеки может привести к различным психическим расстройствам, к значительным трудностям в социальной адаптации. В связи с этим в детских домах преобладают дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Различные аспекты и особенности психического развития детей – сирот представлены в работах В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, М.Ю. Кондратьева, Н.К. Радиной, Л.М. Шипициной и других.

В то же время, исследований, посвященных изучению личности воспитанников детского дома с задержкой психического развития, практически нет.

Наше исследование посвящено изучению особенностей эмоциональной сферы (тревожности, агрессивности) у детей – сирот. Нами проведен анализ влияния условий среды и субъективных факторов развития.

По мнению Л.М. Шипициной (2000), дети-сироты с ЗПР имеют более высокий уровень тревожности. Проблемы общения этих детей связаны с негативным опытом, отсутствием умения объективно оценивать ситуации, затруднениями в различении эмоций. На обучение со сверстниками и взрослыми влияет повышенная конфликтность, враждебность, повышенная агрессия, чувство вины. Неадекватное поведение ребенка зависит от состояния тревожности, а также страхов разного рода.

По результатам наблюдений и исследований Ефремовой Г.И. [2], всем детям-сиротам с ЗПР, особенно в старшем дошкольном возрасте, свойственна неразвитость эмоциональной сферы. Дети проявляют очень ограниченный набор положительных эмоциональных реакций, возникающих только в случаях, если им удаются насмешки друг над другом. Не обнаруживаются переживания радости за другого в моменты позитивных обращений друг к другу. Было выявлено, что повышение уровня тревоги и недоверия к миру обнаруживается у детей-сирот не в любых, а только в новых для них ситуациях, требующих ориентировки и исследовательской активности; такой новой ситуацией может быть ситуация тестирования [1].

Раскрытию особенностей поведения воспитанников детского дома было посвящено исследование А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых [7]. Была обнаружена бедность мотивационной сферы воспитанников школы-интерната. Данный факт объясняется исследователями не только ограниченностью жизненного опыта детей, но и характером отношений со взрослыми.

Своеобразная картина общения детей – сирот проявляется во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Особенно ярко она показывает себя в различных конфликтных ситуациях. В данных случаях наблюдаются проявления агрессивности, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. На фоне агрессивности проявляется высокая потребность в общении, что говорит о некоторой противоречивости и парадоксальности: дети тянутся к взрослым, хотят показать себя с лучшей сторо-

ны, стараются быть дисциплинированными. Эти особенности характерны для дошкольников.

В подростковом возрасте можно также выделить своеобразные черты личности воспитанников детского дома. Наиболее подробно особенности личности подростков – сирот были рассмотрены в трудах А.М. Прихожан [7]. Наблюдения за реальным поведением подростков из интерната свидетельствует о том, что у них много проблем, связанных с недостаточным развитием эмоционально-волевых качеств: они часто бывают несдержанными, раздражительными, не могут заставить себя выполнить какое-либо дело без нажима со стороны взрослых.

Таким образом, специфика эмоционального развития ребенка из детского дома обуславливается не только врожденными особенностями, но и психической депривацией.

Список литературы

1. Войтенко, Т.П., Миронова, М.Н. Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах/ Т.П. Войтенко, М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С.22-31.
2. Ефремова, Г. И. Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. психол. наук/ Г.И. Ефремова. – Н. Новгород, 1997.
3. Корнева, Л.В. Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа/ Л.В. Корнева. – М., 1999.
4. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа// Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991.
5. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Дети без семьи/ А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М: Педагогика, 1990.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Киугель К.В.

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического)
образования Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
Россия, г. Белгород

Иванова Э.В.

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического)
образования Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
Россия, г. Белгород

В статье декоративно-прикладное искусство рассматривается как средство личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Приобщение ребенка с ОВЗ к элементам декоративно-прикладного искусства позволяет обогатить мировоззре-

ние ребенка, развить его мышление, воображение, мелкую моторику рук и эмоционально-эстетическое восприятие.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, декоративно-прикладное искусство, творчество, эмоционально-эстетическое развитие.

В настоящее время происходит ухудшение здоровья детей и подростков, что приводит к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в основе которого лежат разные причины и факторы. Ограниченная возможность здоровья у детей связана непосредственно с нарушениями в их физическом и психическом развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении профессиональными навыками и, следовательно, отрицательно влияют на их социализацию и адаптацию. Заметим, что проблемой исследования особенностей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья занимались многие ученые, среди которых можно отметить таких, как А.И. Аксенову, В.М. Астапова, О.И. Лебединскую, Б.Ю. Шапиро, Х.С. Замского и др.

Главной целью развития каждого ребенка, является включение его в социальную жизнь общества, получение трудовых, бытовых навыков, а наличие каких-либо отклонений, говорит о том, что необходимо искать особые, индивидуальные пути и методы достижения этой цели.

Всем известно, что яркие впечатления ребенку дарит искусство, во всех своих проявлениях, будь – то музыка, поэзия, театр. Но больше всего школьника радует и воодушевляет непосредственное участие в процессе самого творчества, в которое он может вложить свои старания, мысли, чувства, настроение и др.

Среди множества доступных видов творческой и изобразительной деятельности, декоративно – прикладное искусство (ДПИ) занимает значимое место в жизни ребенка с особенностями в развитии, помогает развивать мышление, мелкую моторику рук, воображение.

Этот вид деятельности связан с эмоциональной и эстетической стороной жизни детей, в ней находят свое отражение особенности восприятия человеком окружающего мира, его явлений и законов. Занятия по ДПИ играют не малую роль в эмоционально – эстетическом развитии детей. Так как этот вид искусства близок к детскому творчеству, его красочность и нарядность привлекает внимание и разжигает желание попробовать, и что-нибудь сделать самостоятельно. Огромным плюсом является то, что школьнику с ОВЗ подвластны разные виды деятельности ДПИ, сложность одного задания можно варьировать. Они могут добиваться результатов и перешагивать на более сложную ступень, получая огромное удовольствие от итогов своего творчества.

Дети и подростки с особенностями в развитии, не менее талантливы и одарены, чем здоровые дети. Правда, для развития способностей детей с ограниченными возможностями здоровья требуется специальные условия, помощь и поддержка.

ДПИ является одним из самых древних видов искусств. Название происходит от лат. *desco* – украшаю, а прикладное заключает в себе смысл того, что оно служило для оформления и украшения быта человека, так в принципе и сейчас особой популярностью пользуются вещи прикладного творчества в оформлении интерьеров.

Приобщая ребенка к народному творчеству, мы не только даем знания, но и обогащаем мировоззрение ребенка, эстетически развиваем его. Искусство народных мастеров помогает раскрыть детям мир прекрасного, развивать у них художественный вкус.

Прикладное искусство имеет широкий спектр материалов из которых можно выполнять различные изделия, это ткань, древесина, камень, бумага, металл, глина. Характерная особенность предмета ДПИ заключается в декоративности изделий, что близко к творчеству ребенка, привлекает своей яркостью и самобытностью. Одно из главных преимуществ то, что ребенок видит результат своего творчества и может ему найти применение в жизни, сделать подарок другу, родителям, и тем самым принести частичку радости своим близким.

Но все ли виды ДПИ подвластны детям с ограниченными возможностями здоровья? Рассмотрим несколько вариантов:

Лепка помогает развивать мелкую моторику рук, пространственную ориентировку, внимание, что не менее важно и аккуратно. Детям очень нравится лепить народные игрушки: Дымковскую, Каргопольскую. Они привлекают своими причудливыми и забавными формами, для некоторых категорий детей с ОВЗ лепка игрушки может быть сложна, но здесь свою роль должен сыграть учитель, который придумывает разные методы и формы работы. Интересным занятием может служить лепка магнитика, работа не сложна и очень интересна.

В работе активно можно использовать возможности бумаги – от изготовления плоскостных изделий до объемных форм. Данный вид работы очень нравится детям, так как дает огромный полет фантазии, воображению. Учащиеся от показанных элементов могут отталкиваться и уже придумывать свои варианты. В современном мире дефицита в этом материале нет, что расширяет поле для творчества. Это могут быть как прогрунтованные листы самими детьми, так и различная цветная бумага, картон и многое др. Если касаться народной тематики, можно предложить выполнить учащимся ставни из бумаги и расписать их или же выполнить избушку применяя разные варианты бумагопластики. В работе можно и даже нужно комбинировать различные материалы например: бумага плюс ткань, ткань плюс соленое тесто.

Особое внимание можно уделить работе со соленым тестом, работа имеет свои преимущества, тесто очень мягкое по сравнению с полимерной глиной и учащимся не составит труда выполнить упражнение и композиции. Сама техника вызывает большой интерес и дает поле для творчества и воображения.

Работа с текстильными материалами вызывает необычайный эмоциональный отклик у детей с ОВЗ. Дети и подростки изготавливают народные куклы из разных материалов. Если возраст или заболевание ребенка не позволяют ему применять иглу и нитки, это не должно являться преградой не для него, не для учителя, так как есть и другие материалы, это клей, степлер. Но можно обойтись и без них, используя только ткань и ножницы.

В каждом регионе есть свои народные промыслы, их необходимо включать в циклы занятий, так как это расширяет кругозор о своем родном крае и способствует формированию эстетических чувств, эмоционально положительного отношения к народным мастерам и традициям народов.

Роспись по камню, тоже не менее интересное занятие. Использование в композициях природных материалов имеет место быть, так как это не только разнообразит непосредственно работу ребенка, а поможет выйти на уроке немножко за пределы класса и познакомит поближе с природой. Прочувствовать какая все-таки взаимосвязь природы, декоративно-прикладного творчества и человеком.

Не нужно останавливаться на использовании разных материалов в обучении детей с ОВЗ. Мы считаем очень важным знакомство с историей декоративно-прикладного творчества, путем показа презентаций, фильмов на занятиях.

Одним из важных условий получения результата является формирование эмоционально положительного отношения детей к занятиям декоративно-прикладным творчеством. Поэтому особое внимание необходимо уделять индивидуальным особенностям детей, учитывать их психофизические особенности, создавать ситуацию успеха для каждого ребенка.

Таким образом, каждый ребенок индивидуальность, но у школьника с ограниченными возможностями здоровья есть еще некая особенность, которую учитель должен понимать со всех сторон научных знаний. И обучая его постараться воспитать эмоционально отзывчивую и эстетически развитую личность, применяя конечно, то богатство, которое предоставляет нам декоративно-прикладное искусство.

Список литературы

1. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании [Электронный ресурс] / Л.И. Аксенова. – Режим доступа: <http://uchebnikfree.com/psihologiya-pedagogicheskaya/>.
2. Астапов В.М., Лебединская О.И., Шапиро Б.Ю. Современное состояние проблемы детей с ограниченными возможностями / В.М. Астапов, О.И. Лебединская, Б.Ю. Шапиро// Детский практический психолог. – 1995. – № 7. – С. 25-28.
3. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Маллер. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 80 с.
4. Богданова А.А. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / А. А. Богданова, О. Ф. Богатая, Н. Н. Иванова [и др.] ; под общ. ред. Н. В. Лалетина ; Сиб. федер. ун-т ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск : Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. – 176 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА С ЦЕЛЬЮ ИХ АДАПТАЦИИ К СОЦИУМУ

Конева И.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им.К.Минина, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Нижний Новгород

Романова С.В.

студентка V курса факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье проведено теоретическое исследование основных особенностей учащихся группы риска, а так же выделены предпосылки и определены методы развития у них творческих способностей. Рассмотрено содержание некоторых практических методов.

Ключевые слова: подростки, учащиеся, группа риска, дезадаптация, творческие способности.

Негативные особенности психического развития учащихся группы риска особенно ярко проявляются в подростковом возрасте [3], [4], [5], [6]. В связи с этим у специалистов различных категорий возникает острая потребность в исследовании и дальнейшем развитии их творческих способностей, как средства компенсации негативных личностных особенностей.

Для того чтобы у учеников развивались творческие способности, необходимо формировать у них уверенность в своих силах, веру в способность решать творческие задачи [1]. Необходимо также всемерно стимулировать стремление учащихся к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному решению задач. Исследования показывают, что склонность к решению рискованных задач – одна из фундаментальных черт творческой личности. Применение проблемных методов обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью педагога открытие нового знания, усиливают веру учащегося в свою способность к таким открытиям. Как показывает практика, знания, полученные с помощью проблемных методов обучения, не оказывают такого тормозящего влияния на творчество, как это свойственно знаниям, полученным с помощью более традиционных методов [2]. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа. Важнейшим условием развития творчества учащихся является совместная с преподавателем исследовательская деятельность.

Для формирования творческих способностей учащихся, как правило, используются различные практические методы обучения, которые классифицируются по типу познавательной деятельности [7]: репродуктивный (объяс-

нительно-иллюстративный); воспроизводящий; проблемное изложение; частично поисковый (эвристический); исследовательский.

Деятельность может быть репродуктивной, исполнительской или творческой. Репродуктивная деятельность предшествует творческой, поэтому игнорировать ее в обучении нельзя, как нельзя и чрезмерно увлекаться ею. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими.

В практике работы лучше всего методы обучения использовать комплексно, что повысит надежность усвоения информации, сделает учебный процесс более эффективным, а, следовательно, и творческим. В настоящее время определен ряд эффективных методов, использование которых в определенной системе позволяет развивать творческие способности учащихся и пробуждать их интерес к труду [8].

Большое значение имеют практические методы. Их особенность заключается в том, что в деятельности учащихся преобладает применение полученных знаний к решению практических заданий. На первый план выдвигается умение использовать теорию на практике. Данный метод выполняет функцию углубления знаний, умений, а также способствует решению задач контроля и коррекции, стимулированию познавательной и творческой деятельности.

Практические методы лучше других способствуют приучению учащихся к добросовестному выполнению задания, способствует формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность, умение подходить к процессу творчески и т.д.

Существует многообразие приемов и методов развития творческих способностей у учащихся группы риска. К ним относятся: решение творческих задач; мыслительный эксперимент; мозговой штурм; синектика; метод проектов; различные типы нестандартных уроков; экскурсии. Данные методы и формы организации учебных занятий способствуют сглаживанию негативных личностных проявлений у учащихся группы риска в подростковом возрасте.

Список литературы

1. Кондратьева Н. П. Особенности личностной тревожности у младших подростков с задержкой психического развития: дис... канд. психол. наук. Н.Новгород, 2002. – 241 с.
2. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология – 2004. – № 1(1)- С. 45-56.
3. Конева И. А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: дис... канд. психол. наук. Н.Новгород, 2002. – 217 с.
4. Масленникова Н. В. Особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития: дис...канд. психол. наук. Н.Новгород, 2004. –253 с.
5. Гузеев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В. Гузеев// Директор школы. – 2005. – № 6. С. 29-37.
6. Карачев А.А. Метод проектов и развитие творчества учащихся / А.А. Карачев // Школа и производство. 2004.- № 2. – С. 28-31.
7. Львов М.Р. Школа творческого мышления: учеб. пособие / М.Р. Львов. – М.: Дидакт, 1998. – 93 с.
8. Речицкая Е.Г. Развитие творческого воображения школьников / Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина. – М.: Владос, 2000. – 128 с.

ЗНАЧЕНИЕ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Коростелева Е.Н.

старший преподаватель кафедры «Физическая культура ИЭФ»,
Московский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается легкая атлетика в качестве одного из приоритетных вида спорта на занятиях физической культуры в Вузе. Занятия по легкой атлетике помогают формировать у студентов такие важные профессионально значимые качества как организаторские, коммуникативные, перцепивно-гностические, экспрессивные, что является основой благополучного развития личности будущего специалиста.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, профессионально значимые качества.

Переход к рыночной экономике, высокий уровень безработицы среди выпускников вузов резко обострили проблему готовности выпускников к эффективной профессиональной деятельности. В современных условиях экономисты часто оказываются перед необходимостью изменить вид деятельности, в связи со сменой места работы или карьерным ростом. Для того, чтобы процесс такого изменения произошел наиболее эффективно, экономисту важно быть не только профессионально подготовленным, но и обладать экономическим мышлением и высоким уровнем сформированности профессионально значимых качеств [2].

На современном этапе развития современного общества в области физического воспитания, именно легкая атлетика является один из основных массовых видов спорта, объединяющий ходьбу и бег на различные дистанции, прыжки в длину и высоту, метания диска, копья, молота, гранаты (толкание ядра), а также легкоатлетические многоборья – десятиборье, пятиборье и др. [1].

Основой легкой атлетики являются естественные движения человека. Занятия легкой атлетикой способствуют всестороннему физическому развитию, укреплению здоровья людей.

Популярность и массовость легкой атлетики объясняются общедоступностью и большим разнообразием легкоатлетических упражнений, простотой техники выполнения, возможностью варьировать нагрузку и проводить занятия в любое время года не только на спортивных площадках, но и в естественных условиях.

В РФ и других странах легкая атлетика – часть государственной системы физического воспитания.

Легкоатлетические упражнения входят в программы физического воспитания учащихся всех типов учебных заведений, в планы тренировочной

работы во всех видах спорта, в занятия физической культурой трудящихся старших возрастов.

Легкоатлетические упражнения имеют оздоровительное значение. Занятия производятся на воздухе, упражнения воздействуют на все группы мышц: укрепляют двигательный аппарат, улучшают деятельность дыхательных органов, сердечно – сосудистой системы.

Особенно большое значение имеет легкая атлетика для формирования растущего организма, физического воспитания подрастающего поколения.

Легкая атлетика не имеет себе равных. Качества – выносливость, сила, быстрота, ловкость, гибкость умение преодолевать трудности. Навыки – бег, прыжки, метания. Очень широко используются в трудовой деятельности, так и военном деле [2].

Воспитательное значение заключается в том, что занятия легкой атлетикой формируют характер, закаляют волю человека, приучают его не бояться трудностей, а смело их преодолевать.

Каждая легкоатлетическая фраза несет в себе смысловую нагрузку. Объясняя студентам, для чего выполняются те или иные действия и приемы, мы тем самым пробуждаем в них интерес.

Понимание стратегии и тактика легкоатлетического поединка на беговой дорожке или секторе для прыжков формирует у студентов – будущих экономистов способности к мыслительной деятельности, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, умение прогнозировать различные варианты жизненных ситуаций, принимать решения в короткий промежуток времени, понимать других людей.

Легкая атлетика побуждает личность к рефлексии (форме теоретической деятельности, заключенной в способности к размышлению, самонаблюдению, самопознанию), а также развитию дидактических умений формирует организационно-методические умения.

Легкая атлетика организует другие умения необходимые в педагогической деятельности такие как: коммуникативные, прогностические, организационно-педагогические.

Основываясь на многолетней практике преподавания легкой атлетики в Московском государственном университете путей сообщения, можно сделать вывод, что именно легкая атлетика помогает формировать такие важные профессионально значимые качества как: – организаторские (деловитость, ответственность, требовательность, инициативность, трудолюбие, самоорганизация); – коммуникативные (доброжелательность, справедливость, чуткость, тактичность, умение вести себя в коллективе); – перцептивно-прогностические (наблюдательность, понимание других людей, умение проектировать развитие личности и коллектива, творческое отношение к труду); – экспрессивные (эмоциональное восприятие и чуткость, энтузиазм, оптимизм, чувство юмора, выдержка, умение убеждать и т. д.).

Список литературы

1. Жилкин, А.И. Легкая атлетика [Текст]: учеб. пособие / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
2. Жиронкина, О.В. Формирование профессионально значимых качеств будущих экономистов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Жиронкина. – Кемерово, 2003. – 237 с.

НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Кравченко К.А.

доцент кафедры рисунка, живописи и художественного образования
Института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ», канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Новосибирск

В статье отмечается, что обеспечить качественное обучение можно путем создания оптимальных педагогических условий в процессе профессиональной подготовки, среди которых обозначено базовое, заключающееся в рациональном сочетании научно-исследовательской и практической художественной деятельности студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, художественно-педагогическое образование, профессионализм.

Перед современным художественно-педагогическим образованием стоит задача обучать так, чтобы будущие художники-педагоги могли быстро и пластично реагировать на изменяющиеся условия, были способны обнаруживать проблемы в изобразительной деятельности и разрабатывать методики для их решения. Приобретение способности к продуцированию оригинальных идей в процессе изобразительной и педагогической деятельности, потребность в поиске и создании нового открывают студентам художественных факультетов педагогических вузов значительно более широкие возможности для формирования высокого профессионализма, глубоких теоретических знаний и практических изобразительных умений [1, с. 21].

Обеспечивается такое обучение путем создания оптимальных педагогических условий в процессе профессиональной подготовки, среди которых можно обозначить базовое, заключающееся в рациональном сочетании научно-исследовательской и практической художественной деятельности студентов.

Последние десятилетия обеспечили художественно-педагогическому образованию в России переход на качественно новый уровень работы. Ежегодно защищаются десятки диссертационных исследований, содержащих инновационные методики обучения дисциплинам художественного цикла, которые активно внедряются в процесс обучения в высшей школе, среднем профессиональном образовании, в системе начальной профессиональной подготовки.

Рассматривая проблему оптимизации подготовки художника-педагога в вузе, ученые-исследователи отмечают необходимость анализа психологических закономерностей этого процесса и определения их взаимосвязи с теорией и практикой художественных дисциплин [2, с. 29].

Процесс обучения художественным дисциплинам включает в себя наблюдение натуры на основе психических познавательных процессов (ощущение, восприятие, мышление, представление, воображение), систему постановки учебно-познавательных задач для изображения, а также непосредственно саму изобразительную деятельность. Эти составляющие постепенно формируют у художника-педагога компоненты, которые в дальнейшем преобразуются в профессиональную компетентность.

Современная психология особо подчеркивает активный, творческий характер познавательного процесса, его несводимость только к отражению объективного мира. Процесс человеческого познания подразделяется на ряд стадий изменения поступающей информации – от восприятия до практического действия, которые отвечают за активизацию процессов обучения художественным дисциплинам в педагогическом вузе.

Формирование профессионализма невозможно без развития профессионального восприятия обучаемых, это подчеркивается во многих исследованиях, посвященных отдельным проблемам восприятия. Развитие профессионального восприятия активизирует способность будущего художника-педагога определять в процессе изображения разнообразные возможности раскрытия образа художественными средствами, с учетом применения этих знаний в последующей педагогической деятельности.

Художественно-педагогическая подготовка студентов протекает в рамках системы эстетического воспитания, поэтому программы обучения художественным дисциплинам должны предусматривать знакомство с основными особенностями художественно-педагогического образования, получив которое студенты овладевают необходимыми теоретическими знаниями в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства, а также понимают образовательные, развивающие и воспитательные возможности искусства и обладают способностью творчески преобразовывать действительность, используя необходимые художественные материалы [3, с. 121].

Таким образом, очевидно, что эффективность учебного процесса на художественных факультетах педвуза возможна только на основе целостной системы рациональной организации научно-исследовательской и практической художественной деятельности студентов. Осознание необходимости двух видов деятельности (научно-исследовательской и художественно-творческой) в своей профессиональной работе становится важным фактором активизации всей преподавательской работы в системе подготовки художника-педагога.

Список литературы

1. Дымент, Т.Л. Личностные факторы эффективности использования инновационных методов в образовании [Текст] / Т.Л. Дымент // Сборник материалов

международной научно-практической конференции «Инновационные методы в образовании». – Москва, 2008. – С. 21-27.

2. Кравченко, К.А. Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / К.А. Кравченко. – Омск, 2009. – 170 с.

3. Кравченко, К.А. Пути совершенствования художественно-педагогического образования [Текст] / К.А. Кравченко // Философия образования. – Новосибирск, 2014. № 5 (56). – С. 117-127.

СТРАТЕГИИ САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЁЖИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Кудрявцева М.Е.

профессор кафедры связей с общественностью,
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет,
д. пед. наук, доцент,
Россия г. Санкт-Петербург

На основании анализа содержания текстов социальных сетей выделяются такие стратегии самовыражения личности, как эгоцентрическая, медиацентрическая и социоцентрическая. Эгоцентрическая предполагает полную свободу высказывать своё мнение в медиапространстве. Медиацентрическая стратегия предполагает признание человеком ценности лидерства в медиапространстве. Социоцентрическая стратегия связана с желанием совершить реальный, социально-значимый поступок.

Ключевые слова: самовыражение, творчество, лидерство, имидж, коммуникация, медиапространство.

Самовыражение современной молодёжи, особенно если речь идёт о городских жителях в большинстве своих проявлений переместилось в Интернет-пространство, что связано как с бурно развивающимися компьютерными технологиями, так и с изменившимися ценностями и смыслами творческой самореализации личности.

Доступ к Интернет-коммуникации создаёт практически неограниченные возможности для самовыражения и творческой самореализации личности в любых формах, и возможности эти сейчас широко используются. Свобода самовыражения в последнее время стала одной из наиболее значительных ценностей, а посягательство на ней – одним из самых тяжких социальных грехов. Однако ценность самовыражения играет роль не столько сама по себе, сколько вкупе с перспективой создать себе определённый имидж, заработать репутацию творческой, свободной личности. С нашей точки зрения, можно говорить о двух типах стратегий самовыражения, находящихся своё отражение в Интернет-пространстве: эгоцентрической и медиацентрической.

Эгоцентрическая стратегия связана с представлением о полной и бесконтрольной свободе высказывать своё мнение в медиапространстве как главной ценности и может быть выражена следующей цитатой: «*Этот блог –*

мой, соответственно я могу здесь писать то, что считаю нужным и если у кого-то там вроде тебя, например, появились претензии к содержанию моих записей, то можешь просто не читать, я ни тебя, никого в целом не заставляю читать то, что пишу» [5]. Это свободное выражение своего мнения часто оказывается связанным со стремлением во что бы то ни стало утвердить свои права и независимость в Интернет-пространстве, с чувством определённого превосходства над окружающими. Вот характерная цитата: *«Вы все боитесь выражать свое мнение! Прячетесь за толерантностью, трясетесь за вежливость и собственные ж...! А я не такая! Я могу сказать все что думаю! Так что завидуйте молча, серые мышки! Многие не любят, например, геев, но вынуждены говорить – что это нормально, просто потому что им страшно и они обязаны быть толерантны. Хотя сам так не считают»* [7]. Такого рода высказывания, как следует из контекста диалога, чаще всего принадлежат подросткам, стремящимся любой ценой, в том числе грубостью утвердить свои права. Интересно, что из той же подростковой среды порой следует реакция подобные заявления, свидетельствующая о понимании их беспомощности и нелепости.

Иногда эгоцентрическая стратегия самовыражения реализуется в стремлении спорить с большинством в любом случае, даже в случае своей неправоты. Вот характерная цитата: *«Людей, у которых хватает пороку на спор с мнением большинства, в мире сейчас немного и поэтому они все достойны уважения... Мир держится на таких людях.... Как сказал, не помню кто: «Когда я замечу, что мое мнение совпадает с мнением большинства, я его поменяю». Не согласиться с общепринятым и уметь отстоять собственное, пусть и ошибочное мнение – это уже поступок»* [10]. Максимализм в оценках, безоговорочное уважение, к тому, кто идёт наперекор большинству также иногда осознаётся другими участниками диалога как заблуждение, о чём свидетельствуют следующие цитаты: *«Человек, который начинает спорить с обществом только ради того, чтобы выделиться, произнести какой-то бред, чтобы показать какая ОН ВЕЛИКАЯ ЛИЧНОСТЬ, которая идёт против течения, заслуживает ничего большего кроме презрения»* [10]. Истина, она вообще ни на чьей стороне, она просто есть и она несколько выше всех споров и противопоставлений. Если ты что-то понял – то понял, и продолжаешь жить как надо [10]. Неверно, однако, думать, что представителям эгоцентрической стратегии самовыражения абсолютно безразлично мнение окружающих. Сам факт размещения своих высказываний в Интернет-пространстве говорит о важности для них определенного имиджа – имиджа ниспровергателей чужих мнений.

Об эгоцентрическом стремлении любыми способами обратить на себя внимание свидетельствуют и мнения относительно возможности творческой реализации в пространстве Интернета. Идея свободного творчества личности вообще на сегодняшний день является одной из самых модных и тоже, к сожалению, несвободной от эгоцентризма. Основная цель творчества в медиaprостранстве, реализуемого в русле эгоцентрической стратегии, – быть услышанным, замеченным, узанным: *«Самовыражение – это дорога в Веч-*

ность.... самый реальный способ заставить других людей обратить на себя внимание, быть замеченным, услышанным и самое главное быть узнанным... Каждую секунду у нас есть этот шанс, эта возможность – каждую секунду мы самовыражаемся и творим. Чем бы мы ни занимались – говорили, писали, рисовали, играли в игры, влюблялись, целовались – всё это будут различные виды искусства, в каждом из которых есть свои Мастера и свои Шедевры...

Вкладывая силы в Самовыражение, в Творчество, я создаю Свой Собственный Мир, воплощая в нём свою Внутреннюю Вселенную... Я открыта для людей. Спрашивайте! Я с удовольствием отвечу» [10]. Эгоцентризм подобных сентенций завуалирован, однако, рассуждениями об открытости людям своей «внутренней вселенной», что делает подобные высказывания внешне привлекательными, маскируя их пустоту и словоблудие.

Распространённость такой позиции подтверждается и теми, кто осознаёт её как заблуждение:

-...Там, где нет содержания, его можно изобразить, измыслить на просторе и затем предстать в его сверхъестественном величии. Это нам, остальным, свобода самовыражения пустой бочки не нужна, а ей самой как раз нужно много свободного пространства, чтобы заявить о себе [6].

Медиацентрическая стратегия самовыражения предполагает признание человеком для себя высшей ценностью возможность реализоваться в медиапространстве, утвердиться в качестве полноправного члена, (а ещё лучше – лидера) Интернет-сообщества. Представители этой стратегии не скрывают, что им важно мнение окружающих, в первую очередь членов своей группы. Интерес к участию в Интернет-сообществах может подпитываться возможностью приобрести в них некоторое влияние и авторитет.

Интересным, примером творческого самовыражения является стремление самостоятельно моделировать на своём ресурсе своеобразный виртуальный мир, поднимаясь тем самым над его «населением». Вот характерное высказывание: *«Мы создаём город, со всеми его атрибутами – бизнесами, муниципальной властью, СМИ, финансово-промышленными группировками, образовательными учреждениями, торговлей, религиями, городскими сумасшедшими, легендами... и проч. То, что на самом деле происходит в городе, знают только ДЕМИУРГИ и пророки. А люди просто живут... . Моя роль – дать им землю, чтобы они рыли её копытами, и сказать им – рыть можно, бодаться можно, убивать нельзя. В зависимости от того, насколько грамотно я поселю на этой земле быков, создам ли им достаточно травы, интересный пейзаж и несколько таинственных территорий, чтобы было увлекательно их открывать. Если быки будут хороши, соседнее сообщество заинтересованных коровок подтянется само* [11].

Такое стремление к игровому моделированию мира, однако, нуждается в этическом и эстетическом комментарии. Сошлёмся на точку зрения Й Хезинги, который считал, что игра не может быть ни нравственной, ни без-

нравственной, однако «узы, связующие игру и красоту, тесны и многообразны» [2, с. 19]. Это означает, что игра может оцениваться с эстетических позиций, если игра по созданию виртуального социума красива, то она имеет право на существование. Однако хотелось бы отметить и связанную с такой игрой очевидную опасность. Оказываясь в плену своих ролей, «человек может утратить представление о своей подлинной сущности, граница между собой как медиасубъектом и собой как реальным субъектом может оказаться размытой [1, с. 125].

Если представители эгоцентрической стратегии самовыражения в Интернет-пространстве исходят из априорной убеждённости в необходимости и своей способности творческого самовыражения, то представители медиацентрической стратегии учитывают и творческий потенциал самовыражающейся личности, и возможного адресата этого самовыражения: *«Вливаясь в виртуальный социум Интернета, человек получает полную свободу в сотворении самого себя, которая ограничена только его фантазией. ... Человек обладает свободой творения образа, пространства и предмета коммуникации, его ничто и никто не ограничивает в его творчестве и обязательно найдется тот человек, который оценит его творения, даже если они окажутся примитивны и будут выходить за рамки этических норм человечества» [8].*

Более глубокое осмысление идеи свободы творчества в Интернете, возможности быть узанным и хотя бы на короткое время признанным, также встречается в пространстве интернет-коммуникации, причём в контексте более широких размышлений о субъектах культуры, что свидетельствует о серьёзности и неоднозначности этой проблемы. Вот интересная цитата: *«...Откройте любой ЖЖ – наконец-то реализовалась мечта Уорхолла, что скоро каждый сможет быть знаменит на 15 минут... Наскальные рисунки делал Художник индивидуально, а не все толпой изоцрялись на всех скалах подряд. ...Искусство (культура) тогда было делом избранных, а нонче любой может, минуя редактора (включая внутреннего) опубликовать что угодно на радость нескольким «френдам»...*

И мультик кто угодно может сварганить на компе, и фильмец, что все и делают... Т.е. технологически упростилось ВСЕ – и производство, и публикация. ... Так зачем тогда делегировать избранных, если можно и самим? А массу в первую очередь интересуют такие же, как они, а вовсе не избранные [3].

Вопрос о том, может ли быть искусство делом каждого, а не уделом избранных, является, конечно, слишком сложным и многоаспектным, и размышление над ним в контексте данной работы увело бы нас слишком далеко от темы. В аспекте проблемы самовыражения можно, пожалуй, утверждать, что для представителя массы, в отличие от «избранного» субъекта искусства принципиально важными являются оценка и признание. Причём если субъект медиацентрической стратегии ориентируется на определённую группу, то субъект эгоцентрической стратегии ни на кого конкретно не ориентирован,

можно предположить также, что в ряде, если не в большинстве случаев его «самовыражение» ограничивается сентенциями на эту тему. Ожидание со стороны интереса, оценки, признания, однако, в любом случае выступают своеобразными ограничителями коммуникационной свободы субъекта «искусства масс».

Подводя итог нашему небольшому размышлению о проблеме самовыражения в Интернет-коммуникации, приведём убедительную цитату относительно самовыражения в Интернет-текстах, претендующих на то, чтобы считаться социально-значимыми. Примечательно, что это цитата также принадлежит пользователю Интернета: *«...Вряд ли это хорошо, что любой человек за счет времени и средств других людей может в Интернете свободно самовыражаться. Даже если он гений. Самовыражение плодотворно, когда преодолевает сопротивление среды. Это аксиома. Кроме того, для человечества полезней прозевать одного гения, чем пропустить сквозь сито своего сознания тысячи посредственностей»* [4].

В заключение добавим, что стремление к самовыражению личности в Интернет-пространстве, вполне вероятно, может быть продиктовано не только эгоцентрическими или медиацентрическими мотивами, но и действительным желанием совершить реальный, социально-значимый поступок. Такую стратегию можно было бы назвать «социоцентрической», и в большинстве случаев рано или поздно она уводит пользователя из Интернет-пространства в реальную жизнь.

Список литературы

1. Корконосенко С. Г., Кудрявцева М. Е., Слуцкий П. А. Свобода личности в массовой коммуникации / Под ред. С. Г. Корконосенко [Текст]. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2010. – 308 с.
2. Хейзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий / пер. с нид. В. В. Ошиса [Текст]. М., 2001. –
3. Дневник shoose. URL: <http://www.diary.ru/~shoose/p74316829.htm/>.
4. Интернет и культура: угрозы и риски. URL: <http://www.chas.lv/extra/theme/internet/1968-2011-01-07-g008.html>.
5. Книга конца URL: <http://www.141600.ru/index.php?automodule=blog&blogid=61&showentry=103300>.
6. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. URL: www.vstu.net/bookinfo-latypov-n/latypov-n-minuta-na-razmyshlenie-osnovy-intellektualnogo-treninga-razdel-2.html?start=37.
7. Не всем дано понять. URL: <http://lili4kagermiona.beon.ru/27041-513-jeto-ja.zhtml>.
8. Особенности Internet-общения. URL: <http://polina-kch.narod.ru/peculiarity.htm>.
9. Про людей, которые спорят с мнением большинства. URL: <http://www.lovehate.ru/opinions/26428>.
10. Форум серьёзной молодёжи. URL: <http://molodezj.ru/index.php?topic=1069.0>.
11. Цели интернет сообществ. URL: <http://www.soobshestva.ru/forum/viewtopic.php>

ОРГАНИЗАЦИЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Кучерявенко С.В.

преподаватель экономических дисциплин ГБОУ СПО
Юргинский технологический колледж, доцент каф. ЭиАСУ ЮТИ ТПУ,
Почётный работник СПО,
канд. философ. наук, доцент,
Россия, г. Юрга

Рогова Д.Б.

заместитель директора по учебной работе ГБОУ СПО Юргинский
технологический колледж,
Россия, г. Юрга

Кучерявенко Д.В.

преподаватель психологии ГБОУ СПО Юргинский
технологический колледж,
Россия, г. Юрга

В статье самостоятельная работа обучающихся рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений компетентностного подхода в образовании. Эффективная организация и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы в образовательных учреждениях среднего профессионального образования повышают позитивную мотивацию обучающихся в регулярном самообразовании на пути формирования компетентного профессионала.

Ключевые слова: мотивация, самообразование, самоактуализация, компетентностный подход, мониторинг, критерии оценки.

Одной из важнейших проблем, стоящих перед образовательным учреждением среднего профессионального образования, является повышение качества подготовки выпускников. Меняется парадигма конечной образовательной цели: от «специалиста-исполнителя» к компетентному «профессионалу-исследователю», поэтому всё большее значение приобретают хорошо сформированные умения и навыки самостоятельной работы студентов, что предполагает использование компетентностного подхода в образовании.

В соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении СПО целями самостоятельной работы студентов выступают: систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов, их углубление и расширение; формирование умений использовать различные информационные источники; формирование самостоятельности мышления [1]. В свою очередь задачами этого процесса являются мотивация обучающихся к усвоению учебных программ, создание условий для формирования способности обучающихся к самообразованию, самоуправлению и саморазвитию.

В качестве условий организации самостоятельной студенческой работы необходимо, прежде всего, отметить такие, как наличие и доступность необходимых учебно-методических, информационно-коммуникационных и справочных материалов, обеспеченность каждого студента не менее чем одним учебным печатным и/или электронным изданием по каждой учебной дисциплине общепрофессионального цикла и по междисциплинарному курсу [2].

Не менее важной составляющей является психологическая готовность студентов к самостоятельному труду. Со стороны «обучающей стороны» необходима продуманная система мониторинга самостоятельной работы, включающая постоянную консультационную помощь преподавателя.

Критерии оценки результатов самостоятельной работы: уровень освоения учебного материала, способность применять теоретические знания и практические умения для выполнения профессиональных задач, показатель сформированности общих и профессиональных компетенций, оформление соответствующего отчётного материала.

С целью приведения в соответствие требованиям ФГОС различных видов самостоятельной работы в ГБОУ СПО Юргинский технологический колледж мониторинговой группой в течение 2013 года проводилось исследование, в ходе которого были проанализированы отношение обучающихся к самостоятельной работе, выявлены формы и содержание самостоятельной работы в колледже, регулярность её организации, проанализированы методические указания для выполнения самостоятельных работ и определены задачи и задания (ситуации, проблемы), предлагаемые им для самостоятельной проработки.

В исследовании приняли участие студенты выпускных групп всех трёх отделений колледжа (дизайна и технологий, технического обслуживания и ремонта радиоэлектронной техники, продукции общественного питания), а также ведущие преподаватели предметно-цикловых комиссий.

На вопрос анкеты: «Какие формы аудиторных занятий побуждают Вас к самостоятельному поиску?» большинство (соответственно 56,7% и 20,3%) респондентов ответили, что это семинар и практическое занятие (в перечне вариантов ответов были также указаны лекции, лабораторные занятия и производственная практика).

На вопрос: «Какой направленности должны быть темы учебных дисциплин, выносимых на самостоятельное изучение?» большинство опрошенных преподавателей ответили, что это те темы, которые позволяют выйти на исследовательскую деятельность в команде, а также темы, ориентированные на повторение и закрепление материала, уточнение отдельных вопросов ранее изученных тем. Студенты же в основной своей массе считают, что это, во-первых, темы, дающие возможность выполнять исследовательские и проектные задания в командном составе; темы, связанные с повторением и закреплением материала; необязательные темы, освещающие отдельные вопросы и представляющие собой справочную информацию для всестороннего развития.

Ответы преподавателей на вопрос: «По вопросам какого характера Вы проводите консультации со студентами?» распределились следующим образом. Помощь в выполнении домашнего задания – 67%; отработки за пропуски – 60,8%, уточнение деталей лекционного материала – 50,5%; решение дополнительных задач в рамках изучения тем – 33,0%; дискуссии на актуальные темы – 25,8%, другое – 7,2%.

Среди форм самостоятельной работы, которые хотели бы видеть наши студенты дополнительно в колледже, респонденты отметили такие, как экскурсии на предприятия, практическое использование изученных задач на производстве, проведение мастер-классов, стажировок в организациях; организация научных семинаров, семинаров-диспутов и семинаров-дискуссий в рамках одной группы; интерактивное взаимодействие обучающихся и преподавателей с использованием Интернета.

Осуществлённый нами анализ организации и методического обеспечения самостоятельной работы в Юргинском технологическом колледже приводит к выводам о том, что, во-первых, она по большому счёту выполняет функции повторения, доучивания, закрепления и уточнения материала (то есть она имеет более низкий статус по сравнению с аудиторными занятиями); во-вторых, координирующая функция преподавателя при гибком графике самостоятельной работы трансформируется в поддерживающую; в-третьих, самостоятельная работа в ряде случаев становится воспроизводящей; в четвёртых, даже при позитивной мотивации к обучению потребность в регулярном самообразовании и самоактуализации знаний у обучающихся ещё не сформировалась.

Итак, проблема организации самостоятельной работы студентов является актуальной и весьма сложной. Для успешной её реализации необходимо предусмотреть специальное время на каждом уроке, проводить самостоятельную работу планомерно и систематически, а не эпизодически от случая к случаю. Если мы обучим студентов работать самостоятельно, сотрётся грань между аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой, перейдя в новую фазу – непрерывную, индивидуальную самостоятельную учебную деятельность.

Список литературы

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 июля 2008 г. N 543 Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении СПО (среднего профессионального образования) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.anssuz.ru/documents/new_v_zakone/tipovoe_polozenie.php
2. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях профессионального образования в условиях реализации ФГОС нового поколения [Текст]: методическое пособие / Авт.-сост.: Л.Н. Вавилова, М.А. Гуляева – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2012. – 180 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ДЕСТРУКТИВНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ

Логвинова М.И.

студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Курского государственного университета,
Россия, г. Курск

Логвинова Т.И.

студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Курского государственного университета,
Россия, г. Курск

Дроздов С.В.

доцент кафедры психологии
Курского государственного университета, к. п. н., доцент,
Россия, г. Курск

В статье деструктивное лидерство рассматривается в качестве одного из приоритетных феноменов социальной психологии. Деструктивное лидерство анализируется с позиции теории черт, при этом особое внимание уделяется личностному качеству студенческих лидеров – жизнестойкости.

Ключевые слова: лидерство, лидер, жизнестойкость, самоконтроль, вовлеченность.

Лидерство – одно из проявлений власти. Обязательное условие лидерства – обладание властью в конкретных формальных и неформальных организациях, группах самых разных уровней и масштабов. Чернышев А.С. под лидерством рассматривает степень ведущего активного влияния личностей – членов группы на группу в целом в направлении осуществления групповых задач [8]. При этом лидером выступает личность, способная объединять людей ради достижения какой-либо цели. Это личность, за которой другие готовы признать и признают качества превосходства, т.е. качества, которые внушают веру в него и побуждают людей признать его влияние на себя.

Г. Герт и С. Милз выделили пять факторов, которые необходимо учитывать при рассмотрении феномена лидерства: черты лидера как человека, его мотивы, образы лидера и мотивы, существующие в сознании его последователей и побуждающие их следовать за ним, личностные характеристики лидера как социальной роли, институциональный контекст, т.е. те официальные и легитимные параметры, в рамках которых действует лидер и его последователи [7].

Традиционно в отечественной психологии активно исследуются различные аспекты конструктивного лидерства: гендерный, молодежный, педагогический и т.д. (И.Н. Логвинов, С.В. Сарычев, А.С. Чернышев) [2; 3; 4; 5; 6; 8]. Однако на данный момент особый интерес представляет изучение не только конструктивного, но и деструктивного лидерства. Необходимо отме-

тить, что в Курской социально-психологической школе проблеме деструктивного лидерства уделяется серьёзное внимание. Развивая идеи Л.И. Уманского, его последователь А.С. Чернышёв на основе данных, полученных при изучении проблемы организованности, предложил выделять лидеров-организаторов и лидеров – дезорганизаторов [1].

Д.В. Беспалов отмечает, что в данный момент не существует единого понимания феномена деструктивного лидерства, нет чёткой классификации его разновидностей [1]. Исследователи по-разному называют данную разновидность лидерства: отрицательное, негативное, деструктивное [1].

Одной из особенностей лидеров является готовность действовать творчески, нестандартно, а значит, в определенной мере и рисковать. Поэтому целью нашего исследования стало изучение жизнестойкости деструктивных лидеров-студентов. Объектом исследования выступили личностные качества студенческих лидеров. Предметом исследования является жизнестойкость деструктивных студенческих лидеров.

Базой исследования выступил ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». В исследовании участвовали студенты 2–4 курсов факультетов физики, математики и информатики и педагогики и психологии. Общий объем выборки составил 125 человек, где было выявлено 18 деструктивных лидеров.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что деструктивные студенческие лидеры имеют средний уровень развития жизнестойкости.

Для выявления деструктивных лидеров нами использовалась методика «Карта-схема ...» [5]. Методика С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьевой, Е.И. Рассказовой) позволила определить уровень развития жизнестойкости деструктивных лидеров.

Изучение жизнестойкости деструктивных студенческих лидеров позволило получить нам эмпирические данные по таким индикаторам референта, как вовлеченность, контроль и принятие риска. Проанализируем каждый индикатор в отдельности.

Итак, абсолютное большинство опрошенных лидеров (47%) обладает средним уровнем развития такого показателя как вовлеченность, которая рассматривается как получение удовольствия от собственной деятельности. 37% деструктивных лидеров характеризуется низким уровнем данного параметра. Почти каждый пятый (16%) из студенческих деструктивных лидеров имеет высокие показатели вовлеченности. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что для большинства деструктивных студенческих лидеров (47%) характерна убежденность, что их действия дают возможность им максимально реализовать свои возможности.

Следующим анализируемым показателем стал контроль. Под ним понимается убежденность в том, что человек в силах повлиять на результат происходящего. Более половины респондентов (56%) анализируемой группы обладает средним уровнем развития контроля. Высокий и низкий уровень развития анализируемого параметра в равной мере представлены среди де-

структивных студенческих лидеров (по 22% удельного веса соответственно). Это даёт возможность утверждать, что среди деструктивных лидеров лишь небольшая часть испытывает чувство беспомощности, что соответствует низкому уровню развития контроля (22%).

Еще одним изученным показателем стало принятие риска, который рассматривается как убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию. Почти каждый второй опрошенный (52%) характеризуется средним уровнем принятия риска. Каждый десятый (10%) деструктивный студенческий лидер имеет низкий уровень принятия риска и 38% респондентов данной группы обладают высоким уровнем развития анализируемого показателя. Таким образом, большинство студенческих деструктивных лидеров (52%) имеет средний уровень развития данного показателя и готов действовать в отсутствии надежных гарантий успеха.

На основе таких изученных нами референтов, как вовлеченность, контроль и принятие риска, нами был определен уровень жизнестойкости деструктивных студенческих лидеров. Большая часть респондентов (62%) характеризуется средним уровнем развития жизнестойкости, т.е. готовности человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, его уязвимости по отношению к переживанию стресса и депрессивности. Почти каждый четвертый опрошенный (23%) имеет высокий уровень жизнестойкости. Только 15% деструктивных студенческих лидеров обладают низким уровнем жизнестойкости.

Таким образом, для большинства деструктивных студенческих лидеров характерен средний уровень развития вовлеченности, средний уровень развития контроля, средний уровень принятия риска и соответственно средние показатели жизнестойкости.

Список литературы

1. Беспалов, Д.В. Теоретический анализ деструктивного лидерства в молодёжных группах [Текст] / Д.В. Беспалов // Человек познающий. Человек переживающий. Человек действующий: сборник научных статей / отв. ред. С.И. Галяутдинова, И.Н. Нурлыгаянов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – С.23–29.
2. Логвинов, И.Н. Гендерные особенности социальной установки молодежных лидеров студенческого возраста на поведение в конфликте [Текст] /И.Н. Логвинов., С.В. Сарычев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 75–78.
3. Логвинов, И.Н. Влияние гендерных особенностей на эмоциональное отношение молодежных лидеров юношеского возраста к педагогам, родителям и своему «Я» [Электронный ресурс] / И.Н. Логвинов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/029-037.pdf>.
4. Логвинов, И.Н. Исследование гендерных различий в уровнях развития эмоционального отношения к родителям, учителям, своему «я» молодежных лидеров подросткового возраста [Электронный ресурс] / И.Н. Логвинов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/024-037.pdf>.
5. Логвинов, И.Н. Исследование потребности в достижении молодежных лидеров: гендерный аспект [Текст] / И.Н. Логвинов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1274–1279.

6. Логвинов, И.Н. Гендерные особенности уровня дифференциации ценностей молодежных лидеров [Электронный ресурс] /И.Н. Логвинов., С.В. Сарычев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/020-029.pdf>.

7. Мошканцев, Р.И., Мошканцева, А.В. Социальная психология. Учебное пособие для ВУЗов. [Текст] / Р.И. Мошканцев, А.В. Мошканцева. – Новосибирск: Сибирское соглашение, М.: Инфра-М, 2001. – 408 с.

8. Чернышев, А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) [Текст] / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин. – Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лукьянцева М.М.

студент педагогического института, факультета дошкольного, начального
и специального образования, НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Суда Я.Н.

студент педагогического института, факультета дошкольного, начального
и специального образования, НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается понятие коммуникативных универсальных учебных действий, его сущность в рамках начального образования; описаны педагогические методики диагностики уровня развития и форсированности коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, педагогическая диагностика.

Одной из важнейших задач начального языкового образования в условиях реализации Федерального государственного стандарта второго поколения является коммуникативная подготовка обучающихся, включающая в себя два аспекта: этико-мировоззренческий и социально-практический. Они основаны на понимании того, что язык, рассматриваемый как система символов и процесс коммуникации, т.е. использование этих символов для выражения и передачи мыслей и чувств, констатации социальной реальности. Как источник коммуникативной подготовки младших школьников может выступать реальная речевая действительность, искусство, учебные и художественные тексты, средства массовой информации и так далее. Как дидактические единицы коммуникативной подготовки младших школьников можно определить культуру в целом, а также формы языковых знаков, слово, высказывание, текст.

Коммуникативная подготовка младших школьников предполагает освоение ими коммуникативной компетенции, которая является одной из ос-

новых образовательных компетенций, формируемых в процессе школьного образования.

В современной методике обучения и воспитания младших школьников согласно новым федеральным стандартам начального общего образования сегодня широко используется термин «коммуникативные универсальные учебные действия», которые относятся к метапредметным, предполагающим овладение межпредметными понятиями и умение учиться [1].

Коммуникативные действия младших школьников включают: осуществление учебного сотрудничества, постановку вопросов, управление поведением партнера, умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, современных средств коммуникации и т.д. [3].

Существует необходимость применения субъектно-ориентированной педагогической диагностики уровня развития коммуникативных действий младших школьников, выступающей способом получения информации для педагогического анализа. Это связано с требованиями личностно-ориентированного подхода в образовании, условиями эффективной реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников, целью которого является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Рассмотрим педагогические диагностики, направленные на выявление уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий. Методологическими критериями отбора являются: мотивированность, целенаправленность, информативность, соответствие психологическим особенностям возраста и функциональность.

Следует отметить, что педагогическая диагностика коммуникативных универсальных учебных действий осуществляется в естественных условиях учебно-пространственной среды начального языкового образования.

Педагогическая диагностика, направленная на выявление уровня развития коммуникативных действий, связанных с организацией, осуществлением сотрудничества или кооперации, предполагает парную работу учащихся начальной школы с использованием метода наблюдения за процессом и результатом их взаимодействия, анализа выполнения творческих работ – методика Г.А. Цукермана «Рукавички».

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Возраст: начальная ступень (6,5 – 7 лет).

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания: продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках; умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; взаимопомощь по ходу рисования, эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем;

Средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

Высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

По результатам диагностики необходимо организовывать и корректировать деятельность детей, направленную на развитие коммуникативных действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация), методами коммуникативной подготовки. В соответствии с этой целью необходимо на уроках русского языка использовать методики взаимопроверки индивидуальных заданий. При работе в паре различаются две позиции: проверяющего и проверяемого. Достоинства данной методики в том, что в ходе объяснения ученик может обнаружить свои ошибки, т.к. проверка осуществляется «здесь и сейчас».

Целесообразно применять упражнения, связанные с созданием текстов при работе в парах. Прием организации работы по созданию текстов уточняется и дополняется в соответствии с дидактическими задачами. Так, при написании сочинений возможны следующие уровни сложности: составление текста по готовому плану и серии соответствующих сюжетных картинок (иллюстраций); составление текста по готовому плану и одной сюжетной картине; составление текста по готовому плану; составление текста на основе плана, подобранного в парах.

Таким образом, использование методик коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании способствует достижению качественных результатов.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М., 2008.
2. Мишанова, О.Г. Комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий младших школьников: методические рекомендации для учителей начальных классов / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. – 31 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. С.Савинов]. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Макеева И.А.

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Вологодского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Вологда

В статье рассматривается дефиниция «гражданское воспитание». Анализ теории и практики гражданского воспитания в исследованиях отечественных и зарубежных авторов, позволил определить его сущностные характеристики, содержание, направленность.

Ключевые слова: гражданин, гражданское воспитание, гражданственность.

Исследование процесса становления понятий «гражданское воспитание» и «гражданственность» представляет большой интерес с точки зрения выяснения внутренних и внешних факторов логики их развития. Содержание данных понятий многоаспектно, отражает различные авторские подходы и токования, постоянно уточняется и конкретизируется и поэтому ретроспективный анализ теории и практики гражданского воспитания имеет прогностическое значение, поскольку воспитание гражданина всегда было и является первоочередной задачей государства.

Гражданское воспитание выступает как один из аспектов целостного процесса воспитания, направленного на усвоение той части человеческой культуры, социального опыта, которые необходимы им для активной жизни в демократическом государстве, гражданском обществе.

Изучение философских, педагогических, социологических и иных источников позволяет выделить две сущностные составляющие понятия «гражданин». Во-первых, правовая составляющая, подразумевающая статус человека, соотносимый с гражданством, принадлежностью к определенному

государству. Во-вторых, личностная составляющая, характеризующаяся совокупностью личностных качеств человека-гражданина.

В толковых словарях гражданин понимается как городской житель, член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью прав и обязанностей [6].

Проблема гражданского образования и воспитания в отечественной и зарубежной педагогике и общественной мысли имеет глубокие исторические корни. Вопросы гражданского воспитания интересовали мыслителей с глубокой древности. Конфуций придавал большое значение воспитанию «сыновнего» отношения к отцу, государю, проникнутого послушанием и осознанием своего места в общественной и должностной иерархии [4].

В русле античной культуры гражданское воспитание понималось как воспитание патриота, воина, гражданина, способного к исполнению, прежде всего, политических функций. Аристотель считал, что гражданином в общем смысле является тот, кто причастен к властвованию и к подчинению. Сократ определял гражданский долг как добродетель, «полезную для всего народа», и соотносил с такими личностными качествами как «рассудительность» и «справедливость». По мнению Платона, целью воспитания является воспитание уважения к государству, законопослушания, свободное развитие личности. Следовательно, в период античности целью гражданского воспитания являлась адаптация человека в политически организованном обществе, а результатом – определенные личностные качества, добродетели нравственного порядка; гражданское воспитание неразрывно связывалось с нравственным воспитанием. Платон и Аристотель рассматривали гражданское воспитание как процесс формирования уважения к государству и законопослушания. В античные времена закладывается ядро понятия «гражданственность» и включает в себя равенство перед законом, законопослушность, патриотизм [4].

В эпоху Возрождения Н. Макиавелли в работе «Государь» высказал новые идеи о сущности гражданского воспитания, по мнению которого, государство должно решать задачу формирования качественных характеристик человека, провозглашал активный патриотизм.

В эпоху Просвещения проблемой гражданского воспитания занимались такие выдающиеся деятели своего времени как Т. Гоббс, Д. Дидро, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо и др. Они выдвинули идею о необходимости интеграции гражданского воспитания в систему школьного образования. В этой связи цель гражданского воспитания понималась как формирование общественно полезных качеств личности, способствующих использованию имеющихся знаний на благо нации. В трудах Ж. Ж. Руссо, в частности, высказывалась идея, о том, что только у свободных народов осуществимо подлинно гражданское воспитание, а дети, воспитываемые в условиях равенства, научатся свершать деяния, достойные граждан.

Следовательно, в зарубежном философском и педагогическом наследии общность позиций во взглядах на понимание гражданственности прояв-

лялась в уважении к власти, закону, способности управлять собой и совершенствоваться в рамках закона.

Исследования отечественных ученых были направлены на выявление личностных характеристик как результата гражданского воспитания. М.В. Ломоносов считал важнейшими качествами гражданина любовь к наукам и трудолюбие. Н.И. Новиков акцентировал внимание на нравственных качествах гражданина, по его мнению, хороший гражданин должен быть патриотом, гуманным, трудолюбивым, человеком, способным к нравственным поступкам. Основной задачей воспитания, по мнению А. Н. Радищева, является формирование человека, обладающего гражданским сознанием, высокими нравственными качествами, любящего больше всего свое Отечество[5].

В конце XIX – начале XX вв. большое влияние в России имели идеи солидарности (П.Л. Лавров), «братства», «соборности, всеединства» (В.С. Соловьев, П.А. Флоренский), представления о человечестве как «едином деятеле» (Н.Ф. Федоров). Гражданское воспитание в соответствии с этими взглядами основывалось на идее сплоченности общества. Этим позициям соответствовал принадлежащий П.Ф. Каптереву вывод о том, что школа должна представлять собой своеобразное гражданское общество, в котором дети получают уроки общественной жизни.

Впервые в педагогике гражданское воспитание выступило в качестве специального предмета изучения в начале XX века в работах немецкого педагога и философа Георга Кершенштейнера, который предложил программу воспитания гражданских качеств людей в процессе обучения и производительного труда. Г. Кершенштейнер отмечал необходимость целенаправленного формирования гражданственности, т.е. приучения молодежи служить общине, которую называл главной задачей гражданского воспитания[2].

В период становления советского государства была определена задача «из каждого гражданина сделать именно гражданина» (А. В. Луначарский), следовательно, из каждого гражданина в юридическом аспекте – как субъекта прав и обязанностей сформировать гражданина в социально-педагогическом аспекте – воспитывать гармонично развитых коллективистов. По мнению Н.К.Крупской, нужно готовить подрастающее поколение к принятию на себя функции субъекта народовластия, чтобы ребенок учился в школе «быть хозяином жизни, творцом ее», а для этого необходимо сформировать следующие качества – беззаветная преданность социалистическому отечеству, сознательная дисциплина, чувство товарищества, сильная воля, умение вести общественную работу.

В. А. Сухомлинский, обобщая теоретические и практические аспекты реализации гражданского воспитания в советском обществе, рассматривал гражданственность в неразрывной связи с гуманизмом. Он считал, что первостепенным условием гражданского воспитания должна стать организация эмоционально насыщенной и деятельной жизни коллектива, способствующей развитию гражданской активности каждой личности.

В современных исследованиях общепринятым определением понятия «гражданин» является следующее. Гражданин – это член общества,

имеющий определенные права и обязанности, обладающий особым нравственно-политическим качеством – гражданственностью. Быть гражданином значит глубоко осознавать личную сопричастность к своему народу, нести ответственность за все то, что происходит в обществе (стране), деятельно способствовать его прогрессу.

Анализ работ авторов конца XX начала XXI в. позволяет выделить несколько групп определений гражданского воспитания.

Во-первых, гражданское воспитание понимается как целенаправленный процесс формирования определенных качеств личности. В данной группе определений акцентируется внимание на формировании гражданских качеств. Гражданские качества – это качества личности, характеризующие ее способность к активному проявлению своей гражданской позиции через социально значимую, практико-ориентируемую деятельность. Качества гражданина определяются, как правило, как объективные требования государства и общества к человеку, его ценностям, поведению, жизненным целям и нравственным установкам.

Понятие «гражданские качества» можно взять за основу определения совокупности характеристик гражданина. Это более общее понятие, включающее производные характеристики (гражданский долг, гражданская совесть, гражданская активность, гражданская сознательность и активность, гражданские чувства и качества, гражданское сознание, гражданское самосознание, гражданская ответственность и др.)

Гражданское воспитание понимается как формирование гражданских качеств, гражданской позиции (Г.Г. Николаев, Г.Я. Гревцева, Т.А. Сухарева, Н.А. Саввотина, С.Н. Беккер); как формирование гражданской ответственности, опыта гражданского поведения (Г.Т. Суколенова), гражданского самосознания (М.А. Шкробова), готовности молодого человека к овладению культурой гражданского достоинства и культурой социальной полезности (Е.Р. Евдокимова); формирование личности как субъекта моральных, экономических, правовых и политических отношений в единстве социально-ориентированных мыслей, чувств и деятельности (И.Ю. Синельников), формирование интегративного качества личности на основе принятых демократических ценностей, отражающих готовность к активному участию в жизни гражданского общества и государства и позволяющих ощущать себя социально, политически и нравственно дееспособным (А.В. Фахрутдинова) [1,3,7,8].

Во-вторых, гражданское воспитание понимается как создание условий становления нравственной гражданской позиции, гражданской компетентности и обретения опыта общественно-полезной гражданской деятельности (Р.Г. Чулкова).

В-третьих, гражданское воспитание рассматривается как освоение навыков демократического самоуправления, инициативного отношения к труду, укрепления ответственности индивида за политический, нравственный и правовой выбор (Л.В. Кузнецова).

Обобщение различных трактовок понятия «гражданское воспитание», позволяет определить его наиболее характерные признаки:

- целенаправленность воздействий на воспитанника с целью формирования определенных заданных качеств;
- социальная направленность этих воздействий – приоритет общественных ценностей, установок в формировании гражданина;
- создание условий для усвоения ребенком определенных норм отношений, становления гражданского сознания, поведения – присутствует определенная вариативность, возможность выбора вектора гражданского становления;
- освоение человеком комплекса гражданских ролей (навыков) – просматривается компетентностная основа.

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что основной целью гражданского воспитания является воспитание человека, с ответственностью выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близких людей, народа и государства, что определяет его социальное поведение и является существенным условием развития общества.

Список литературы

1. Гревцева, Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин: Монография [Текст]/ Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Образование, 2003. – 204 с.
2. Кершенштейнер, Г. Избранные сочинения: Гражданское воспитание. Характер и его воспитание. Трудовая школа. /Под ред. М.М. Рубинштейна [Текст]/ Г. Кершенштейнер. – М., 1915. – 322с.
3. Кузнецова, Л. В. Становление и развитие гражданского воспитания школьников в России [Текст]: дис. ... док. пед. наук / Л.В.Кузнецова. – Москва, 2007. – 372 с.
4. Макеева, И.А. Формирование гражданственности детей-сирот средствами музейной педагогики [Текст]/ И.А.Макеева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 139. – С.113-120.
5. Макеева, И.А. Модель гражданского воспитания детей-сирот средствами музейной педагогики [Текст]/ И.А.Макеева // Вестник Томского университета. – 2012. – № 360. – С.158-164.
6. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст]/С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Сухарева, Т. А. Воспитание гражданской позиции старшеклассников в деятельности молодежных общественных объединений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук/ Т.А.Сухарева. – Челябинск, 2008. – 170 с.
8. Фахрутдинова, А. В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX – XXI веков [Текст]: дис. ... док. пед. наук/А.В. Фахрутдинова. – Казань, 2012. – 482 с.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ УЧЕБНЫХ ВОЕННЫХ ЦЕНТРОВ, ФАКУЛЬТЕТОВ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ (ВОЕННЫХ КАФЕДР)

Мандранов А.М.

старший преподаватель-начальник цикла военного перевода
Военно-инженерного института Сибирского федерального университета,
Россия, г. Красноярск

Иванов М.А.

преподаватель цикла военного перевода
Военно-инженерного института Сибирского федерального университета,
Россия, г. Красноярск

Лушников Ю.Ю.

доцент цикла военного перевода Военно-инженерного института
Сибирского федерального университета, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Красноярск

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения индивидуальной воспитательной работы со студентами (курсантами), проходящими военную подготовку в гражданских вузах. Развивая данное направление воспитательной работы, офицер-педагог будет способствовать формированию всесторонне развитой и качественно подготовленной личности студента – будущего офицера, способного эффективно решать учебно-боевые задачи в ходе прохождения военной службы по контракту.

Ключевые слова: индивидуальная работа, воспитание, индивидуально-воспитательная работа, военная подготовка в гражданском вузе.

Индивидуальная работа является составной частью воспитания военнослужащих, и представляет собой целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на сознание, чувства и волю воспитуемого (педагогическое взаимодействие с ним) с максимальным учетом особенностей (психических и психологических) его личностной сферы. В ее основе лежит принцип индивидуального подхода в воспитании. Как сказал известный русский генерал М.И. Драгомиров: «Индивидуальное воспитание помогает из рекрута сделать солдата, не ломая в нем человека» [1, с.15].

Индивидуальная воспитательная работа приобретает особенный смысл в современных условиях деятельности войск, когда части и подразделения комплектуются военнослужащими, имеющими достаточный жизненный и служебный опыт, проходящими военную службу по контракту, когда срок прохождения военной службы по призыву сокращен до одного года. В этой связи ко всем военнослужащим Вооруженных сил предъявляются высокие требования по уровню их профессиональной подготовки и дисциплинированности.

Проблема индивидуальной воспитательной работы также является чрезвычайно актуальной при осуществлении военной подготовки студентов гражданских вузов в условиях проведения реформы военно-профессионального образования и реализацией задачи повышения профессионализма офицерского состава в свете нового облика ВС РФ.

Данная деятельность дает возможность ответственному офицеру (куратору) за подчиненное ему подразделение:

- понять каждого подчиненного как человека (его внутренний мир и мотивы поведения), почему он так или иначе строит свои взаимоотношения с внешним миром;
- убедить на личном примере, что ты сам достиг в этой жизни, чего добился, открыть перед подчиненным резервы его развития;
- оказать вовремя поддержку тем, кто в ней нуждается, помочь советом «старшего товарища»;
- выявить болевые точки взаимоотношений между военнослужащими, предупредить возможные конфликты;
- подбирать людей на должности и распределять в состав расчетов, смен, экипажей, других групп, назначать старшими;
- правильно, с учетом индивидуально-психологических особенностей, ставить перед подчиненными задачи.

1. Индивидуальная воспитательная работа как система

Руководящие документы возлагают на прямых начальников и командиров всех степеней, исходя из требований Общевоинских уставов, накопленного опыта и сложившейся практики, а также положения о том, что каждый начальник обучает и воспитывает своего подчиненного, несет ответственность за организацию и проведение индивидуальной воспитательной работы [7, с. 58].

При ее организации каждому офицеру нужно исходить из уровня образования и индивидуального развития студента (курсанта), его возрастных, национальных и психологических особенностей, наклонностей, семейного положения, отношения к служебным обязанностям, уровня дисциплинированности, анализа повседневных дел и поступков.

В системном виде организация индивидуально-воспитательной работы в подразделении включает ряд этапов:

1. Изучение личностных качеств и особенностей, сильных и слабых сторон студентов (курсантов).
2. Выбор оптимальных форм, методов и приемов психолого-педагогического воздействия и их практическое применение.
3. Анализ достигнутых результатов индивидуального воздействия, при необходимости корректировка его методов и приемов.

Индивидуальная воспитательная работа со студентом (курсантом) – это система целенаправленного психолого-педагогического воздействия на сознание, чувства и поведение студента (курсанта) с максимальным учетом особенностей его личности.

Предпосылками успеха индивидуальной воспитательной работы командира с подчиненными служат:

- личные успехи и достижения офицера в саморазвитии и самообразовании;
- знание основ педагогики и психологии;
- уверенность офицера в том, что цель будет достигнута;
- накопление личного опыта индивидуальной работы с разными категориями военнослужащих;
- умение критически оценивать результаты, достигнутые офицером и подчиненными;
- стремление всесторонне познать каждого студента (курсанта), подчиненного по службе: что он хочет, что он может и что он есть на самом деле;
- умение использовать результаты изучения личности в учебно-воспитательном процессе и при выполнении учебно-боевых и служебных задач;
- умение сопереживать подчиненному в преодолении им тягот и лишений военной службы и др.

Особенностями индивидуальной воспитательной работы со студентами (курсантами) являются:

- воспитательное воздействие на студентов (курсантов) персонально в официальной или доверительной обстановке (не носит массового характера);
- избирательная направленность воспитательного воздействия на курсантов в связи с возникающими в процессе службы и учебы проблемами;
- сложность прогнозирования (планирования) индивидуально- воспитательной работы;
- конфиденциальный характер индивидуально-воспитательной работы;
- участие в индивидуально-воспитательной работе родителей, близких через переписку и личное общение с командованием подразделений;
- оперативное реагирование на проблемы, возникающие у курсантов в процессе службы и учебы.

Индивидуальная воспитательная работа дает офицеру возможность не только воздействовать на подчиненного, но и сразу получать обратную связь, реакцию.

2. Особенности личности курсанта, её свойства и черты

Личность – это совокупность свойств, присущих данному человеку, которые составляют его индивидуальность, это системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее его со стороны включенности в общественные отношения [8, с. 34].

Военные психологи определяют личность, как конкретного человека, представителя определенного общества, класса, коллектива, носителя их ценностей и традиций, норм поведения, осознающего свое отношение к окружающему, занимающемуся определенной общественно значимой деятельностью и обладающему индивидуально-психологическими особенностями [2, с. 55].

Первичный перечень данных о подчиненных, которые необходимо изучать командиру для планирования индивидуальной воспитательной работы.

Общие биографические сведения: фамилия, имя, отчество, год рождения, социальное и семейное положение, условия, в которых рос, учился, воспитывался, род занятий до поступления в училище, круг товарищей, друзей и знакомых.

Морально-нравственные качества: уровень сознательности, отношение к воинскому долгу, соблюдение норм морали, дисциплинированность, честность, организованность, повиновение и исполнительность, отношение к товарищам, коллективу и службе.

Психологические особенности: тип личности и её свойства (характер, темперамент, способности, склонности, волевые черты, внимание, память, речь и др.).

Состояние здоровья: физическое и психическое развитие, выносливость, уровень закалки, сопротивляемость организма к простудным заболеваниям и др.

3. Как изучать курсанта

Как любой вид деятельности офицера, индивидуальная воспитательная работа носит плановый и целенаправленный характер. Важно чтобы без внимания и изучения со стороны офицеров не оставался ни один курсант. Планирование индивидуальной воспитательной работы с подчиненными ведется каждым офицером в «Рабочей тетради для планирования и учета индивидуально-воспитательной работы» (это так называемый – «педагогический дневник»). План индивидуальной воспитательной работы составляется с конкретным определением: когда и с кем из военнослужащих офицер проводит индивидуальную работу на протяжении месяца.

План проведения индивидуально-воспитательной работы должен включать:

- проведение мероприятий по выявлению микрогрупп и их неформальных лидеров, в т.ч. входящих в число лиц, требующих дополнительного психолого-педагогического внимания;
- проведение индивидуальной работы с неформальными лидерами микрогрупп;
- изучение психологических качеств военнослужащих в целях осуществления индивидуального подхода к воспитанию;
- постоянные наблюдения за лицами с отклоняющимся поведением, проведение работы в целях коррекции их поступков и деятельности;
- прогнозирование поведения военнослужащих, требующих дополнительного психолого-педагогического внимания, влияния их на воинский коллектив в различных ситуациях воинской деятельности;
- изучение семейного положения подчиненных, поддержание связи с родителями и членами их семей;
- пропаганда здорового образа жизни среди военнослужащих и членов их семей. Беседы, лекции, диспуты и пр. (с привлечением медицинских работников); организация правового обучения (с привлечением специалистов);

- разъяснение негативных последствий для здоровья употребления спиртных напитков, наркотических и токсических веществ (с привлечением медицинских работников);

- доведение до личного состава, требующего дополнительного психолого-педагогического внимания, приказов об осуждении лиц за преступления, связанные с употреблением спиртных напитков, употреблением, хранением и распространением наркотических и токсических веществ, уклонениями от военной службы, неуставными взаимоотношениями;

- организация участия студентов (курсантов), требующих дополнительного психолого-педагогического внимания, в проведении судебных заседаний военного суда.

4. Как учитывать личные особенности

Для любого офицера дорога к успехам в служебной деятельности, как и во всех делах, лежит через человека, через умы и сердца людей. Вот почему индивидуальную воспитательную работу нельзя вести, не учитывая особенностей психологии различных категорий военнослужащих [3, с. 29].

При организации воспитательной работы со студентами (курсантами) первого и второго курсов главное внимание необходимо уделять перестройке ритма их жизни, изучению воинских уставов, созданию правильных представлений о воинских традициях, о характере службы, взаимоотношениях с товарищами в коллективе.

Изучая своих подчиненных, нужно постоянно проявлять о них заботу: об обеспечении курсантов положенным довольствием, об улучшении условий их жизни и быта, о качестве питания.

При заболевании подчиненного и направлении его в поликлинику узнайте, позвонив, какое у него состояние здоровья. Обязательно навестите и поддержите своего подчиненного во время госпитализации. Контролируйте сроки выписки подчиненных из лечебных учреждений.

Свои особенности имеет работа с так называемыми «трудными» студентами (курсантами). Важно выявить причины их недобросовестного отношения к службе, устранить эти причины, найти в каждом человеке положительные черты в характере, развивать их. Не так легко, конечно, вникнуть в причины проступка иного человека – вольные или невольные, объективные или субъективные.

В ходе изучения необходимо обращать внимание на студентов (курсантов), выросших в неполных семьях, имеющих приводы в милицию, на тех, кто может вступить в пререкания с командирами, болезненно реагирующих на замечания, отличающиеся замкнутостью, являющихся объектом шуток и насмешек. В таком же внимании к себе нуждаются и те, кто заявляет жалобы и неудовлетворенность службой, порой безосновательно жалуется на состояние здоровья. В отношении этих курсантов нужно получить дополнительные сведения, характеризующие психические свойства, от родных и близких, а также медицинских работников.

Особое внимание необходимо обратить на студентов (курсантов), требующих дополнительного психолого-педагогического внимания. К этой

группе относятся лица, имеющие признаки нервно психической неустойчивости на уровне поведения и деятельности это выражается в виде познавательной, эмоциональной и волевой ограниченности, своеобразия отношений к товарищам по подразделению и в направленности личности [5, с. 47].

Таблица

Признаки нервно-психической неустойчивости

Формы нарушений	Характерные признаки
Нарушения в процессе профессиональной деятельности	Низкая эффективность деятельности: предпосылки аварийности (нарушения правил эксплуатации техники); аварийность по вине военнослужащего: производственный травматизм.
Нарушения дисциплинарных и социальных норм	Склонность к пререканиям и невыполнению распоряжений; нарушение должностных требований; прогулы и побег из дома, самовольные отлучки; агрессивное поведение по отношению к сослуживцам (товарищам); сексуальные отклонения; случаи суицидных действий; кражи, уклонения от воинской службы.
Нарушения межличностных отношений	Конфликтность, озлобленность, грубость по отношению к членам коллектива; изолированность, замкнутость в группе; пренебрежительное отношение к значимым для группы целям; подозрительность, мнительность; неспособность противостоять влиянию окружающих; обидчивость; неустойчивость интересов, привязанностей; претензии на исключительность, потребность во всеобщем внимании, восхищении.

В выявлении таких лиц квалифицированную помощь оказывают медики. Офицерам важно знать признаки нервно-психической неустойчивости. Их можно систематизировать (таблица).

Заметив характерные признаки, необходимо принять комплекс мер, направленных на восстановление нормального состояния, и лишь после этого выбрать сугубо индивидуальные приемы.

Вдумчивую индивидуальную работу требуется регулярно проводить не только с курсантами, но и, конечно, с младшими командирами. Систематически беседуйте с ними, принципиально и всесторонне оценивайте их взаимоотношения с подчиненными.

Учитывайте в воспитании национальную психологию подчиненных. Так, например, студенты (курсанты) – южане более подвижны, возбудимы, склонны к образованию микрогрупп на основе землячества; северяне – неторопливы, рассудительны, свои чувства выражают менее заметно.

В памятке офицеру, изданной в годы Великой Отечественной войны, подчеркнуто: «Подчиненных своих ты должен знать так же хорошо, как самого себя, чтобы уметь управлять ими... Для того чтобы уметь с каждым обращаться как следует и скорее сделать его хорошим солдатом, нужно каждого человека хорошо знать и к каждому примениться» [6, с. 115].

Командир подразделения не должен быть «справочником» имен и фамилий. Этого мало. Важно знать, чем живет человек, что его радует и забо-

тит, к чему он стремится в службе, каким видит свое будущее, как относится к товарищам [4, с. 5].

Индивидуальный подход также предполагает знание национальных традиций населения республик, откуда поступили курсанты, национальных героев, состава и численности семей, профессии родителей и т.п.

Как известно, задачей особой важности является обеспечение бдительного несения внутренней службы. Нужно внимательно подбирать для этого людей, вести подготовку к службе каждого студента (курсанта), изучать его настроения.

Необходимо распространять передовой опыт лучших в учебе и службе, проводить практический показ конкретных приемов их деятельности. Уделяйте больше внимания разбору занятий, анализируйте причины недостатков в действиях каждого подчиненного. Своевременно помогайте студентам (курсантам) определить перспективу роста в будущем по итогам их учебной деятельности. Стремитесь создать необходимые условия для того, чтобы студент (курсант) осознанно начал заниматься самообразованием, самовоспитанием.

Таким образом, руководить воинским коллективом подразделения – это значит не только командовать подчиненными, приказывать им, но и осуществлять систематическое индивидуальное, воинское и нравственное воспитание личного состава. А для этого надо всесторонне изучать и знать личные качества, интересы, нужды каждого, доверять людям, уважать их достоинство.

А чтобы научиться искусству индивидуальной работы с людьми, оказанию влияния на них с учетом психологии каждого возможно, лишь систематически занимаясь самообразованием. Без этого успеха в работе с подчиненными достичь очень сложно.

Список литературы

1. Барабанщиков, А.В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы [Текст] / под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: ВПА, 1980. – 280 с.
2. В помощь войсковому психологу [Текст]. – М.: Ч. 2. МВВКУ, 2001. – 87 с.
3. Герасимов, В.Н. Педагогика перевоспитания [Текст] / В.Н. Герасимов // под общ. ред. Вдовюка В.И. – Куйбышев : ПУ ПриВО, 1987. – 123 с.
4. Давыдов, Г.А. Профессиональная предрасположенность и ее формирование у курсантов военных училищ [Текст] / Г.А. Давыдов. – М. : ВПА, 1976. – С. 5.
5. Железняк Л.Д. Военно-профессиональная направленность личности советского офицера (опытно-экс. пед. исследование) [Текст] / Л.Д. Железняк // : дис. д-ра психол. наук. – М., 1982. – С. 68.
6. Комар А.В., Ванин И.Ф. Боевой опыт и практика его использования в обучении и воспитании войск [Текст] / А.В. Комар – М.: ВПА, 1990. – 123 с.
7. Кудрявцев Ю.М. Проектирование системы подготовки офицеров к воспитательной деятельности с трудными военными служащими [Текст] / Ю.М. Кудрявцев // : дисс. докт. пед. наук. – Казань: КГТУ, 2003. – 426 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – С. 183.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мартынова Е.В.

доцент кафедры эстетического образования и культурологии
Московского института открытого образования, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается компетентностный подход в процессе освоения музыки в системе школьного образования как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Автор статьи подчеркивает необходимость организации креативно насыщенной образовательной среды, способствующей становлению и развитию слушательской и исполнительской компетенции обучающихся на уроке «Музыка».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, креативно насыщенная образовательная среда.

В современное образование прочно вошли такие понятия, как компетенция, компетентность, компетентностный подход, которые имеют множество определений, отражающих многообразие понимания и трактовок данных понятий в педагогических исследованиях. В многоголосье педагогических суждений, на наш взгляд, особого внимания заслуживают исследования Андрэя Викторовича Хуторского и Олега Ермолаевича Лебедева. Опираясь на их труды, указанные понятия могут быть определены следующим образом: **компетенция** – это знания и умения в действии; **компетентность** – это присвоенное системное умение, состоящее из множества компетенций.

Между привычными «знаниями, умениями, навыками» и понятием **компетенция** существует серьезное смысловое отличие. Умения можно сформировать, так как есть некий идеал, образ этого умения. Компетенция не может быть выстроена заранее, можно лишь создать условия, пространство для становления и развития компетенции. Формирование навыков не связано с личными качествами человека, компетенция направлена на изменение личностных результатов. Под **компетентностным подходом** мы понимаем совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Эти принципы определяют **смысл образования**, который заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно принимать решения на основе полученного опыта; **содержанием обучения** становятся действия и операции, способствующие развитию способности самостоятельно принимать решения на основе полученного опыта. Данные принципы указывают на необходимость **создания условий** для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения поставленных проблем; основой **оценки результатов** обучения становится уровень образован-

ности, достигнутый учащимися, то есть уровень его компетенций. Этот уровень оценивается в зависимости от сферы деятельности и степени неопределенности ситуаций, в которых ученик может действовать самостоятельно. Также он зависит от возможных способов деятельности, и от предпочтений в выборе одного из этих способов.

Таким образом, в рамках компетентного подхода главная задача образования – это научить учащегося пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками для решения различных проблем. Такой подход акцентирует внимание на результате образования, при котором его итогом рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, то есть акцент делается на деятельностном содержании в обучении.

С этой точки зрения рассмотрим цели школьного образования:

- научить учиться, то есть научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиваться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками;
- научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат;
- научить ориентироваться в мире духовных ценностей;
- научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению.

Наряду с определением целей школьного образования попытаемся выявить главные цели преподавания предмета «Музыка» в общеобразовательной школе. На наш взгляд, главной целью преподавания предмета «Музыка» в общеобразовательной школе является становление и развитие личностных слушательских и исполнительских компетенций обучающихся, востребованных в повседневной жизни. Эти компетенции позволяют ориентироваться в звучащем пространстве, способствуют воспитанию грамотного слушателя с развитым музыкально – эстетическим вкусом, умеющего без посредника понимать и принимать музыкальные произведения разных авторов и стилей, а так же развитию интереса к музыке как виду искусства. Содержание предмета «Музыка» основывается на единстве двух начал: познании природы музыки через исполнительский опыт и в активном восприятии образцов музыкального искусства, что обеспечивает многообразие творческой деятельности как в ее исполнительских формах (хоровое исполнение, пластическое интонирование, музыкально-ритмическое движение, элементарное музицирование, импровизация и многое другое), так и в слушательской практике, предполагающей владение средствами музыкальной выразительности, распознавание интонаций музыкального произведения и выявление главной, описание художественного образа, фиксацию своих ощущений и эмоций в процессе восприятия музыкального произведения и их вербализацию в соответствии

со средствами музыкальной выразительности, анализ единства формы и содержания художественного образа.

В контексте компетентностного подхода в образовании особое внимание отводится организации креативно насыщенной образовательной среды как необходимого условия для становления и развития слушательской и исполнительской компетенции обучающихся на уроке «Музыка». Креативно насыщенная образовательная среда предполагает наличие проблемного творческого поискового поля, в пространстве которого учащимся предоставляется возможность, опираясь на полученные знания, умения и навыки, найти неординарное креативное решение поставленной задачи, проявить творческую фантазию и воображение, проявить глубину постижения музыкального образа. У современного слушателя и зрителя есть серьезный изъян в восприятии художественного произведения, заключающийся в том, что он, слушая не слышит, смотрит и не видит. Не умение всмотреться, вслушаться, вчитаться резко снижает уровень эмоционально – чувственной слушательской и зрительской включенности в процесс восприятия художественного произведения, делает невозможным интонационно – образное постижение искусства. В связи с этим особенно актуальной является практика постижения художественных образов различных видов искусства, выявление единства интонаций и установление ассоциативных связей между произведениями разных видов искусства. Соединяя несколько художественных текстов, принадлежащих разным видам искусства в их взаимодействии, автор создает сложный художественный текст, в процессе восприятия которого сила воздействия, оказанная на зрителя, определяется не суммированием возможностей отдельных видов искусства, а приумножением этих возможностей, достигнутых в процессе их взаимодействия, что способствует развитию личностных слушательских и исполнительских компетенций обучающихся.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. – М.: Логос, 2009 г. – 336 стр.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (2е изд.). – М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-12
4. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.
5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Медведева Е.Ю.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Нижегородского государственного педагогического университета
им. К. Минина, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Нижний Новгород

Образумова А.Н.

студентка III курса факультета психологии и педагогики Нижегородского
государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье проведено теоретическое и экспериментальное исследование детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, а так же выявлены их латеральные предпочтения, послужившие основой для разработки психолого-педагогического сопровождения детей данной категории.

Ключевые слова: дошкольника, психолого-педагогическое сопровождение, латеральные предпочтения, моторная и сенсорная асимметрии, двигательные функции.

Роль психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с речевой патологией велика, т.к. это система организационных, диагностических, коррекционно-развивающих мероприятий для педагогов, родителей и детей, создающих оптимальные условия для функционирования коррекционно-образовательной среды, дающей личности возможность самореализоваться [4]. Участие нейропсихологического подхода в решении широкого круга дизонтогенетических проблем позволяет установить первичные патогенетические механизмы, связанные с особенностью мозгового онтогенеза, и предложить адекватные методы коррекционного воздействия [3].

Анализ литературы, связанный с проблемой диагностики показывает, что именно нейропсихологический подход часто оказывается наиболее объективным, чем традиционный психолого-педагогический [1]. Он позволяет более точно и обоснованно, как теоретически, так и методически, подойти к решению задач диагностики. Данное понимание вопроса определило цель нашего исследования – разработать модель психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с речевой патологией. Данное экспериментальное исследование проходило на базе МБДОУ комбинированного вида г. Нижнего Новгорода. В программу экспериментального исследования входили классические пробы на исследование латеральных предпочтений, моторной и сенсорной асимметрии, двигательных функций.

При исследовании латеральных предпочтений было выявлено, что 86,7% детей экспериментальной группы имеют доминантность левого полушария, соответственно у 13,3% детей наблюдается доминантность правого полушария. Исследование моторной асимметрии было направлено на определение ведущей ноги и доминантной стороны тела. На определение веду-

щей ноги были направлены 3 пробы. В результате лишь 26,7 % случаев во всех пробах показывали одну ведущую ногу – правую. В 2 из 3 проб показали левую ногу 20% испытуемых и 53,3% в 2 пробах показали правую ногу. В исследовании слухоречевой асимметрии 40 % испытуемых показали ведущим правое ухо. При исследовании зрительной асимметрии 33,3 % пользовались правым глазом как ведущим, 40 % испытуемых в 2 из 3 проб пользовались правым глазом, а 26,7 % соответственно в 2 из 3 проб пользовались левым глазом.

При исследовании кинестетического праксиса ни один ребенок не выполнил все предложенные задания без дополнительных разъяснений; особо трудными оказалось задание, требующее переноса поз по кинестетическому образцу. Проба на «Праксис поз по зрительному образцу» выявила следующие качественные особенности выполнения: затруднения были в дифференцировании указательного и безымянного пальцев; дети испытывали трудности в одновременном показе указательного пальца и мизинца. Часть детей помогали себе другой рукой, другие – показывали иную позу (указательный и средний палец) все это свидетельствует о трудностях включения в задание и затруднениях в переключении с одной позы на другую. При выполнении пробы «Кулак – ребро – ладонь» только 20% детей выполняют данную пробу в полном объеме, для 33,3% детей задание оказалось недоступным даже после подробного многократного разъяснения и показа. Графическая проба «Заборчик» сопровождалась разрывами и склонностью к увеличению узора в 66,6%. Проба на оральный кинетический праксис проводилась по показу. С данной пробой справилось большинство детей. Трудности у детей возникали в случаях с воспроизведением мимических проявлений (улыбается и хмурится), которые эмоционально нестабильно с точки зрения поведенческих реакций вели себя во время проведения обследования.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование легло в основу разработки целостной системы психолого-педагогического сопровождения детей с речевой патологией. Выявляя особенности межполушарного взаимодействия и межполушарной асимметрии, специалисты ДОУ: педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, а также воспитатели, взаимодействуя, имеют возможность выстраивать воспитательно-образовательный процесс, учитывая латеральные особенности каждого ребенка.

Список литературы

1. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2013. – С. 107-118.
2. Межполушарное взаимодействие: Хрестоматия / Под ред. А.В. Семенович, М.С. Ковязиной. – М.: Генезис, 2009. – 400 с.
3. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста / Ю.В. Микадзе. – СПб: Питер, 2008. – С 69-75.
4. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Милованова И.В.

преподаватель кафедры иностранных языков
Воронежской государственной лесотехнической академии,
Россия, г. Воронеж

Прошко А.С.

студент автомобильного факультета
Воронежской государственной лесотехнической академии,
Россия, г. Воронеж

Статья посвящена коммуникативной компетенции и ее роли в обучении иностранным языкам. В ней рассматриваются различные стороны данной компетенции, связанные как с проблемами образования современного человека, так и с его подготовкой к реальной деятельности вне стен учебного заведения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, социальная компетенция, навыки общения, речевые функции.

Изучение иностранного языка предполагает не только приобретение определенного набора знаний, но и последующее применение этих знаний на практике, в общении. Изучение иностранного языка в техническом вузе открывает студентам новую область применения иностранного языка – в их будущей профессиональной деятельности. При этом необходимость уметь правильно построить высказывание, написать деловое письмо, решить производственную задачу требует качественно нового уровня владения иностранным языком.

В документах Совета Европы формирование коммуникативной компетенции названо основной целью обучения иностранному языку. Коммуникативная компетенция включает в себя несколько составляющих, или компетенций. В статье мы рассмотрим суть всех ее компонентов.

1. Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных языковых знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой. При этом встает вопрос, какие слова и грамматические структуры необходимы человеку того или иного возраста, профессии и т.д. для обеспечения нормального взаимодействия на изучаемом языке. Сравнивая языковой репертуар, предлагаемый в отечественных и международных учебниках в рамках изучения различных тем и ситуаций, мы видим, что слова и грамматические конструкции изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют четко выраженную речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как на систему, а на речь. Между тем речь и языковая система представляют собой

две стороны сложного единства, которое мы называем языком. Речь представляет собой человеческую деятельность, оформленную в речевых единицах (предложениях), построенных по правилам грамматики данного языка и выражающих определенные мысли. Языковая система включает в себя систему грамматики, звуковой строй и словарный состав языка. Как языковая система, так и речь неотделимы друг от друга и фактически не существуют одна без другой. Языковая система вне речи на данном языке теряет свою сущность, так как не может служить средством общения. Речь же вне языковой системы, т.е. не следующая правилам, существующим в данном языке, становится бессвязной и опять же перестает служить целям общения, т.е. утрачивает свою сущность. Только сочетание нескольких слов, оформленных по правилам морфологии данного языка и соединенных по правилам его синтаксиса, могут выражать определенные мысли, т.е. могут служить средством общения [2].

2. Социолингвистическая компетенция – это способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом. Формирование социолингвистической компетенции необходимо начинать уже на этапе отбора языкового и речевого материала. Речь всегда ситуативна, ситуация же, в свою очередь, определяется местом и временем, особенностями аудитории – партнеров по общению, целью общения и т.д. Социолингвистическая компетенция помогает адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае. Чтобы научиться этому, обучаемому важно знать семантические особенности слов и выражений, их изменение в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказать на собеседника.

Недостаток данной компетенции особенно заметен на уровне фонетики, в звуковом оформлении иностранной речи у учащихся (например, неправильное членение предложения или неверный ритм). Ошибки, совершаемые учащимися в устной речи, приводят иногда к полному разрушению смысла высказываемого и таким образом препятствуют овладению правильными навыками пользования речью на английском языке.

Социолингвистическая компетенция необходима также и на уровне использования лексики – одного из самых интересных и увлекательных разделов работы над языком. Это понятно: лексика, т.е. словарный состав языка, отражает все события в жизни народа, творца и создателя языка. Появление новых форм организации труда, новых видов производства, новых машин, развитие техники с ее бесконечно растущей терминологией, обогащающей также слой бытовой лексики, и многое другое – все это вызывает пополнение словарного состава языка новыми словами, которые необходимо употреблять правильно и в нужном контексте.

Однако для обладания данной компетенцией недостаточно знания нужного количества слов и фразеологических сочетаний. Необходимо также иметь прочные знания основ грамматики иностранного языка, благодаря которой язык приобретает стройный, осмысленный характер [3]. Эти знания состоят в осмыслении и усвоении грамматических законов иностранного

языка, лежащих в основе соединения слов в предложениях и изменения отдельных слов, встречающихся в текстах и в устной речи.

3. Социокультурная компетенция необходима студентам для того, чтобы иметь возможность многое узнать и понять о культуре различных стран изучаемого языка, так как язык прежде всего отражает особенности жизни людей. Сегодня, говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур. Богатое наследие разнообразных языков и культур Европы необходимо охранять и развивать, а усилия в области образования необходимо направить на то, чтобы предотвратить взаимное непонимание, обусловленное различиями языков, превратив языковой барьер в источник взаимного обогащения культур и широкого диалога-сотрудничества. Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка. Под культурой мы понимаем все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а не просто искусство, которое, в свою очередь, тоже является частью культуры, отражает и формирует ее. Понимание того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчает задачу межкультурного общения, помогает находить общее и отличное в наших традициях и стилях жизни, вести диалог на равных. Социокультурная компетенция способствует воспитанию личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Однако формирование социокультурной компетенции не сводится к формированию только глобальных представлений о мире. Так же, как и социолингвистическая компетенция, она пронизывает весь процесс обучения иностранному языку.

4 – 5. Стратегическая и дискурсивная компетенции. Для того чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, недостаточно лишь знаний культурологического характера. Надо иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, а это уже новый уровень коммуникативной компетенции, которая в материалах Совета Европы разделена на стратегическую и дискурсивную компетенции. Студенты должны овладеть навыками работы над устным выступлением и умением грамотно осуществлять взаимодействие со слушателем [1]. С формированием стратегической и дискурсивной компетенций связаны такие проблемы, как определение темы и направленности выступления, логические приемы изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение), способы связи речи посредством слов, словосочетаний, предложений, выражающих субъективное отношение, языковые средства создания эмоциональности речи и т.д. Трудно не согласиться с тем, что даже на родном языке, где знание слов и их стилистических особенностей не представляет сложности, убедительно, а значит и логично выстроить речь, добиться желаемого эффекта получается не всегда и не у всех. В разработанных классификациях видов ре-

чевой деятельности говорение и письмо относят к продуктивным видам деятельности. Это значит, что высказывание или письменное сообщение, которое формулирует студент – это продукт его творчества, неповторимый как по сути, так и по форме. На практике же часто приходится встречаться с ситуацией, когда ответы студентов по изучаемой теме однотипны и бедны по содержанию. В ходе проверки сформированности диалогических навыков общения это особенно заметно. При малейшем отклонении от темы беседы студент теряется, не может применить творческий подход к формулированию фраз и предложений, употреблению речевых клише, не знает, как задать вопрос или ответить на него. Это еще раз говорит о необходимости формирования стратегической и дискурсивной компетенций, сущность которых заключается в умении построить общение так, чтобы добиться поставленной цели, во владении различными приемами получения и передачи информации в устном и в письменном общении, компенсаторными умениями. Формирование указанных составляющих коммуникативной компетенции невозможно осуществить в отрыве от речевых функций, которые определяют как стратегию собственно общения, так и отбор языковых средств для решения задач общения. К сожалению, в процессе обучения иностранному языку изучение лексики и грамматики зачастую не связывают с речевыми функциями. Между тем, они помогают систематизировать и обобщать полученные знания, способствуя тем самым более прочному запоминанию.

6. Социальная компетенция представляет собой готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившимися ситуациями. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности, или, другими словами, готовности выслушать и понять альтернативную точку зрения.

В настоящее время много говорится о необходимости обновления системы языкового образования, разрабатываются новые концепции вузовского образования, появляются новые модели подготовки специалистов. Целью образования становятся не просто знания и умения, но определенные качества личности. Достаточно сформированная коммуникативная компетенция помогает студентам адаптироваться к жизни в обществе, начать трудовую карьеру, проявить готовность к решению различных проблем как в академическом плане, так и в более широком контексте. Коммуникативная направленность обучения позволит сориентироваться в любых ситуациях общения, понять чужую позицию, высказать свое мнение, аргументировать свой выбор, опираясь не только на языковые знания, но и на понимание культуры, межличностных отношений и особенностей общественного развития разных стран мира.

Список литературы

1. Маслова А.Ю. Вопрос о значении побуждения. Формирование коммуникативной компетенции [Текст] / А.Ю. Маслова // Русская словесность. – 2007. – № 5. – С. 46-53.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1985. – 223 с.
3. Петровский А.В. Новое педагогическое мышление [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1989. – 280 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР КОМПЕТЕНТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мишутина О.В.

доцент кафедры иностранных языков ИЕСЭН ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается применение принципа поликультурности на занятиях по иностранному (английскому) языку со студентами бакалавриата неязыковых направлений. Перевод опыта личностного саморегулирования студента в профессиональное, происходящий в поликультурном контексте, способствует успешной самореализации студента в университетском образовании. Это является значимым фактором компетентной профессиональной подготовки в системе высшей школы.

Ключевые слова: иностранный язык, поликультурность образования, профессиональная подготовка, бакалавриат.

Развитие высшего профессионального образования в Российской Федерации характеризуется усилением практической составляющей, которая превалирует над общетеоретической компонентой подготовки студента к избранной им сфере профессиональной деятельности. В этих условиях, основными педагогическими принципами, способствующими реализации многостороннего взаимодействия студента с той или иной учебной проблематикой в рамках изучаемой академической дисциплины, и всего комплекса дисциплин Учебного плана соответствующего направления/профиля, можно назвать междисциплинарность и поликультурность. Их реализация основана на применении широкого спектра новейших педагогических технологий. Обоснование возможности реализации педагогических технологий в процессе подготовки специалистов, бакалавров и магистров – область исследований Н.В. Бордовской, Е.С. Заир-Бек, Н.А. Лупановой, В.В. Сохранова-Преображенского, Н.Е. Стеняковой, С.Б. Ступиной, А.Н. Шамова; M. Koehler, P. Mishra, R. Ferdig, S. Sheldon, J. Byers [1; 2; 3; 4].

Психолого-педагогические подходы по подготовке студентов различных направлений бакалавриата рассматриваются в работах Р.И. Айзмана, Н.О. Верещагиной, Г.С. Качаловой, О.Б. Макаровой, Г.Я. Нечепуренко, О.А. Соколовой; P. Gao, A. Scheg, S. Tan, A. Wong [7]. В частности, выявлено, что на современном этапе бакалавриат является важной первой ступенью высшего образования, и значительное внимание во время учебной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров уделяется саморегулированию – одной из важнейших компетенций современного специалиста. Это способствует усвоению материала и успешной самореализации студента в университетском образовании. Так, В.В. Сохранов-Преображенский отмеча-

ет, что «основным этапом, побуждающим студентов к переводу опыта личностного саморегулирования в профессиональное, является непосредственная профессиональная деятельность и постпрофессиональное самообразование и саморазвитие, осуществляемое в процессе базового профессионального образования» [6, с.16].

Профессиональная подготовка востребованного на рынке труда специалиста характеризуется целым набором компетенций, необходимых для успешной работы, многие из которых формируются именно на этапе бакалавриата. Исследования в области компетентной профессиональной подготовки, проводимые А.Л. Андреевым, В.П. Беспалько, И.А. Зимней, А.П. Лиферовым, В.В. Смирновым, В.В. Сохраниным-Преображенским, В.Д. Шадриковым, А.В. Хуторским, подтверждают связь между применением педагогических технологий и эффективностью подготовки специалиста к выбранной сфере профессиональной деятельности.

Для успешного формирования компетенций необходимы соответствующие педагогические технологии. Спектр педагогических технологий, применяемых нами в процессе проводимого исследования, довольно широк. При подготовке бакалавров большое значение приобретают межпредметные связи, поликультурная составляющая, а также «применение тестовых заданий, анкетирование, осмысление анализа стандартных и нестандартных психологических, социальных и профессиональных ситуаций, использование упражнений, задач, кейсов, выполнение определённых заданий (оппонирование, рецензирование, экспертирование)» [5, с.198]. В частности, проведено исследование качества практической работы бакалавров направления «Химия», профиль «Медицинская и фармацевтическая химия» при изучении ими академической дисциплины «Иностранный язык». Исследование показало, что совмещение принципов междисциплинарности и поликультурности на занятиях по иностранному языку способствует реализации поставленных в программе дисциплины целей и задач, проведению мониторинга и диагностирования учебного результата, благоприятствует выявлению сложных тем и различных затруднений, препятствующих эффективному усвоению студентом материала. Обратимся к принципу поликультурности более детально.

В процессе изучения иностранного (английского) языка, практические навыки, умения и владение материалом, относящимся к иноязычной культуре можно рассматривать в качестве связующего звена, проводника при межкультурной профессиональной коммуникации. В процессе подготовки студентов-химиков к профессиональной деятельности очень полезным является владение иностранным языком. Химия как точная наука не стоит на месте, постоянно развивается, и для возможности молодого специалиста быть в курсе новейших исследований и открытий необходимо обладать навыками поликультурности, для свободного ориентирования в мировом культурном разнообразии. Без преломления через собственные знания в той или иной области почерпнутой информации на английском языке, а также минуя рефлекс-

сию поликультурного анализа, реализовать себя как специалиста, профессионально владеющего поликультурной информацией, окажется весьма затруднительным.

Благодаря применению принципа поликультурности на занятиях по иностранному (английскому) языку, студенты приобретают межкультурную, коммуникативную, лексическую, научно-информационную, научно-поисковую и научно-коммуникативную компетенции. Поставленная цель (приобретение указанных компетенций), реализуется, в том числе и через самостоятельную работу студентов. Для этого разработан и с 2010 года применяется интерактивный курс «Английский язык для студентов ИЕСЭН (фармацевтическая химия)», являющийся дополнением к плановой домашней работе по основному учебнику и рабочей тетради (в данном случае New Headway [8]). Курс разработан на кафедре иностранных языков Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, на базе оболочки Moodle, предоставленной Институтотом открытого дистанционного образования НГПУ. В качестве примера приведём краткую схему одного из модулей Курса.

Задания с междисциплинарной и поликультурной составляющей. Направлены на развитие аудирования, чтения, письма и перевода (способствуют формированию межкультурной, коммуникативной, лексической, научно-информационной, научно-поисковой и научно-коммуникативной компетенций):

1. Подробно изучите схему “The Vast World of Chemistry”. Какие различия Вы заметили при её сравнении с классической Таблицей химических элементов Д.И. Менделеева? Запишите своё мнение на английском языке. Выполните задание в электронной Рабочей тетради.

2. Прочитайте текст об одном из редких элементов, который самостоятельно выберите из интерактивной Таблицы химических элементов. Составьте краткий план текста на английском языке.

3. Вашему вниманию представлена научная публикация на тему «Редкоземельные металлы» (на русском языке). Переведите из неё на английский язык ключевые термины и составьте краткую аннотацию на английском языке.

4. Прослушайте текст в формате mp3 ‘Isaac Newton: One of the World’s Greatest Scientists’, выполните предложенное задание на знание грамматики и понимание услышанного. Затем проверьте себя по листу правильных ответов, пройдя по соответствующей ссылке.

5. Прослушайте ещё один mp3 файл “Expressions with the word Face”. Какие новые значения слова Вы узнали? Что Вы можете сказать об употреблении слова «лицо» в нашей отечественной культуре? Изложите свои рассуждения на английском языке.

6. Прочитайте статью про Новосибирский Технопарк “Academpark News”, его Биотехнологический кластер. Что Вам известно о технопарках Сибирского региона и профессиональной деятельности в них?

7. Посмотрите видео файл “How to write a Lab report”. Составьте схематичное описание на английском языке любого химического эксперимента, проведённого Вами в лаборатории нашего университета, опираясь на предложенное учебное видео.

Таким образом, через применение педагогических технологий, соответствующих выбранной сфере профессиональной деятельности студентов, при значительном внимании к междисциплинарной компоненте учебного процесса по иностранному (английскому) языку и развитию поликультурности образования, перевод личностного саморегулирования студента в профессиональное проходит эффективнее и является фактором компетентной профессиональной подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н.В. Бордовская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. №145. – с.28-43
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя // Учёные записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. №4(4). – с.16-31
3. Лупанова Н.А. Взаимосвязь готовности личности к компетентному самоопределению и процесса информатизации её деятельности [Текст] / Н.А. Лупанова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. №28. – с.837-840
4. Стенякова Н.Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н.Е. Стенякова // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. №4. – с.15-17
5. Соколова О.А. Образовательные технологии интерактивного обучения в высшем профессиональном образовании [Текст] / О.А. Соколова // Наука, искусство, культура. №3. Белгород, 2014. – с.195-199
6. Сохранов-Преображенский В.В. Опыт профессионально-педагогического саморегулирования студентов в процессе их образования [Текст] / В.В. Сохранов-Преображенский // Основы профессионального развития личности: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2014. – с.10-18
7. P. Gao, S. Tan, A. Wong, D. Choy, L. Wang. Nurturing preservice teacher's understanding of technology-enhanced pedagogy through reflection // C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.). Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.353-363)
8. Soar, L. New Headway: Pre-Intermediate: Student's Book / Liz Soar, John Soar, Sylvia Wheeldon. – Oxford: Oxford University Press 2010.

АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ I ВИДА

Никитина А.Е.

доцент кафедры адаптивной физической культуры института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, канд.пед. наук, доцент,
Россия, г. Якутск

Скрябина С.Н.

старший преподаватель кафедры общественного здоровья и здравоохранения медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются проблемы адаптивного физического воспитания учащихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, адаптивное физическое воспитание, физическое развитие, физическая подготовленность.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается количество людей с нарушением слуха. У многих людей проблемы со слухом возникают еще в детском возрасте.

Известно, что поражение функции слухового анализатора приводит к целому ряду вторичных отклонений и прежде всего к задержке в речевом развитии. Речь выступает как средство взаимосвязи людей с окружающим миром. Нарушение такой связи приводит к уменьшению объема получаемой информации, что сказывается на развитии всех познавательных процессов, и тем самым влияет в первую очередь на процесс овладения всеми видами двигательных навыков (Л.С. Выготский, 1956; Н.Г.Морозова, 1973; В.Трофимов, 1980 и др.). Глухим школьникам свойственны разнообразные нарушения в двигательной сфере, к наиболее характерным относятся:

- * недостаточно точная координация и неуверенность в движениях, что особенно заметно при овладении навыком ходьбы у малышей (Н.А. Рац, 1947), и проявляется в более старшем возрасте в виде шаркающей походки;

- * относительная замедленность овладения двигательными навыками (А.П. Гозова, 1979; Ю.Н. Комаров, 1976 и др.);

- * трудность сохранения статистического и динамического равновесия (В.А. Какузин, 1973 и др.);

- * относительно низкий уровень развития ориентировки в пространстве (О.И. Кукушкина, 1986 и др.);

- * замедленная скорость выполнения отдельных движений, всего темпа деятельности в целом по сравнению со слышащими (Б.М. Зайцев, 1974; Б.И. Орлов, 1975 и др.);

* утрата слуха отражается и на уровне развития физических качеств, в частности, по уровню развития силы (в восьмилетнем возрасте величина отставания глухих от слышащих была равна 6 – 8%, а к семнадцатилетнему возрасту достигала 53,3%)¹.

Цель исследования: Анализ физического развития и физической подготовленности учащихся старшего школьного возраста специальной (коррекционной) общеобразовательной школы I вида.

Нами были исследованы 14 неслышащих учащихся старшего школьного возраста (16-17 лет).

Для оценки физического развития мы использовали центильные антропометрические таблицы физического развития (Каштанова Г.В.).

Показатели физического развития девушек

Девушки	Учащиеся	Оценка показателя
Рост	160,5	средненизкие
Вес	52,5	ниже средних
ОГК	77,66	низкие

Показатели физического развития юношей

Юноши	Учащиеся	Оценка показателя
Рост	170,3	Ниже средних
Вес	65,2	средненизкие
ОГК	85,87	средненизкие

Как мы видим, по таблице, в физическом развитии девушек и юношей идет отставание в росте, массе тела и окружности грудной клетки (ОГК).

Показатели физической подготовленности девушек

Девушки	см	Оценка показателя
Прыжок в длину с места	163	низкий
Сгибания разгибания туловища	17	низкий
Наклон вперед из положения стоя	7	низкий

Показатели физической подготовленности юношей

Юноши	см	Оценка показателя
Прыжок в длину с места	215	средний
Сгибания разгибания туловища	28	средний
Наклон вперед из положения стоя	8	низкий

В физической подготовленности девочки отстают в скоростно-силовых, силовой выносливости брюшного пресса и гибкости. А мальчики отстают только в гибкости.

В приведенных нами таблицах наглядно видно, что у учащихся с нарушением слуха идет значительное отставание в физическом развитии и физической подготовленности, что впоследствии отражается на их

двигательных навыках, характере ответных реакций на применение средств физической культуры.

В процессе адаптивного физического воспитания решаются не только общие задачи – развитие, обучение, воспитание, которые совпадают с образовательными задачами здоровых учащихся и отражены в программных документах, но и специальные задачи. Они имеют коррекционную, компенсаторную, профилактическую, а в случае необходимости, лечебно-восстановительную направленность.

Список литературы

1. Каштанова Г.В., Мамаева Е.Г. Медицинский контроль за физическим развитием дошкольников и младших школьников: Практическое пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2007.-64с.
2. Хрущев С.В., Велитченко В.К. Критерии оценки параметров физического здоровья детей и подростков, занимающихся физической культурой и спортом. – М., 2002.
3. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры : учебник / Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2009. – 608 е.

ОЦЕНКА ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Никитина А.Е.

доцент кафедры адаптивной физической культуры Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются проблемы адаптивного физического воспитания слабовидящих учащихся. Проведена оценка психофизического состояния учащихся старших классов. Органическое расстройство зрительного анализатора, нарушая социальные отношения, изменяя статус ребенка со зрительной депривацией, провоцирует возникновение у него ряда специфических установок, опосредственно влияющих на его психофизическое развитие.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, депривация зрения, психофизическое развитие, уровень тревоги, физическая подготовленность.

Адаптивное физическое воспитание в школах III-IV вида предусматривает освоение школьниками программного материала в соответствии с государственным образовательным стандартом.

В процессе адаптивного физического воспитания решаются не только общие задачи – развитие, обучение, воспитание, которые совпадают с образовательными задачами здоровых детей и отражены в программных документах, но и специальные задачи. Они имеют коррекционную, компенсаторную, профилактическую, а в случае необходимости, лечебно-восстановительную направленность.

Органическое расстройство зрительного анализатора, нарушая социальные отношения, изменяя статус ребенка со зрительной депривацией, про-

воцирует возникновение у него ряда специфических установок, непосредственно влияющих на его психофизическое развитие.

Нами были проведены исследования в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе III вида г. Якутска. В эксперименте участвовали 16 слабовидящих учащихся 13-15 лет.

По нашим наблюдениям и высказываниям ряда авторов, мы выявили, что учащиеся с депривацией зрения сталкиваясь с трудностями в овладении двигательными навыками, в пространственной ориентировке стараются избегать травмирующих факторов и вызывают у них сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности.

По опроснику Тейлора уровень тревоги соответствует следующим показателям:

40-50 баллов-очень высокий уровень тревоги;

25-40 баллов-высокий уровень тревоги;

15-25 баллов-средний (с тенденцией к высокому) уровень тревоги;

5-15 баллов-средний (с тенденцией к низкому) уровень тревоги;

0-5 баллов- низкий уровень тревоги.

Мы выявили, что в нашей экспериментальной группе учащиеся имеют средний (с тенденцией к высокому) уровень тревоги и нуждаются в профилактической и коррекционной работе, направленной на нормализацию психофизических функций.

Для оценки физического развития мы использовали центильные антропометрические таблицы физического развития (Каштанова Г.В.).

Центильный интервал	Оценка показателей
До 3%	Очень низкие
3-10%	Низкие
10-25%	Ниже средних
25-50%	Средненизкие
50-75%	Средневысокие
75-90%	Выше средних
90-97%	Высокие
Свыше 97%	Очень высокие

Таблица норм физического развития

Длина/Рост мальчиков							
Возраст	3%	10%	25%	50%	75%	90%	97%
13лет	141,8	145,7	149,8	154,8	160,6	166,0	170,7
14лет	148,3	152,3	156,2	161,2	167,7	172,0	176,7
15лет	154,6	158,6	162,5	166,8	173,5	177,6	181,6
Длина /Роста девушек							
13 лет	143,0	148,3	151,8	155,5	159,8	163,7	168,0
14лет	147,8	152,6	155,4	159,0	163,6	167,2	171,2
15лет	150,7	154,4	157,2	161,2	166,0	169,2	173,4

Средние показатели роста учащихся в экспериментальной группе(см)

Возраст/пол	мальчики	девушки
13 лет	153,2	152,6
14 лет	156,7	156,3
15 лет	158,3	160

В нашей экспериментальной группе почти все средненизкие, это говорит о том, что дети отстают в показателях роста от средних показателей своих сверстников.

Таблица норм окружности груди

Окружность груди														
Возраст/пол	3%		10%		25%		50%		75%		90%		97%	
	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д
13 лет	64,7	64,3	67,3	66,8	70,2	69,9	73,5	74,6	78,2	80,8	82,1	85,0	87,0	88,6
14лет	67,0	67,0	69,9	69,8	73,1	73,0	76,6	77,8	81,7	83,6	86,3	87,6	91,0	90,9
15лет	70,0	70,0	72,9	75,9	76,3	76,3	80,2	80,4	85,7	85,6	90,1	89,4	94,3	92,6

Средние показатели окружности груди у учащихся экспериментальной группы

Возраст/пол	мальчики	девочки
13лет	76	79
14лет	79	80
15лет	81	82

Исходя из таблицы, мы видим, что у учащихся экспериментальной группы средневысокий уровень развития грудной клетки.

Пробы с задержкой дыхания. Они дают возможность оценить функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Наиболее распространены пробы с задержкой дыхания на вдохе (Штанге) и на выдохе (Генчи).

При проведении пробы Штанге повышается внутригрудное давление, учащается пульс, повышается венозное давление. Эта проба является нагрузкой на правый отдел сердца.

При проведении пробы Генче нагружается больше левый отдел сердца. Продолжительность задержки дыхания на выдохе на 40-50% меньше, чем на вдохе.

Сравнительная таблица показателей пробы Штанге (на вдохе) и Генчи (на выдохе) в сек.

Пол/лет	Мальчики				Девушки			
	Пробы Штанге		Пробы Генче		Пробы Штанге		Пробы Генче	
	норм	Экспер.гр	норм	Экспер.гр	норм	Экспер.гр	норм	Экспер.гр
13лет	61	58	24	27	54	47	19	37
14лет	64	40	25	29	60	38	24	38
15лет	68	45	27	30	64	40	26	39

Учащиеся с нарушением зрения по показателям пробы Штанге отстают от своих сверстников.

По показателям пробе Генчи экспериментальная группа показала хорошие результаты.

Тестирование физической подготовленности позволяет выявить, какие органы и системы развиты слабее других. Это обеспечивает выбор педагогом наиболее подходящий для данного учащегося уровень физической активности и разработки для него индивидуально-дифференцированного подхода.

	Подтягивание без раскачки		Отжимание с колен	
	мальчики		девочки	
	норматив	Экспер.группа	норматив	Эксперп.группа
13лет	6-7	4	25	23
14лет	8	6	27	25
15лет	10	7	30	28

пол	Поднимание туловища на 30 сек			
	Мальчики		Девушки	
лет	норматив	Экспер.группа	норматив	Экспер.группа
13лет	28	20	26	20
14лет	29	23	27	21
15 лет	30	25	28	22

Как видно из таблицы, учащиеся с нарушением зрения отстают в показателях физической подготовленности от своих сверстников.

Проведенное нами исследование позволяет нам выделить особенности психофизического развития учащихся 13-15 лет с нарушением зрения в специальной (коррекционной) школе III вида:

1. Нарушение зрения ограничивает познавательную, коммуникативную, учебную, трудовую, двигательную деятельность и вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении;

2. Нарушение зрения вызывает вынужденное снижение двигательной активности, которое влияет на физическое развитие, физическую подготовленность, функциональные показатели органов и систем.

Список литературы

1. Каштанова Г.В., Мамаева Е.Г. Медицинский контроль за физическим развитием дошкольников и младших школьников: Практическое пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М:АРКТИ, 2007.-64с.
2. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2009. – 608 е.: ил.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА)

Никонова Н.И.

доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы
ФГАОУ ВПО «СВФУ им. М.К. Аммосова», к.п.н.,
Россия, г. Якутск

В статье рассматривается сравнительно-сопоставительный анализ произведений М.Ю. Лермонтова и И.Е. Арбиты, что актуально для образовательных учреждений с полиэтническим составом. Трансформируя в литературном образовании межкультурный диалог, учитель реализует принцип единого культурного и литературного образования, решает учебные и воспитательные задачи на материале русской и родной литератур.

Ключевые слова: межкультурный диалог, инонациональная литература, диалог культур, сравнительно-сопоставительный анализ.

Внимание к проблеме межкультурного диалога возрастает в гуманитарном образовательном процессе. Глобализация общественного развития в настоящее время характеризуется сближением наций, народов, государств путем создания общего экономического поля, информационного пространства, усложнением характера общественных отношений и большей зависимостью развития каждой страны от умения общаться с остальным миром. Принцип диалога культур обуславливает понимание особенностей не только собственной культуры, но и инонациональной, способствует пониманию того, что «национально-самобытное искусство выражает общечеловеческое и обогащает его какими-то особыми гранями, неповторимыми, свойственными лишь ему моментами» [2, с.56].

Художественные произведения, как правило, содержат в себе определенный культурный пласт, который позволяет приобщить учащихся к материальным и духовным реалиям российской, родной и мировой культуры, рассматриваемых не сами по себе, а в контексте с образной системой произведения. Изучение взаимосвязи русской и родной литератур связано с особенностями восприятия, осмысления учащимися инонациональной литературы, пониманием взаиморазвивающей связи культур и позитивной роли литературных контактов. Сегодня все большую актуальность приобретает проблема взаимосвязи, взаимообогащения литератур, так как культура каждого народа помогает преодолеть духовную разобщенность людей и сохранить преемственность в их историческом развитии.

Важнейшим элементом работы учителя-словесника является реализация принципа межкультурного диалога, предполагающего сопоставление и сравнение произведений русских и национальных авторов, «работу по развитию речи школьников. В полиэтнических классах важно учитывать также психологию восприятия русской литературы учащимися-билингвами, их национальный менталитет» [3, с. 17]. Таким образом, интеграция двух пред-

метов (русской и якутской литератур) дает возможность глубокого прочтения произведений М.Ю. Лермонтова и И.Е.Слепцова-Арбиты, выйти на сравнительно-сопоставительный уровень, так как именно взаимосвязь литератур дает возможность увидеть другие горизонты. А также отрадно отметить, что в 2014 г. мы отметили 200-летие со дня рождения великого русского поэта, а в 2013 году исполнилось сто лет со дня рождения якутского поэта И.Е.Арбиты.

Иван Егорович Слепцов-Арбита – непревзойденный переводчик. Его любимый русский поэт – М.Ю.Лермонтов. В сборнике переводов произведений М.Ю.Лермонтова, выпущенном Якутским книжным издательством в 1943 году, из 30-ти переводов 10 сделаны Иваном Арбитой. «Арбита сам осознавал схожесть своей творческой и личной судьбы с судьбой одного из великих русских поэтов, когда писал, что после столетия Лермонтова избранником Госпожи Печали стал он – Иван Арбита» [1, с.12].

Урок так и назывался «Избранники Госпожи Печали». На этапе мотивации учащиеся заинтересовались «белыми пятнами» в судьбах поэтов. Предлагалось сравнить любовные истории Лермонтова и Арбиты. Например, почему Варвара Александровна Лопухина не приняла любовь Лермонтова или почему Варя из Эльгья отвергла любовь Арбиты.

Далее ребятам предстояло сравнить два стихотворения (М.Ю.Лермонтов «Отчего», И. Арбита «Туохтан»). Перед анализом рассмотрели особенности теории художественного перевода.

«Отчего» М. Лермонтов	«Туохтан» И. Арбита
Мне грустно, потому что я тебя люблю, И знаю: молодость цветущую твою Не пощадит молвы коварное гоненье. За каждый светлый день иль сладкое мгновенье Слезам и тоской заплатишь ты судьбе. Мне грустно... потому что весело тебе	Эйигин тарптааммын санааҕа хаайтардым, Билэбин эйиэнин уунэр куех саастаргын Харыйыа суоҕа тыл кытаанар ууруутэ. Ерегейдеех олоһун, биир сырдык мунуутэ Харабын уутунан теленуе диэн таайдым. Эн уоруун бэрдиттэн... санааҕа хаайтардым

Обучающимся были предложены следующие задания:

- выразительно прочитать отрывки из стихотворений;
- определить признаки, черты, повторяющиеся детали в обоих произведениях;
- выделить позицию автора и способы ее выражения.

Стихотворение «Отчего» М.Ю. Лермонтов написал в 1840 году для молодой вдовы Марии Алексеевны Щербатовой (Штерич). В стихотворении слышны мотивы безответной любви... В переводе Иван Арбита не менял парную рифму, силлабику (количество стоп). М.Ю. Лермонтов начинает стихотворение словами «Мне грустно» и заканчивает тем же. Учащиеся выделяют кольцевой повтор. Лермонтовский психологизм заключен в скрытых эмоциях, внутренний мир лирического героя раскрывается во всех его незримых аспектах. Скрытность, молчаливость, одиночество передано в переводе И.Арбиты. Также четко передана интонация стихотворения, что дает понимать все чувства и переживания лирического героя. Переводчик учитывает все особенности якутского стихотворения, делает свой перевод полно-

звучным, красивым, понятным и близким для якутского читателя. Одиночество и тоска, пронизывающие все творческое наследие поэтов, и в любовном послании заняли свое место. Нет возможности стать счастливым тому, кому предназначено страдать и тем самым приносить страдания другому.

Один из интересных вариантов знакомства с жизнью и творчеством поэта, побуждающий к самостоятельному поиску, – это составление примечаний и комментариев. Далее предлагается прокомментировать следующие стихотворения: «Тарханы», «Табага», «Эльгяй», «Байрон», «Нет, я не Байрон», «Госпожа Печаль», «Хомолто Хотун». Объяснение выражений и составление комментариев требуют от учащихся знания фактического материала, который приобретается в самостоятельном поиске, умения увязывать их с содержанием произведения. Кроме этого, такого рода работа позволяет создать в представлении школьников живой образ мастера слова, что тоже немаловажно.

На следующем этапе учащимся предлагается составить собственный перевод стихотворений М.Ю. Лермонтова на якутский язык. Попытка собственного перевода увлекает учеников. Эта работа была сформирована с учетом литературно-творческого потенциала учащихся, что дало ожидаемый плодотворный результат. Консультантами являлись не только учителя русского языка и литературы, якутского языка и литературы, но и родители, знатоки языка.

Таким образом, в ходе изучения жизни и творчества двух поэтов повышается уровень начитанности и культуры, формируются читательские предпочтения, что в целом приводит к более полноценному осмыслению учащимися художественных произведений, межкультурному диалогу.

Список литературы

1. Архипова Е.А. Жизнь и творчество Ивана Арбиты [Текст] : учебное пособие / Е.А. Архипова. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2003. – 134с.
2. Бурцев А.А., Скрябина А.М. Диалоги в едином пространстве мировой литературы: международные связи якутской литературы [Текст] / А.А. Бурцев, А.М. Скрябина. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2004. – 145 с.
3. Гетманская, Е.В. Преподавание литературы в современной русской школе: принцип этнической толерантности [Текст] / Е.В. Гетманская // Education sciences and psychology. – 2010. – № 1. – С.16-21.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Новикова Е.А.

кандидат педагогических наук,
Россия, г. Орел

В статье рассматривается роль социально-проектной деятельности в процессе формирования социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в высшем профессиональном образовании. Выполнение социально-проектной деятельности в про-

цессе формирования социально-проектной компетентности позволяет определить индивидуальную образовательную траекторию как интегративный интерактивный способ реализации социально-проектной деятельности.

Ключевые слова: социально-проектная деятельность, социально-проектная компетентность, бакалавр социальной работы.

В основе подготовки в специалиста социальной сферы лежит процесс выполнения субъектами образования их будущей профессиональной деятельности. Характеризуя данную деятельность, необходимо отметить, что она должна иметь социальную направленность и отображать свое назначение в вузе. Данное назначение заключается в разработке проектного замысла и осуществлении проектной цели в решении проблемных задач профессионального характера. В рамках данной статьи рассмотрена социально-проектная деятельность будущих специалистов социальной сферы, которая отображает социальную составляющую и проектную направленность на решение проблем, возникающих в процессе выполнения их будущей профессиональной деятельности.

Социально-проектная деятельность направлена на реализацию и самореализацию личностных качеств будущего специалиста социальной сферы. Данная деятельность определяется культурными ценностями, существующей социально-образовательной средой и требованиями федерального государственного стандарта по направлению подготовки, заложенных в профессиональных характеристиках. Данный факт требует создания определенных образовательных условий и использования определенных методов работы со стороны педагога, которые способствуют развитию индивидуальности обучаемого и его дальнейшей самореализации. В результате весь процесс обучения, основанный на социально-проектной деятельности, направлен на удовлетворение познавательных потребностей студента в реализации индивидуального решения проектного замысла в рамках федерального государственного стандарта по направлению подготовки. Данный аспект деятельности подразумевает под собой поддержку инноваций в социально-проектной деятельности. Инновация представляет собой конечный результат инновационной деятельности, который реализуется в виде нового продукта или усовершенствованного технологического процесса выполняемой деятельности. Инновация в социально-проектной деятельности – это проект нововведения, полученный в процессе выполнения данной деятельности и реализуемый в высшем профессиональном образовании. Выполняя проекты, студент учится самоорганизации собственной деятельности на основе выбора и выполнения заданий в социально-проектной деятельности. Для этого необходимо создать в образовательном процессе ситуацию затруднения или профессионально-развивающую ситуацию. Особенно продуктивным является введение профессионально-развивающих ситуаций в материал специальных предметов и предметов социально-гуманитарного профиля. Результатом решения профессионально-развивающей ситуации является проект, который реализуется в социально-проектной деятельности. Кроме того, каждая личность осуществ-

ляет деятельность по программе, которая определяется социальными установками и условиями и реализуется в его действиях.

Независимо от уровня подачи материала при выполнении профессионально-развивающей ситуации студент имеет возможность создать и осуществить индивидуальный проектный замысел. Именно в создании специальных условий для реализации замысла проекта стоит главная задача социально-проектной деятельности. Таким образом, происходит проектирование образовательной траектории при выполнении социально-проектной деятельности. Данный процесс – это процесс внутренний, не всегда доступный наблюдению и анализу, но всегда осуществляемый в социально-проектной деятельности. Результатом реализации социально-проектной деятельности является развитие самостоятельности, инициативности, компетентности в разрешении проблем профессионально-развивающих ситуаций и принятии решений в процессе реализации проекта.

Таким образом, процесс обучения в профессиональном образовании осуществляется через реализацию его социально-проектной деятельности, направленной на овладение способами и приемами самостоятельного достижения поставленной социально-проектной цели в решении проектного замысла и проблемных задач, связанных с изменением окружающей среды при решении профессионально-развивающих ситуаций.

При решении профессионально-развивающей ситуации в социально-проектной деятельности у будущего специалиста социальной сферы формируется внутреннее качество – социально-проектная компетентность.

Социально-проектная компетентность позволяет обеспечивать подготовку студента по образовательным траекториям в профессиональном образовании. Образовательная траектория определяет общий путь прохождения обучающегося по формированию рефлексивного знания о социально-проектной деятельности, которая предполагает формирование его индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория представляет индивидуальный проект по освоению бакалавром социальной работы образовательной программы, которая включает этапы продвижения студента (вхождения, вызова, рефлексии) при получении образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения по направлению подготовки «бакалавр социальной работы». Опираясь на принципы субъектности, интегративности, социально-проектной направленности, творческой непрерывности (С.В. Воробьева, Э.П. Черняева) [2] в процессе формирования социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы индивидуальная образовательная траектория выступает интегративным интерактивным способом реализации социально-проектной деятельности. Таким образом, процесс формирования социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы будет протекать успешно при соблюдении следующих условий: 1) организации процесса обучения с учетом личностных особенностей бакалавра социальной работы, реализуемых в рамках подготовки к социально-проектной деятельности; 2) реализации социально-проектного потенциала содержания спец-

курсов процессе подготовки бакалавра социальной работы; 3) организации специальной образовательной среды, необходимой для выполнения социально-проектной деятельности; 4) реализации направленности мотивации на решение профессионально-развивающих ситуаций в социально-проектной деятельности; 5) организации рефлексивной направленности социально-проектной деятельности по построению индивидуальной образовательной траектории бакалавра социальной работы [1].

Таким образом, формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы будет успешнее происходить в процессе выполнения социально-проектной деятельности.

Список литературы

1. Новикова, Е.А. Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Е.А. Новикова. – Орел, 2013. – 22 с.
2. Черняева, Э. П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Э.П. Черняева – Владикавказ. – 2007. – 21 с.

ИГРА ГОЛБОЛ КАК ФАКТОР ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Оленова А.А.

ассистент кафедры адаптивной физической культуры Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

В данной статье рассматривается изучение игры голбол как фактора физической реабилитации учащихся с нарушением зрения. Средства и методы игры в голбол разрабатывались нами на базе предварительного исследования, проведенного ранее и давшего положительные результаты в формировании и совершенствовании координационных способностей с целью дальнейшей коррекции и компенсации двигательной активности у детей с патологией зрения, а также с целью повышения социальной активности данной категории учащихся.

Ключевые слова: голбол, физическая реабилитация, физические способности, дети с нарушением зрения, физическая подготовка, физические упражнения, броски мяча, ловля мяча.

Зрение – самый мощный источник информации о внешнем мире. 85-90% информации поступает в мозг через зрительный анализатор, и частичное или глубокое нарушение его функций вызывает ряд отклонений в физическом и психическом развитии ребенка[4].

У детей с нарушением зрения отпечаток болезни прослеживается крайне ярко, отражаясь на физическом и психологическом состоянии. Известный немецкий тифлопедагог Фридрих Цех писал по этому поводу:

«Главное и непосредственное последствие слепоты в физическом отношении состоит в том, что она стесняет свободу движений человека. Многие слепые нерешительны и боязливы в своих движениях. Они протягивают руки вперед, чтобы не натолкнуться, волочат ноги, ощупывая почву, и идут согнувшись. Так как слепому трудно двигаться, он старается двигаться как можно меньше. Мускулы ног и туловища из-за недостатка движения становятся слабыми: слепые устают уже после непродолжительной ходьбы и тем охотнее сокращают прогулку».

В настоящее время процесс физической реабилитации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, врачи, педагоги, социальные психологи, специалисты адаптивной физической культуры рассматривают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы психолого-педагогической, социальной, профессиональной, физической реабилитации. Адаптивная физическая культура является наиболее эффективной физической и психической реабилитацией людей с отклонениями в состоянии здоровья.

Развивать силу, ловкость, быстроту движений и мысли, выносливость и гибкость – безусловно необходимо именно в детстве. Наиболее благоприятен для такого развития возраст 10 – 12 лет, а сама потребность двигаться, координация движений формируется ещё с младенческого возраста. Человек, не развивший этих качеств, не сможет в полной мере реализовать знания и умения, прожить интересную для себя и полезную для других жизнь.

Зачастую люди с плохим зрением в затруднительных ситуациях по привычке всецело полагаются на зрение, а этого ресурса оказывается недостаточно. Очевидно, необходимо включать дополнительные компенсаторные возможности, использовать слух, чтобы он постоянно работал, помогая ориентироваться и избегать опасности.

Именно с целью найти правильное сочетание физических нагрузок и умения ориентироваться в пространстве и был изобретён голбол. Это было сделано в 1946 г. австрийцем Гансом Лоренцем и немцем Сеппом Райндле в целях реабилитации слепых ветеранов войны[2].

Голбол создавался для взрослых мужчин. Эти люди потеряли вместе со зрением веру в себя и в людей, но не утратили привычку к дисциплине, ответственности и взаимной поддержке. Именно на этих элементах и основывался процесс реабилитации, пробуждение интереса к жизни, убеждения, что человек, даже утратив зрение, может многое сделать и быть нужным и полезным. Отсюда такие жёсткие правила игры и высокая динамика (например, восьмисекундный режим владения мячом одной командой) [1].

Нам же предстоит решать задачи реабилитации в обратном порядке: привить детям любовь к движению, к самоотдаче физических сил и самоограничению эмоциональных всплесков для общей пользы, достижения командного результата. Итак, движение, игра, команда.

Средства и методы игры в голбол разрабатывались нами на базе предварительного исследования, проведенного ранее и давшего положительные

результаты в формировании и совершенствовании координационных способностей с целью дальнейшей коррекции и компенсации двигательной активности у детей с патологией зрения, а также с целью повышения социальной активности данной категории учащихся.

В соответствии с расписанием учебного учреждения, программой развития школы, количеством занимающихся в секции голбол в школе мы разработали программу «Учебно-тренировочных занятий по голболу на уроках физической культуры для учащихся с нарушением зрения». Программу разработали на базе Республиканской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате.

Учебные занятия по голболу проводили в урочное время. По программе отводили 16 часов, которые вошли в раздел «Спортивные игры». Продолжительность занятий 40 минут. На каждом занятии проводили общую разминку, подготавливающие игры и упражнения на 15 минут. На первом занятии проводили инструктаж по технике безопасности, ознакомляли с правилами спортивной игры. После общей разминки и специальной физической подготовки проводили работу с мячом в парах, тройках. Это могут быть: передача, ловля мяча от груди, правой, левой, из-за головы, от плеча. На 8-10 занятии учащиеся разучивали штрафной бросок мяча по воротам, соответственно ловили мяч на линии ворот. На 10-12 занятии учащимся разучивали бросок мяча с линии защиты, соответственно отбивали или ловили мяч на линии ворот. На 12-15 занятии учащиеся учились играть в голбол по 7 минут, где могли применять приемы ловли, передачи мяча. С 13 занятия включается тактика игры в голбол, где учащиеся узнавали, как эффективнее играть в игру. На 16 занятии подводятся итоги, применяется соревновательный метод. Учащихся делили на две команды, проводили жеребьевку, кому достанется поле или мяч, по итогам жеребьевки команды играли по 10 минут 2 тайма. Соревнования проводились по правилам игры.

Особое внимание нужно уделять технике безопасности на занятиях голболом. Так как занятия проводятся в основном с мячом, учащимся нужно разъяснить, как работать с мячом, в парах, в тройках, чтоб уменьшить вероятность травм.

Основные правила игры в голбол учащиеся должны знать, чтоб не было споров, травм, недоразумений.

Физическая подготовка направлена на развитие двигательных способностей, необходимых в спортивных играх для незрячих. В отличие от общей разминки она опирается на структуру и характер двигательных действий учащихся играющих в голбол. Физическая подготовка – это процесс всестороннего развития физических способностей, неспецифичных для избранного спорта, но в определенной мере обуславливающих успех в спортивной деятельности (общая физическая подготовка), а также развитие физических способностей, отвечающих специфике избранной спортивной специализации (специальная). Важнейшее направление физической подготовки в паралимпийских видах спорта связано с необходимостью развития компенсаторных физических качеств, берущих на себя роль замены отсутствующих у конкретного спортсмена качеств или способностей.

Основными навыками, необходимыми для игры в голбол являются броски, блокирование мяча и владение мячом. Для каждого навыка предлагаются некоторые возможные модификации.

Броски мяча. Большинство игроков легко обучаются выполнению бросков. Бросок выполняется снизу так, чтобы брошенный мяч катился по земле. Лицам с недостаточной силой пояса верхних конечностей или нарушениями двигательного контроля может потребоваться для игры более легкий мяч [1].

Блокирование мяча и владение мячом. Блокирование мяча и владение им – важные навыки, поскольку игроки защиты должны остановить мяч, чтобы он не попал в зону ворот. После остановки мяч нужно взять в руки для выполнения броска [1].

Контрольные нормативы важны для совершенствования техники выполнения упражнений с мячом. В подразделе «Голбол» два зачета – бросок мяча со штрафной линии и бросок с линии защиты противника. Зачеты мотивируют учащихся на правильное выполнение техники упражнений с мячом. Учащиеся с удовольствием выполняли эти задания. Из 10 бросков на оценку «отлично» – 5 попаданий, «хорошо» – 3 попаданий, «удовлетворительно» – 1 попадание.

Восстановительные мероприятия выполнялись на каждом занятии, на каждом этапе занятия. В мероприятия входили: восстановление дыхания, встряхивание мышц ног и рук, переключение от одного сложного физического упражнению к более упрощенному упражнению.

После результатов исследования выявлено, что при анализе изменений показателей физической подготовленности учащихся, в течение 2 месяцев тестирования выявлены достоверные изменения в физической подготовке. Отмечены средние темпы прироста в совершенствовании силовых качеств и ловкости, небольшие темпы прироста произошли в совершенствовании скоростно-силовых качеств и быстроты.

Нами выявлено, что учащимся легче сдавать нападающий бросок со штрафной линии. Ловить мяч с линии нападения учащимся было сложнее. Так же мы выявили, что у учащихся улучшилась физическая подготовка, в особенности ловкость, координация движений и скоростно-силовые качества, так, в основном применялись физические упражнения с мячом.

Список литературы

1. Адаптивное физическое воспитание и спорт/ под редакцией Джозефа П. Винника; пер. с английского И. Андреев. – Олимп. лит., 2010. – 608 с. Ил. – Библиогр. в конце главы. с 521-524.
2. Адаптивный спорт/ Ю.А. Брискин, С.П. Евсеев, А.В. Передерий. – М.: Советский спорт, 2010. – 316 с.: ил. – (Серия Спорт без границ». 119-120.
3. Царик А.В. Сборник нормативных правовых документов в области паралимпийского спорта [Текст]; Паралимпийский комитет России. – М.6 Советский спорт, 2009. – 784с.:ил.
4. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2004. – 464с., ил.

ПРИНЦИПЫ АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОЦЕНИВАНИИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Павлова Р.С.

студентка кафедры пед. измерения
Донского государственного технического университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Захарова М.Е.

студентка кафедры пед. измерения
Донского государственного технического университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Загорский В.В.

студент кафедры пед. измерения
Донского государственного технического университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Статья посвящена тестовому контролю обучающихся в современной системе образования. В статье рассматриваются основные принципы адаптивного тестирования, ориентирующих оценочный процесс на эффективную организацию контроля учебных достижений обучающихся, и возможности использования адаптивного теста как педагогического контрольно-оценочного инструментария.

Ключевые слова: тестирование, адаптивный тест, педагогические измерения, контроль.

Одной из приоритетных задач реализации современной модели образования в России является формирование новых механизмов объективной оценки достижений обучающихся и качества образовательных услуг.

Без использования оценочных процедур невозможно узнать, получают ли необходимые знания и навыки конкретные обучающиеся, достигают ли поставленных целей образовательные реформы. В этой связи в зарубежной и отечественной практике интенсивно развивается система контроля и оценки учебных достижений, ориентированная на использование педагогических тестов [1, 3]. Эффективность тестирования определяется его технологическими возможностями, позволяющими получать объективную информацию о качестве подготовки обучающихся для оперативного управления образовательным процессом.

Как показывает практика технология разработки тестовых заданий и обработка результатов тестирования порождают ряд проблем, связанных с повышением эффективности функционирования контрольно-оценочных систем в образовании. В частности, важным становится порядок предъявления заданий обучающемуся и метод определения его уровня знаний по результатам тестирования как педагогического измерений. При измерении уровня знаний традиционным тестированием для каждого обучающегося формиру-

ется стандартизированный тест определенной длины из калиброванных заданий имеющегося банка тестовых заданий (заданий известной трудности и других его тестологических характеристик). Варианты таких тестов на практике отличаются по сложности, итоговая оценка формируется по числу правильных ответов с учетом весовых коэффициентов заданий. Недостатком такого тестирования может быть появление ситуаций, когда слабому студенту попадает сложный тест, и как следствие этого – практическое отсутствие ответов. С другой стороны, наиболее подготовленный может получить легкий тест и не реализовать свой потенциал достижений. Для обеспечения максимальной информативности результатов контроля необходимо, чтобы средняя сложность предъявляемого обучаемому теста соответствовала гипотетическому уровню его обученности. Практически это можно осуществить с использованием адаптивных технологий тестирования.

Адаптивное тестирование можно определить как совокупность процессов генерации, предъявления и оценки результатов выполнения адаптивных тестов, обеспечивающую прирост эффективности измерений по сравнению с традиционным тестированием благодаря оптимизации подбора характеристик заданий, их количества, последовательности и скорости предъявления применительно к особенностям подготовленности тестируемых [3].

С начала 80-х годов во всем мире вопросы адаптивного тестирования стали привлекать внимание большого числа исследователей, преподавателей, сотрудников различных служб и центров, занимающихся тестированием в сфере образования. В теории об этом свидетельствуют многочисленные зарубежные исследования и публикации таких авторов как Lad F.M., Weiss D.J., Wood R.W., Waters M., Swaminathan H., Urry V.W., Arter J.A., Kingsbury G.G., Zara A.R., Owen R.J., Hambleton, Reckase M.D., Patience K.J., Hornke J.L., Spray J., Jensema C.D., Nauels L. и др.

Развитие адаптивного тестирования в образовании было обусловлено стремлением ученых и практиков к повышению индивидуализации и эффективности педагогических измерений. Следует отметить, что адаптивное тестирование применялось и для технологий бумажного тестирования, однако активное развитие оно получило с широким внедрением компьютерного тестирования.

В нашей стране к настоящему моменту на вооружении педагогов и организаторов тестирования находится значительное количество научной литературы, публикаций отечественных авторов, закладывающих необходимый фундамент для развития теории и практики адаптивного тестирования (Абрамян Т.В., Аванесов В.С., Границкая А.С., Краснова Т.Д., Малыгин, А. А., Нардюжев В.И., Шухарадина В.А., Федюкова Ю.В., Челышкова М.Б., А.Г. Шмелев и др.). Тем не менее, практика адаптивного тестирования пока еще не получила широкого распространения.

Адаптивное тестирование является научно обоснованным методом контроля учебных достижений обучающихся, если он регламентируется рядом специальных принципов, ориентирующих оценочный процесс на эффективную организацию контроля учебных достижений обучающихся [2-3].

Принцип управляемости предполагает направленное цикличное взаимодействие педагога с обучающимся на основе обратной связи через программно-инструментальную среду, в которой реализуется адаптивное тестирование.

Принцип дифференциации предписывает разделение испытуемых в начале и по окончании адаптивного тестирования. Начальная дифференциация подразумевает максимальную гибкость при подборе заданий с целью дальнейшей оптимизации процедуры тестирования. Дифференциация на выходе должна обеспечивать разделение испытуемых по различным показателям: времени окончания тестирования, достижению заданной точности измерения, количеству верно выполненных заданий.

Принцип оптимизации означает выбор для каждого учащегося наилучшего темпа предъявления заданий, их оптимального количества, трудности, дифференцирующей способности, что содействует эффективности контроля и качественной оценке учебных достижений.

Принцип иерархической организации реализуется при использовании адаптивных алгоритмов с полной контекстной зависимостью, когда выбор очередного задания для выполнения каждого следующего шага адаптивного тестирования зависит от результатов выполнения предыдущего задания.

Научное обоснование эффективности адаптивного тестирования, помимо выделения принципов и условий его организации, происходит через подходы к его моделированию и программно-инструментальному обеспечению. В этой связи возникает необходимость введения понятия технологии адаптивного тестирования, которая мыслится как системная совокупность методов создания и функционирования адаптивных тестов, адаптивных стратегий, алгоритмов предъявления тестовых заданий, позволяющих достичь эффективности педагогических измерений. В предлагаемом современном понимании – технология адаптивного тестирования является обобщением процессуальной части дидактической системы, рассматривающей адаптивное обучение и адаптивный тестовый контроль за усвоением знаний в их взаимодействии и единстве с обязательным достижением максимального развивающего эффекта и ростом эффективности самой дидактической системы на фоне снижения доли преподавательского труда, затрачиваемого на контроль.

Для создания целостной технологии адаптивного тестирования в научных исследованиях необходимо развитие работ предполагается в трех направлениях, одно из которых нацелено на научное обеспечение технологии, второе — на разработку операционально-описательного обеспечения методов, алгоритмов и средств технологии, а третье – на функционирование технологии. В рамках первого направления необходимо создание теоретико-методологического обоснования адаптивного тестирования. Второе направление предполагает разработку совокупности методов и алгоритмов, предназначенных для достижения планируемых целей адаптивного обучения и адаптивного тестового контроля. Третье направление включает разработку стратегий адаптивного тестирования и совокупности методик, поддерживающих функционирование необходимых тестовых и программно-

инструментальных средств и обеспечивающих реализацию стратегий адаптивного тестирования.

Таким образом, эффективность оценки контроля учебных достижений обучающихся, неразрывно связана с теорией педагогических измерений и практикой использования теста как педагогического контрольно-оценочного инструментария. В качестве показателей эффективности адаптивного тестирования выступают точность измерений, порядок предъявления, количество заданий и время, затрачиваемое на тестирование. Достичь указанных показателей без потери надежности и валидности результатов измерений, в процессе контроля, возможно только с помощью адаптивного теста. Применение адаптивных тестов для контроля знаний обучающихся приводит к более точной оценке уровня знаний испытуемых с использованием меньшего количества тестовых заданий по сравнению с традиционным бланчным тестированием за счет снижения погрешности измерения в выборке учащихся, адаптивной предлагаемым тестовым заданиям, адекватным уровням подготовленности испытуемых.

Реализация адаптивного тестирования возможна при выполнении взаимосвязанных педагогических и технологических условий. Технологические условия предусматривают наличие составления методов, алгоритмов средств технологии к созданию тестовых заданий. Это перспективное направление, еще требующее большого внимания педагогов, разработчиков тестов и компьютерных программ.

Список литературы

1. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. Учеб. пособие. – М: Логос. 2007.- 368 с.
2. Малыгин, А.А. Адаптивное тестирование в дистанционном обучении / А. А. Малыгин; Иван. гос. хим.-технол. ун-т. Иваново, 2012. – 138 с.
3. Челышкова М.Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 165 с.

ВЛИЯНИЕ ЗАГАДОК НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Панкина А.С.

студент факультета дошкольного,
начального и специального образования НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье малый фольклор, а именно загадки, рассматриваются в качестве значимого компонента по развитию у школьников навыков, не только правильно говорить, но и логически мыслить. Для того, чтобы вызвать у детей интерес и потребность в доказательстве, при отгадывании загадок необходимо ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадывать загадку, а доказать, что отгадка правильна.

Ключевые слова: развитие речи, загадки, интерес, наблюдение.

Развитие речи детей младшего школьного возраста средствами малых форм фольклора на сегодняшний день имеет особую значимость. Народ заботливо сопровождал поэтическим словом каждый этап жизни ребенка, все стороны его развития. Это целая система традиционных правил, принципов, с помощью которых воспитывается ребенок в семье. Стержнем этой системы было и остается устное народное слово, передаваемое из века в век, из семьи в семью. Психологи и методисты отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих (Б.Д. Эльконин, Р.Е. Левина, А.П. Усова и др.). Вследствие этого, произведения народного творчества (загадки, пословицы, поговорки, колыбельные песни, потешки) являются средством развития образной речи младших школьников.

Отгадывание и придумывание загадок способствуют обогащению словаря учащихся различными средствами художественной выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации), что формирует образную речь детей.

Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Загадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей «поэтический взгляд на действительность» [2, с. 116]. Ю.Г. Илларионова считает, что использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них навыков речи – доказательства и речи – описания. Уметь доказать – это не только уметь правильно мыслить, но и правильно выражать свою мысль, облекая ее в точную словесную форму [3, с. 78].

Для того, чтобы вызвать у детей интерес и потребность в доказательстве, Ю.Г. Илларионова рекомендует при отгадывании загадок ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадывать загадку, а доказать, что отгадка правильна. Систематическая работа по развитию у детей навыков речи – доказательства при объяснении загадок развивает умение оперировать разнообразными и интересными доводами для лучшего обоснования отгадки, уметь замечать красоту и своеобразие художественного образа, понимать, какими речевыми средствами он создан, вырабатывать вкус к точному и образному слову. Учитывая материал загадки, необходимо научить детей видеть композиционные особенности загадки, чувствовать своеобразие ее ритмов и синтаксических конструкций [3, с. 214].

Загадки заставляют ребенка внимательно вдумываться в каждое слово, сравнивать их с другими словами, находить в них сходство и различия.

Загадка, по словам К.Д. Ушинского, «доставляет уму ребенка полезное упражнение». По мнению современных педагогов, «процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей умствен-

ные силы ребенка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к честной логике, к рассуждению и доказательству».

На уроках русского языка учитель постоянно использует загадки, работами с загадками проводится в несколько этапов. [4, с. 102].

Первый этап – отгадывание загадок с целью понять, как строится произведение этого жанра, в чем заключается его специфика. Внимание детей привлекается к двум особенностям загадок: а) называется не сам предмет, а другой, похожий на него, б) указываются самые яркие отличительные признаки предмета. Для отгадывания и анализа, используются такие загадки, в которых эти черты жанра проявляются достаточно отчетливо. Отгадывание загадок можно рассматривать как творческий процесс, а саму загадку – как творческую задачу. В качестве примера рассмотрим фрагмент урока обучения отгадывания загадок.

– Все вы любите и умеете отгадывать загадки, а сегодня, – говорит учитель, – вы будете сами их сочинять. Но сначала надо, понять, как «устроена» загадка. Отгадайте загадку «Держит девочка в руке облачко на стебельке». (Одуванчик)

– Как вы догадались, как узнали? (Одуванчик похож на облачко, только про него сказано, что это облачко на стебельке.)

– А чем похож? (Одуванчик такого же цвета, он кажется таким же мягким и пушистым, как облако.)

– Вот оказывается, что особенного в загадке, – обобщает учитель, – в ней или совсем не называется предмет, или называется не тот, который загадывается, а другой, похожий на него. Отгадывая загадку, мы обращаем внимание на признаки предмета. Проверим этот вывод. Послушайте еще одну загадку: «В огороде у дорожки стоит солнышко на ножке» [5, с. 10].

Второй этап – наблюдение. Здесь проводится рассматривание предмета с целью выявить его наиболее существенные признаки, а также найти похожий предмет, который можно было бы использовать для иносказания. Рассмотрим фрагмент урока: – А теперь, – говорит учитель, – когда вы поняли, как устроена загадка, попробуйте сами сочинить свою загадку. Пусть ваша первая загадка будет вот об этом цветке (на доске открывается красочная картина, на которой нарисован ландыш). Что это за цветок? Всмотритесь в рисунок, вспомните цветок, который, наверное, держали в руках. Назовите его главные признаки (много цветков на одном лепестке, пахнет хорошо, душистый, цветочки бывают только белые). – Вы назвали все признаки, но у нас нет одной важной детали, нужной в загадке. Какой? [5, с. 13].

Третий этап – сочинение загадок, сначала коллективное, а затем и самостоятельное. Не следует в обязательном порядке добиваться от детей рифмованных загадок – этой особенностью жанра можно пренебречь. Рассмотрим фрагмент урока: – Ребята, с чего начнем нашу загадку, с чем будем сравнивать? (С горошками) – Назовем признаки этих горошков. Какие они? (Белые, душистые) – вот и первая строчка загадки: «Белые душистые горошки...» – Нужны еще какие-то признаки. О чем нужно сказать? (О стебельке) –

На что он похож? (На ниточку, на ножку) – А как горошки сидят на ножке? (Висят) Вторую часть загадки, дети сочиняют самостоятельно.

– Вот у нас и получилась загадка: «Белые душистые горошки висят на зеленой ножке» [5, с. 24].

Таким образом, посредством загадки у детей развивается чуткость к языку, они учатся пользоваться различными средствами, отбирать нужные слова, постепенно овладевают образной системой языка. С помощью малых форм фольклора можно решать практически все задачи методики развития речи. Можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа.

Список литературы

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. И.Н. Арзамасцева – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2000
2. Бахтин В.С. От былины до считалки: Рассказы о фольклоре / В.С. Бахтин Ленинград: «Детская литература», 1982 Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255с.
3. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. В.П. Аникин – М.: Учпедгиз, 1957.
4. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. Илларионова Ю.Г. – М.: Просвещение, 1976, 127 с.
5. Журнал «Начальная школа» – Просвещение, 1982. – 38 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пермовская О.С.

аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского
государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье раскрываются механизмы формирования качеств будущего семьянина у младших школьников. Выделенные методологические подходы позволяют вычленить действительные проблемы в формировании качеств будущего семьянина, и тем самым, определить стратегию и основные способы их разрешения.

Ключевые слова: будущий семьянин, младший школьник, семья, методологические подходы.

Методологическими ориентирами в построении концепции формирования с качеств будущего семьянина у младших школьников явились такие подходы как, системный, личностно – деятельностный, аксиологический, социологический, гендерный, фамилистический. Раскрытие механизмов формирования качеств будущего семьянина основано на использовании системного подхода. Системный подход позволяет объединить при макросоциологическом и микросоциологическом изучении семьи структуру и динамику

семейного поведения. Системность подхода к проблеме формирования качеств будущего семьянина и педагогического сопровождения семьи определяется выделением направлений, структурирующих системную деятельность по ее решению: содержательное, социально-педагогическое, программно-структурное, которое предполагает выделение, организационную и содержательную разработку трех последовательных этапов в работе по формированию качеств будущего семьянина и педагогическому сопровождению семьи: просвещения родителей, организации совместной деятельности семьи и школы, кадровое обеспечения системы, организационно-педагогическое и управленческое направление.

Семья как система характеризуется не только наличием связей и отношений (брачные, кровнородственные и пр.) между образующими ее элементами (члены семьи), но и неразрывным единством с окружающей средой (социокультурная реальность), во взаимодействии с которой семья проявляет свою целостность. Целостное функционирование семьи как системы оказывается результатом взаимодействия всех ее сторон и уровней. Семья относится к наиболее сложным видам системы – целенаправленным, подчиненным достижению определенных целей и самоорганизующихся. Основной целью создания семьи является совместное жизнеустройство двух или нескольких людей. Причем, необходимо мысленное признание факта появления семьи, независимо от наличия или отсутствия регистрации брака. Как только осознание себя членом данной семьи пропадает в связи с любыми обстоятельствами (измена супруга(и), дискомфорт от семейных отношений, новая любовная связь, непреодолимые трудности в семейной жизни и пр.) данная семья как система перестает функционировать. Это относится и к неполной семье, и к семье с усыновленным ребенком (детьми).

Е.Н. Зритнева выделяет в семье, как социальной системе ряд специфических признаков, а именно:

1. Семья – это динамичная социальная система, которая постоянно изменяет свое состояние во времени, в том числе и переживая транзитивные периоды своего развития. Переходный период жизни семьи – это такой период семейной жизни, когда под влиянием реальных обстоятельств (болезнь, измена, потеря чего-либо, материальная неустроенность и пр.) у одного или обоих супругов возникает устойчивое убеждение в невозможности дальнейшей совместной жизни.

2. Семья – это вероятностная (стохастическая) социальная система, которая позволяет при условии знания значения переменных характеристик конкретной семьи в конкретный период времени только предсказать вероятность распределения значения этих переменных в последующие моменты времени.

3. Семья – это открытая социальная система, стационарным состоянием которой является подвижное условное равновесие ее составных частей. Тем не менее, в семью, как в открытую социальную систему, происходит постоянный приток и вывод из нее составляющих ее субстанций.

4. Семья – это самоорганизующаяся социальная система, которая способна самостоятельно изменять свою внутреннюю организацию и структуру.

5. Семья – это интегральная социальная система, в которой всегда целое главенствует над ее частями: интересы семьи всегда выше и значимее интересов каждого ее члена в отдельности, что необходимо для выживания и сохранения семьи.

6. Семья вчера и сегодня – это разные системы, но существующие благодаря комплексу основных факторов: биологических, психологических, социальных и экономических.

7. Семью необходимо рассматривать как социальную систему, где ежедневно реализуется философский закон единства и борьбы противоположностей, который выражается в конфликте интересов и социальных ожиданий. Таким образом, основой развития любой семьи являются противоречия, столкновение интересов. Во многом это обусловлено эклектичностью семьи, т.е. неорганичным соединением разнородных, внутренне несоединимых, часто противоположных черт характера, принципов, взглядов, привычек, желаний и т.д. каждого члена семьи.

8. Основными конфликтными полями являются финансово-бытовая и поликультурная среда семьи. Поликультурная среда семьи обусловлена наличием различных ценностных ориентаций супругов, воспитанных в нетождественных условиях родительских семей, а также возрастными особенностями, образовательным уровнем, психологической грамотностью супругов и других членов семьи.

9. Существование семьи как социальной ячейки зависит от того, насколько она как система находится в состоянии равновесия с окружающей средой. И всякое нарушение этого равновесия, обусловленное обстоятельствами внешней среды, вызывает необходимость некоторой перегруппировки в строении и жизненных функциях семьи. Таким образом, происходит положительный рост или отмирание системы – увеличение негативных тенденций в жизни семьи.

10. Семья взаимодействует с социальной средой многообразными и сложными связями, поэтому возникает необходимость комплексного и согласованного подхода к средствам помощи и поддержки семьи, в том числе, путем воспитания будущего семьянина [1, с.103].

Личностно-деятельностный подход включает в себя признание того факта, что развитие человека происходит путем овладения личностно значимой деятельностью [3, с.10]. Личностно-деятельностный подход в анализе семьи имеет несколько уровней. В работе с детьми – воспитание уважительного, заботливого отношения к родителям; формирование ответственности за свои поступки перед семьей; воспитание чувства гордости за семью, стремление поддерживать и развивать лучшие семейные традиции. В работе с родителями предполагает формирование у них правильных представлений о своей роли в воспитании ребенка; формирование субъектной позиции родителей в работе школы и класса; формирование психолого-педагогической культуры родителей; развитие отношений уважения и доверия между роди-

телями и детьми. В работе с педагогами – формирование понимания значимости сотрудничества с семьей; формирование у педагогов потребности и умения решать проблемы каждого ребёнка на основе совместного заинтересованного диалога с родителями; освоение педагогами способов изучения семьи, диалоговых и сотруднических форм взаимодействия с родителями.

Аксиологический подход является таким уровнем методологии, функции которого выполняет вся система философского познания. Аксиологический подход рассматривает семейные ценности, как человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение, как образцы культуры, запечатленные в культурных образцах жизни, межпоколенном взаимодействии. Аксиологический подход задает способ рассматривания воспитания личности младшего школьника в единстве социального и экзистенциального в ее самореализации, духовном возвышении личности. С точки зрения аксиологического подхода, базовыми, сущностными характеристиками личности являются духовность и нравственность, связанные с мотивационной сферой внешне (нравственность) и внутренне (духовность). Следует отметить, что семья как традиционная форма жизнеустройства человека, являясь самоценностью, порождает семейные ценности, связанные с реализацией определенных потребностей личности. Потребности являются побудителем активности личности семьянина, ее движущей силой. Потребности обращены в будущее, и поэтому они программируют образцы будущей жизнедеятельности субъекта. Развертывание цепочки: «образ мира» – «образ Я (в том числе, Я – семьянин)» – «образ будущего» невозможно без ориентиров и критериев, в качестве которых выступают ценностные ориентации взрослеющей личности, которые позволяют построить в сознании идеальную модель семьи и семейной деятельности, которая выступает как ориентир саморазвития и самосовершенствования личности семьянина.

Социологический подход для семьи имеет двойственный характер: с одной стороны – социальный институт, с другой – малая группа, которая развивается и функционирует по своим законам. Семья как бы вплетена в коренные основы жизнедеятельности и образует базовые предусловия функционирования социума путем физического и социокультурного замещения поколений благодаря рождению детей и поддержанию существования всех членов семьи. Социологический подход изучает семейно-родственные формы совместной жизни малой группы людей, изучает в единстве и целостности взаимосвязь родительства, супружества, родства, то есть собственно семью. Специфика социологического подхода к изучению семьи и как следствие формирование качеств будущего семьянина заключается в пристальном внимании к фундаментальному значению посредничества семьи во взаимодействиях личности и общества, к гармонизации взаимоотношений личности и государства через фокусировку их на интересы семьи как автономной целостности.

Гендерный подход предполагает гармонизацию поло-ролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от половой принадлежности. Непосредственно в

воспитании семейных ценностей гендерный подход имеет своей целью создание таких условий для воспитания подрастающего поколения, в которых, согласно А.В. Мудрику, их «развитие и духовно-ценностная ориентация будут способствовать проявлению и позитивному становлению индивидуальных маскулинных, фемининных и андрогинных черт; относительно безболезненному приспособлению подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе и эффективному полоролевому обособлению в социуме» [2, с.16]. В рамках данного подхода рассматриваются гендерные аспекты семьи и семейных ценностей, социализация мальчиков и девочек, воспитание у них готовности к семейной жизни, воспитание у молодых людей гендерной культуры, которая понимается как интегральное образование личности, отражающее меру и способ ее гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций, принятие мужской и женской социально-сексуальной ролей, степень сексуально-психологической зрелости; подготовке к семейной жизни, значимости проблемы воспитания в себе качеств толерантной личности; сформированности чувства достоинства юноши и девушки, уважения друг к другу.

Фамилистический подход выделяется в настоящем исследовании как интегрирующий (социология семьи, семейное право, социальная психология, социология здоровья, демография семьи, гендерное образование, педагогика семейного воспитания), основополагающий в рамках исследуемой проблемы, так как именно фамилистика изучает просемейную систему ценностей, где наивысшее значение, по сравнению с остальными благами жизни, придается семье и детям [3, с.32]. Фамилизм применительно к индивидуальной системе формирования качеств семьянина означает устремленность индивида на достижение благополучных семейных отношений, выполнению роли семьянина. Фамилистический подход раскрывает возможности создания оптимальной модели гармоничной семьи, основанной на высоких духовно-нравственных ориентирах.

Выделенные методологические подходы позволяют вычленить не мнимые, а действительные проблемы в формировании качеств будущего семьянина и, тем самым, определить стратегию и основные способы их разрешения; дают возможность в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых воспитательных проблем и установить их иерархию; позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания.

Список литературы

1. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России [Текст]: дис...докт. пед. наук / Е.И. Зритнева. – Ставрополь, - 2006. – 466с.
2. Мудрик А.В. Воспитание ребенка в школе. – 2003.- №5, с.16
3. Николина В.В. Классный руководитель и семья: науч. – метод. сб.- Нижний Новгород: ВВАГС, 2008. – 197с.
4. Щуркова Н.Е. Школа и семья: конфронтация или нежный союз? // Классный руководитель- №7. – 2004, с.8-18.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Рзаева Е.И.

доцент кафедры педагогики и психологии детства,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Шуя

Зайцева С.А.

зав. кафедрой информационных систем и технологий,
д-р пед. наук, доцент,
Россия, г. Шуя

Статья посвящена проблеме формирования игровой компетентности у студентов - будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которая является необходимым условием осуществления психолого–педагогического сопровождения развития игровой деятельности детей дошкольного возраста. В статье описывается теоретическая модель формирования игровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, дошкольный возраст, воспитатель дошкольного учреждения, игровая компетентность, подготовка студентов, модель.

Развитие сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте во многом определяется профессиональным мастерством педагога, его компетентностью в осуществлении процесса руководства игровой деятельности [2]. Традиционные модели подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) к осуществлению психолого–педагогического сопровождения развития игровой деятельности детей дошкольного возраста не отвечают современным образовательным потребностям подготовки воспитателей ДОУ. Они ориентированы преимущественно на изучение теоретических основ игровой деятельности дошкольников в рамках отдельных дисциплин психолого-педагогического цикла. Констатирующий этап нашего исследования показал, что выпускники педагогического Вуза (направление подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование) испытывают трудности в осуществлении психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно–ролевой игры детей дошкольного возраста. Они не знают, как применять теоретические знания на практике, не владеют технологиями осуществления психолого–педагогического сопровождения игровой деятельности дошкольников, имеют не достаточный игровой опыт, не умеют вести ролевой диалог, не понимают условность игровой ситуации, испытывают затруднения в создании воображаемой ситуации, не владеют навыками по формированию игрового пространства. Возникла проблема создания модели, отражающей единый системный подход к формированию игровой компетентности будущих воспи-

тателей через междисциплинарную интеграцию дисциплин психолого-педагогического цикла и предметов профессионального цикла.

С этой целью была разработана научная концепция и создана модель системы формирования игровой компетентности у студентов – будущих воспитателей в условиях педагогического Вуза [3]. Основная идея предлагаемого нами подхода, заключается в том, что психолого-педагогическая подготовка студентов к осуществлению профессиональной деятельности наряду с формированием знаний и умений, необходимых для обеспечения воспитательно-образовательного процесса в ДОУ, должна способствовать формированию у них игровой компетентности, как необходимого условия для осуществления психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры. Научная концепция по формированию игровой компетентности у студентов отражает изменение направленности образовательного процесса Вуза, что проявляется в актуализации содержания психолого-педагогических дисциплин в контексте прохождения педагогической практики в ДОУ. Основной подход в подготовке специалистов заключается в практико-ориентированном усвоении содержания учебных дисциплин психолого-педагогического цикла через применение активных методов обучения и интенсификацию самостоятельной работы студентов. Модель включает мотивационно-целевой блок, который ориентирован на формирование ценностно-смыслового отношения воспитателя к игре, связанного с пониманием важности игры для психического и личностного развития дошкольника. Содержательно-теоретический блок модели предусматривает системное осмысление воспитателем теоретических основ организации детской игры. Процессуально-технологический блок включает в себя формы и методы работы со студентами. Аналитико-диагностический блок модели представляет собой комплекс методов и методик, направленных на выявление уровня развития игровой компетентности будущих воспитателей с одной стороны, а с другой стороны, формирование у них умения проводить диагностику уровня развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников. Практико-результативный блок ориентирован на формирование понимания у студентов умения осуществлять переход от знания, как руководить игрой к реальным действиям в конкретной ситуации. Формирование игровой компетентности у будущих воспитателей ДОУ мы рассматриваем как метапредметный результат профессиональной подготовки студентов в вузе [1]. Большая роль в отводится курсам: «Проблема игрового пространства в дошкольном возрасте», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», «Психология и педагогика игры», «Психолого-педагогическое сопровождение развития игровой деятельности дошкольников».

Формирование игровой компетентности у студентов ДОУ обеспечит эффективную профессиональную деятельность педагога дошкольного образования в условиях современного дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Зайцева, С.А. Методические основы формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов [Текст] С.А. Зайцева // Высшее образование сегодня – 2011. – №4. – С.42–44.

2. Рзаева Е.И. Игровая компетентность как необходимое условие профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения [Текст] Е.И. Рзаева // Высшее образование сегодня –2013. –№9. – С.21-24.

3. Рзаева, Е. И. Игровая компетенция как важная составляющая профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е. И. Рзаева // Научный поиск. – 2013. – № 2.4 – С.36-38.

ПОДГОТОВКА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Рожнова Е.Н.

преподаватель ОГБОУ СПО «Кадомский технологический техникум»,
Россия, г. Кадом

В статье рассматриваются вопросы подготовки к управленческой деятельности специалистов среднего звена на основе требований профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации». В качестве способа встраивания профессионального стандарта в образовательный процесс средних профессиональных учреждений предлагается реализация функций управления и трудовых действий, выполняемых функциональными менеджерами предприятий и организаций, как одного из видов учебной деятельности студентов. Приведены примеры применения данного подхода.

Ключевые слова: управленческая деятельность, профессиональный стандарт, функции управления; подготовка к управленческой деятельности; среднее профессиональное образование.

Развитие современных технологий в различных сферах человеческой деятельности приводит к росту потребности в кадрах, осуществляющих управление деятельностью специалистов иных видов профессиональной деятельности. Одними из наиболее востребованных специалистов на рынке труда являются специалисты со средним профессиональным образованием, решающие на уровне подразделений типовые практические задачи с элементами проектирования на основе самостоятельного анализа рабочих ситуаций. Основными функциями специалиста среднего звена является осуществление текущего и итогового контроля выполнения работ, оценка и корректировка деятельности, решение поставленных задач, ответственность за результат выполнения работ подразделением, то есть преимущественно функциональными обязанностями руководителя среднего звена является управление деятельностью подразделений предприятия.

Для подготовки специалистов, обладающих необходимыми профессиональными умениями, качествами и минимальным опытом профессиональной деятельности в каждой сфере деятельности разработаны профессиональные стандарты, регламентирующие трудовые функции. В частности, для управленческой деятельности как универсального вида экономической деятельности, разработан проект профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации». Конкретные трудовые функ-

ции в данном проекте профессионального стандарта определены исходя из циклов управленческой деятельности: анализа и планирования; организации и контроля; управления командой; развитие себя (саморазвитие); развитие организации. [1, с. 5].

Если проанализировать состав и удельный вес трудовых действий при выполнении управленческой деятельности руководителем, то окажется, что для 5 квалификационного уровня (предполагающего среднее профессиональное образование) основными трудовыми действиями по управлению подразделением окажутся планирование, принятие решений и организация. Менее наполненными трудовыми действиями, но не менее важными являются контроль и анализ, мотивация и координация совместной деятельности.

Для адаптации цикла управления в коммерческой (некоммерческой) организации к образовательному процессу средних профессиональных учреждений мы предлагаем включение в процесс подготовки к управленческой деятельности следующей последовательности функций и их содержания в соответствии с профессиональным стандартом «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» [2, с. 4-5.]:

- Мотивация: реализовывать системы мотивации сотрудников, способствовать их лояльности к предприятию и руководству; разъяснять трудовому коллективу миссии и политики компании. Удельный вес трудовых действий этой функции в соответствии с профессиональным стандартом составляет 9%*;

- Планирование: разработка разделов стратегии общества. Определение качественных параметров целей деятельности; согласование разделов стратегических планов организации; перспективное и краткосрочное бюджетирование плановой деятельности подразделения; планирование ресурсов для выполнения задач подразделения и проектов организации; разработка операционных планов производства и участие в их реализации; разработка программы продвижения продукции организации и привлечения потребителей. Удельный вес – 26%;

- Организация: управление текущей деятельностью подразделения; реализация комплексов планов и программ стратегического развития организации; управление производственно-техническим обеспечением, процессами снабжения, хранения и перемещения запасов в подразделении; руководство аттестацией и профессиональным обучением сотрудников; обеспечение безопасности введения новаций. Доля трудовых действий этой функции – 22%;

- Координация: координация производственных процессов внутри подразделения и между смежными подразделениями. Доля – 4%;

- Контроль и анализ: создание и поддержание эффективной системы контроля деятельности подразделения; контроль оснащения процесса производства необходимыми средствами, анализ методик и нормативной документации, оформление документов, удостоверяющих качество; оценка технического уровня производства. Удельный вес функции – 13%;

- Принятие решений: минимизация рисков потери технологии и ноу-хау; разработка предложений по оптимизации производственно-хозяйственной деятельности; формирование требований по подбору и адап-

тации персонала, организации рабочих мест; совершенствование собственной технологии управления подразделением; инициирование развития подразделения; модернизация процессов и технологии деятельности подразделения. Доля данной функции составляет 26%.

*Примечание. Удельный вес определялся как отношение трудовых действий, соответствующих данной функции, к общему количеству трудовых действий, описанных в профессиональном стандарте «Руководитель коммерческой (некоммерческой деятельности)» для 5 квалификационного уровня.

Последовательность функций, выполняемых обучаемыми в образовательном процессе среднего профессионального учреждения при подготовке к управленческой деятельности, обусловлена логикой деятельности и особенностями самого процесса. Прежде, чем планировать свою деятельность, траекторию обучения, обучаемый должен иметь сильный мотив (или мотивы) для обучения, четкое представление о смысле и назначении своей деятельности. Без достаточно сильной мотивации со стороны будущего специалиста все виды деятельности будут носить формальный, поверхностный характер.

Управление командой, развитие себя (саморазвитие) и развитие организации являются следствием принятых специалистом решений о том, как нужно действовать в той или иной ситуации, поэтому данные виды деятельности мы объединили в одну группу функций управления – принятие решений.

Следовательно, в образовательном процессе СПО при подготовке специалистов к управленческой деятельности, содержание обучения должно включать теоретический материал, раскрывающий сущность основных управленческих функций – планирования, организации, мотивации, координации, контроля и принятия решений, – и практические задания, направленные на выработку умений выполнения определенных действий. Практические задания с определенными формулировками могут выступать либо в качестве самостоятельных учебных единиц, либо в качестве дополнительной части к уже имеющимся заданиям по конкретным дисциплинам.

Например, функция организации может быть представлена набором заданий, соответствующих трудовым действиям руководителей среднего звена:

- сформулируйте способы: *разработки положений о премировании; мер по сохранению здоровья; проектов планов и графиков; внедрения мероприятий; оформления изобретений, отчетности; ведения отчетности и делопроизводства; заключения трудовых соглашений с работниками; контроля аттестации и профессионального обучения сотрудников; доведения до работников планов, документации и показателей работы; проведения инструктажей, аттестации; выявления (затруднений, ошибок, недостатков); повышения квалификации; обеспечения сохранности имущества;*

- предложите способы организации: *учета в подразделении; изучения мнения потребителей; разработки инструкций, плановых заданий и доведения их до исполнителей; составления материалов документации; системы оценки компетенций персонала и результатов труда; ведения учета; проведения семинаров; проведения совещания; обмена опытом; обслуживания мероприятий; обучения себя и других; расследования причин и последствий*

аварий; проведения проверок; выполнения работ; контроля работы с документами;

- *рассчитайте нормы расхода;*
- *осуществите руководство процессами; работой; поведением; обучением других; внедрением стандартов;*
- *разработайте способы внедрения и развития методов управления; инноваций; совершенствования процессов; руководства процессами, работой;*
- *произведите выбор задач по сложности и важности.*

Выполнение студентами на выбор тех или иных заданий показывает умение применять различные функции управления; неправильное выполнение или не выполнение вообще показывают пробелы в знаниях студентов и по конкретной дисциплине, и в управленческой деятельности будущего специалиста. Для педагога это информация к размышлению о том, как устранить имеющиеся недостатки, для студента – повод задуматься о получаемой специальности и своем месте в ней. Применение подобного подхода на занятиях систематически позволит сформировать определенную систему подготовки к управленческой деятельности, привычку выполнения профессиональных управленческих действий в любой деятельности – аналитической, практической.

Список литературы

1. Пояснительная записка к проекту профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» [Электронный ресурс] // Национальный центр сертификации управляющих. URL: <http://www.ncsu.ru/images/stories/ps%20k%20psr.pdf> (дата обращения 01.12.2014).
2. Профессиональный стандарт «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» [Электронный ресурс] // Национальный центр сертификации управляющих. URL: <http://www.ncsu.ru/images/stories/psr-2014.pdf> (дата обращения 01.12.2014).

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Рубцова Л.В.

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института физико-математического информационно-экономического образования НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается понятие саногенного мышления, анализируется роль эмоций в жизни личности, представлены механизмы по формированию у студентов НГПУ саногенного мышления.

Ключевые слова: концепция, саногенное мышление, социально-психологический тренинг.

Концепция саногенного (позитивного) мышления как фактора индивидуальной защиты человека от негативного воздействия внешнего мира присутствует в качестве базовой установки во всех культурах мира и на различ-

ных исторических этапах имеет разную степень актуальности. Состояние современного общества и каждой отдельной личности в нем показывает, что сегодня постулаты этой концепции следует рассматривать как своеобразную терапию, необходимую для благоприятного и комфортного жизнеощущения большинства людей.

Под позитивным мышлением следует понимать особый стиль мышления, который характеризуется жизнерадостным мироощущением, способностью воспринимать, аккумулировать и распространять только положительные мысли и эмоции. Саногенное мышление способствует оздоровлению психики, снятию внутренней напряженности, устранению застарелых обид, комплексов. Саногенное мышление осознанно, произвольно. Цель такого мышления также определена сознательно.

Теоретическая и практическая разработка концепции саногенного мышления включает в себя определение механизма, формирование и развитие позитивного мышления.

Для решения выше обозначенных проблем автором разработан спецкурс по усвоению саногенного мышления для студентов Новосибирского педагогического вуза. Спецкурс рассчитан на 72 часа и включает в себя три этапа:

- первый этап – диагностический;
- второй этап – информационно-просветительский;
- третий этап – СПТ(социально-психологический тренинг).

Обучающая модель тренинга по усвоению саногенного мышления как активная форма работы выбрана нами не случайно. Интенсивное групповое общение – перспективная форма психологической помощи студентам НГПУ. С помощью интенсивного группового опыта осуществляется перестройка существующих установок, практическое овладение спектром профессиональных умений оптимального участия в общении, преобразование существующих межличностных отношений в истинно личностные, осуществляется процесс самопринятия, самораскрытия и самореализации.

Тренинг саногенного мышления направлен в основном на развитие самосознания, выявление перспектив самореализации личности, а также на развитие положительного отношения к себе и другим.

Изначально тренинг саногенного мышления строится не как совокупность готовых тренинговых методик, а как система психологических ситуаций, в которых студенту предоставлена свобода выбора – выбора личностных смыслов, позиций и средств для самоопределения и самореализации. Таким образом, выстроенная модель тренинга не определяет жестко предметного содержания – оно строится совместными усилиями педагога-тренера и студентов.

Обучающая модель тренинга саногенного мышления опробована автором на практике со студентами НГПУ. Итогом тренинговых занятий по саногенному мышлению является сформированность у студентов черт саногенного мышления. Саногенное (позитивное) мышление формирует у студентов

НГПУ активную, творческую позицию по отношению к себе, ребенку и профессиональной деятельности.

Итак, саногенномыслящий студент НГПУ:

- имеет достаточно высокий уровень общего кругозора и внутренней культуры;
- обладает способностью к рефлексии на фоне глубокого внутреннего покоя;
- имеет достаточно высокий уровень сосредоточения и концентрации внимания на объектах размышления;
- знает природу конкретных психических состояний;
- умеет вовремя остановить поток негативно окрашенных мыслей;
- не имеет привычки ожидать неприятные ситуации, неудачи в будущем;
- принимает ребенка со всеми его проблемами, радостями, огорчениями;
- владеет техниками самонаблюдения, самоанализа и соотнесения себя с другими людьми;
- считает, что ребенок является самоценностью, субъектом равноценных отношений.

В конечном итоге студенты НГПУ, прошедшие спецкурс по формированию саногенного мышления, продвинулись на одну ступеньку ближе к осознанию и пониманию педагога как самоактуализирующейся личности.

Программа социально-психологического тренинга по усвоению саногенного мышления студентами педвуза.

На основе результатов диагностики и интервью были определены следующие задачи тренинга:

1. Знакомство студентов педвуза с основными идеями концепции саногенного мышления.
2. Формирование положительного самовосприятия будущего учителя в процессе усвоения саногенного мышления.
3. Познание сильных и слабых сторон в аутообщении и общении с другими людьми.
4. Усвоение основных способов овладения саногенным мышлением: знакомство с методиками Ю. М. Орлова, Н. Пезешкиана, Дж. Джампольски, Л. Хей, НЛП (нейролингвистическое программирование) и др.
5. Формирование умений и навыков конструктивного разрешения конфликтов в общении, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, психологического анализа ситуаций.

Формирование адекватной Я-концепции.

Программа предполагает гуманистическую позицию ведущего и направлена на осознание участниками себя, ценностных ориентаций, рост личности, утверждение потребности в самоактуализации. Она основывается на принципе постепенности, поэтапности: каждый последующий этап должен логически вытекать из предыдущего. Благодаря этому человек постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», что является основанием для изменения, трансформации его мышления в саногенное мышление.

Каждое занятие предполагает:

1. Получение новой информации о саногенном мышлении и о себе.
2. Переосмысление представлений об образе своего «Я», своих мыслях, чувствах, поступках в свете получения новых знаний.
3. Проигрывание, переживание изучаемой эмоции.
4. Выстраивание нового типа отношений с самим собой и окружающими.
5. Закрепление позитивного опыта в усвоении нового мышления и избавление от неконструктивных способов реагирования.

Каждое занятие начинается с рефлексии, позволяющей ведущему получить информацию о состоянии участников, желании начать работу (хорошо ли отдохнули, что снилось, были ли трудности в общении в вузе, дома, на улице). Далее ведущий справляется о выполнении домашнего задания: пытались ли его делать, какие возникали трудности, какие чувства испытывали при выполнении заданий по усвоению саногенного мышления. Затем объявляет тему и цели очередного занятия, переходит к основным этапам его проведения. На каждой встрече проводится разминка, которая, как правило, проходит после этапа рефлексии и перед началом усвоения новой информации. Разминку можно проводить и в начале, и в середине, и в конце занятия с целью снятия усталости, напряженности или включения в работу. В конце каждого занятия проводится рефлексия процесса работы «здесь и теперь» (отношение к происходящему, свой вклад в работу, кто поддерживал, кто мешал работе и т. д.). Далее дается домашнее задание на закрепление полученных на прошедшей встрече знаний и умений.

Методика построения обучения саногенному мышлению как мы видим, довольно проста: представляется эмоция, и психолог демонстрирует, как нужно думать об этой эмоции. Способы моделирования эмоциогенных ситуаций в психологии достаточно отработаны, например в психодраме, группах встреч и т. д. После нескольких занятий человек усваивает способы мышления, связанные с конкретной эмоцией, учится наблюдать умственные действия, осуществляемые привычно и автоматически, и тем самым приобретает способность представлять и делать из объектов созерцания когнитивную структуру этой эмоции. Здесь особое значение приобретает психологическое знание о строении эмоций. Примеры саногенного мышления по основным эмоциям и переживаниям (обида, вина, стыд, зависть, тщеславие, страх), подробно описываются автором в учебно-методическом пособии «Саногенное мышление». Обыденная жизнь ведет нас к скрыванию эмоций; мы стремимся не проявлять их вовне, боясь прослыть невоспитанными. Однако естественность и единение с природой состоят в том, что мы отдаемся своим чувствам определенным образом, сочетая этот процесс с интроспекцией. Тот, кто приобретает знание о своих эмоциях, осознает путь овладения ими. Если вы видели город, то не можете сказать, что не видели его. Если вы заглянули внутрь себя и проследили, как работают ваши эмоции, из каких умственных операций состоит и строится их переживание, то не можете сказать, что вы этого не видели, и поэтому незаметно приобретаете власть над эмоциями и обретае путь овладения собой.

Способов усвоения саногенного мышления существует огромное множество. Человек не может стать по-настоящему здоровым, если сам не включится в процесс оздоровления, не научится управлять состоянием своей души, направлением своих мыслей. Это намного труднее, чем, имея деньги, купить лекарство. Зато арсенал целительных средств значительно расширяется у того, кто обратил внимание на богатство оздоровительных методик, накопленных человечеством. Из каждой можно извлечь пользу, будь то йога, или правила «Детки» Порфирия Иванова, оздоровительные настрои Г. Н. Сытина или психолого-педагогические советы В. Леви. Источником для усвоения саногенного мышления могут стать духовные заповеди Ветхого и Нового Заветов и такое загадочное свойство человеческой души, как интуиция. Все это помогает человеку обрести равновесие в себе, т. е. формирует устойчивое психическое здоровье.

Список литературы

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
2. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991.
3. Орлов Ю. М. Саногенное мышление. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 2. – С. 140–181.
5. Рубцова Л.В. Саногенное мышление (учебно-методический комплекс) : учебно-методический комплекс по специальности 031300 «Социальная педагогика» Новосибирск: изд. НГПУ, 2010г. С.205.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Саксонова Л.П.

доцент кафедры гуманитарных наук филиала ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Сызрань

В статье обосновывается актуальность формирования социокультурной компетентности будущего инженера, рассматриваются ее сущность и содержательные характеристики.

Ключевые слова: культура, социокультурная компетентность будущего инженера.

Для инженерного образования наступает новая эпоха, приоритетным вектором развития которого становится выдвижение культуры на первый план педагогического осмысления [6]. Единство современной «мозаичной» культуры предполагает синтез множества дискретных фрагментов без строгих границ между понятиями и смыслами. Культура способна, изменяя тип мышления современного инженера, ставить в центр познания культурные явления и доминанты, притягивая и соединяя отдельные фрагменты разных культур. Динамичность преобразований отражает усложнение и ускорение процесса изменения культурных паттернов – форм социальной организации

и моделей социального действия систем ценностей и типов мировоззрения [3]. Поэтому «не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования – вот чем должен обладать выпускник нашей школы» [1, с. 21].

Идея о необходимости приобщения будущих инженеров к культуре «...предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, общества, страны, региона)» [2, с. 47]. Современные возможности по организации социального партнерства между высшими учебными заведениями и местными предприятиями по подготовке кадров позволяют связать обучение с жизнью, производством и подготовкой инженеров на конкретное рабочее место, способствует их ускоренной социализации и созданию образовательных комплексов.

Компетентного инженера отличает универсализм знаний и помыслов, цельность мировоззрения, понимание связанности человека и общества. Существенной чертой труда становится его интеллектуализация, основанная на знаниях и компетенциях, расширяющих креативный диапазон личности, разветвляющийся в условиях нарастающего динамизма и неопределенности. Все отчетливее вырисовывается социальная ответственность инженера за ошибки и просчеты в производственных и общественных процессах, которая характеризует результативность образования с позиций придания ему характера опережающего последствия в формировании личности [4].

Таким образом, формирование социокультурной компетентности будущего инженера определяет степень знакомства с культурным опытом нации, нормами отношений, оценочными иерархиями, уровнем знания языка, позволяет прогнозировать гибкое поведение, эффективность исполнения определенных социальных и культурных ролей, успешное функционирование на производстве и в окружающей среде.

В исследованиях О.Н. Астафьевой, И.А. Зимней, Е.А. Жежеры, А.П. Садохина, З. Хутмахера, А.В. Хуторского социокультурная компетентность представлена как необходимая способность специалиста для ответственного решения профессиональных задач, как готовность и способность к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера.

Социокультурная компетентность как важнейшая характеристика личности определяет ее ценностные ориентации, способствует их формированию, служит сферой их практической реализации. Отражая сложное, многомерное образование знаний, умений и навыков в области социальных отношений и культуры, опыта творческой деятельности и способов ее осуществления, социокультурная компетентность приобретает значение в субъектных характеристиках личности, исторически задаваемых социокультурным пространством, и определяющих условиях функционирования личности в обществе.

Будущий инженер был и остается конечным звеном в цепи производственных связей. Из его рук выходит конечный материальный продукт, который принимается и потребляется на всех уровнях. От качества этого продукта, меры реализации замысла авторов зависит авторитет конкретного пред-

приятия, престиж отрасли, их место и роль в отечественном и мировом производстве. И в этом случае нельзя пренебрегать культурным потенциалом отдельного инженера и целых коллективов. Это опора и основа всего материального производства и культуры страны в целом [5]. Именно поэтому так важно сформировать социокультурную компетентность как интегративное качество личности инженера, владеющей системой знаний о различных социальных и культурных сферах, культуросообразным способом социальной и профессиональной жизнедеятельности, обеспечивающее ответственность и возможность решения социальных, культурных и профессиональных задач адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. В представленном исследовании социокультурная компетентность включает:

- мотивационно – когнитивный компонент (мотивация и создание системы общекультурных знаний, профессионально и личностно значимых социокультурных знаний, отражающих нормы и ценности профессиональной деятельности, определенный тип мышления и видение социокультурных отношений);

- коммуникативно – деятельностный компонент (готовность, умение и навыки для организации диалога культур, знание техник и приемов общения, социальная мобильность, творчество).

- эмоционально – аксиологический компонент (духовно-нравственное и эмоционально-ценностное отношение к миру, культуре и будущей профессии, социокультурное сознание, ответственность и ценности личности);

- оценочно – рефлексивный компонент (самостоятельный выбор путей к достижению целей профессиональной и социальной деятельности, рефлексия, самооценка).

Для того чтобы формирование социокультурной компетентности проходило непрерывно необходимо создание единой команды преподавателей технического вуза, способной учесть качества, свойства, компетенции и компетентности будущего инженера в его культуросообразной подготовке.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1998. – 566 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика: учебник для инженерно-педагогических специальностей [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Екатер. обл. ин-т развития образования, 1994. – 312 с.
3. Саксонова, Л.П. Профессиональная культура будущего специалиста: истоки и тенденции развития [Текст] / Л.П. Саксонова // Современные наукоемкие технологии. –2005. –№ 1. –С. 57-58.
4. Саксонова, Л.П. Формирование социальной компетенции будущего специалиста [Текст] / Л.П. Саксонова, И.Г. Захарова // Знание. Понимание. Умение. –2008. –№2. –С. 42-48.
5. Саксонова, Л.П. Методика формирования социально-профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе преподавания гуманитарных дисциплин [Текст] / Л.П. Саксонова // Сибирский педагогический журнал. –2009. –№ 10. –С. 113-119.
6. Саксонова, Л.П. Формирование культуросообразной социально-профессиональной компетентности будущих инженеров как педагогическая проблема [Текст] / Л.П. Саксонова // Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки – 2011. –№ 1 (15). –С. 124-132.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Самарин Д.Н.

старший преподаватель кафедры физической культуры
ГБОУ ВПО ОрГМУ, канд. пед. наук,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматриваются вопросы развития экологической направленности будущих педагогов физической культуры; анализируется эффективность влияния на исследуемый процесс средств регионального экологического туризма.

Ключевые слова: экологическая направленность личности, педагог физической культуры, региональный экологический туризм.

Система современного образования отличается своей направленностью на воспитание нравственности и формированием у обучающихся качеств, необходимых в практической жизни. Этим обусловлено пристальное внимание к экологическому образованию, способному стать стержневым направлением, обеспечивающим формирование личности человека. По мнению В.Ю. Пузыревского, экологическое образование необходимо включить в содержание всех форм образования за счет его универсального, междисциплинарного характера [4].

Особую роль в экологическом образовании приобретает подготовка специалистов с высшим профессиональным образованием, которые, в силу своего более высокого образовательного ценза и уровня культуры, обладают повышенной восприимчивостью и пониманием специфики проблемы окружающей среды. Для успешной деятельности (организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектной, производственно-технологической) специалисты данного уровня в процессе обучения должны получать знания, позволяющие им составлять четкое представление о последствиях, которые могут иметь их решения и действия в профессиональной области как в ближайшем, так и в отдаленном будущем, и осознавать масштабы собственной ответственности.

Проблема экологической направленности нам представляется особенно актуальной для будущих педагогов физической культуры, которые должны стать в профессии прежде всего носителями ценностного отношения к здоровому образу жизни, способными эту ценность сформировать у учащихся. Для них важно осознать, что проблема сохранения и укрепления здоровья человека тесно связана с проблемой сохранения природы. Здоровье человека напрямую зависит от состояния природы и возможно только при установлении гармоничных отношений человека между человеком окружающей средой, и это должно быть принято руководством к действию будущими учителями физической культуры.

Необходимость развития экологической направленности студентов – будущих учителей физической культуры – состоит, на наш взгляд, в том,

чтобы вооружить их конкретным инструментарием, позволяющим воплотить идеи современной экологии в профессиональной деятельности, освоить механизмы создания экологической направленности у будущих воспитанников. В нашем исследовании экологическая направленность рассматривается как сложное интегративное новообразование, представляющее совокупность доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, значимых интересов, установок и убеждений человека, определяющих его экогуманистическое мировоззрение и ориентирующих на постоянное сознательное осуществление экологической деятельности.

На наш взгляд, значительный педагогический потенциал развития экологической направленности будущего педагога физической культуры заложен в экологическом туризме.

Согласно Закону Российской Федерации «О туризме» под экологическим туризмом понимаются путешествия, совершаемые с целью экологического воспитания и образования туристов. Е.П. Зарубина отмечает особую роль экологического туризма, указывая на его большую социальную значимость и исключительную устойчивость к воздействию неблагоприятных экономических факторов [2].

Экологический туризм организуется на основе экологического образования и включает экологическое просвещение, консультации и организационные меры. Это особый вид туристической отрасли, который подразумевает, в первую очередь, личностно окрашенное бережливое общение с природой, познание ее объектов и явлений, активный отдых на природе, не приносящий ей вреда. Используя природу, туристы проникаются необходимостью бережного к ней отношения. Появление экотуризма и его активное развитие в настоящее время объясняется стремлением сформировать у людей адекватное к ней отношение и свести к минимуму отрицательные изменения окружающей среды.

Экологический туризм, являясь одним из эффективных способов выстраивания гармоничного взаимодействия человека и общества с окружающей средой, является одним из способов обеспечить сохранность жизни на Земле. Именно это обуславливает необходимость включения его в подготовку будущего учителя физической культуры.

Для экологического туризма характерны такие понятия, как «зеленый туризм», «экотуризм», «оздоровительный туризм». Под экотуризмом подразумевается некий альтернативный вид отдыха и рекреации, ориентированный на формирование таких ценностей, как общение с природой через ее познание, физическая рекреация (восстановление) и укрепление своего здоровья [1].

Наиболее популярной формой экологического туризма в подготовке будущих учителей физической культуры является форма, традиционная для обычного туризма. Это поход (экотур), который организуется своими силами летом, во внеучебное время.

Основными особенностями экотура являются:

- приоритет охраны природы, который, например, заключается в сборе и экологических способах переработки мусора;

- строгая локализованность всех элементов тура: привалов, лагерей и т.д.;
- включение в маршруты экологических троп и памятников природы;
- экологичность пищевого рациона, содержащего местные продукты, и экологичность упаковки; отсутствие полуфабрикатов;
- посильное участие экотуристов в решении местных экологических проблем;
- активное использование различных форм физической культуры, спорта (любительского), оздоровительных процедур и физической рекреации.

Развитие экологической направленности будущих педагогов физической культуры в экологическом туризме предполагает три составляющих: познавательную (информационную), эмоционально-эстетическую (красота природы, впечатления, эмоции), спортивно-оздоровительную (активный отдых, физическая рекреация).

Остановимся на физической рекреации, имеющей непосредственное отношение к содержанию профессиональной деятельности учителя физической культуры и актуализирующей собственно экологическую направленность.

Физическая рекреация является формой активности человека и поддержки его здоровья. Как научное понятие физическая рекреация связывается с использованием игровых и других элементов физической культуры для активного отдыха. Будучи связанной с восстановлением физических и духовных сил она способствует ощущению радости и удовольствия.

В процессе экотуров применяются следующие типы элементарных рекреационных занятий:

- а) пешеходные прогулки (по местности, включая прогулки к культурно-историческим достопримечательностям);
- б) лесной и полевой скрыто-рекреационный промысел (сбор ягод, грибов, лекарственных растений);
- в) активный отдых на воде (плавание; отдых с использованием плавсредств; дайвинг);
- г) сплав по рекам на гребных туристических средствах (плотах, байдарках, резиновых лодках, каяках);
- д) катание на велосипедах;
- е) лыжные прогулки (если экотур проводится зимой);
- ж) лечебно-оздоровительные (походная баня, солнечные ванны).

В процессе похода будущий педагог физической культуры проникается пониманием того, какие возможности для восстановления и укрепления здоровья несут в себе экологическая деятельность, общение с природой, правильно организованный активный отдых. Таким путем постепенно укрепляется интерес, ценностное отношение к взаимодействию с природой, а значит, эффективно развивается экологическая направленность.

Список литературы

1. Жаустов А.П. Новое в высшем экологическом образовании России / А.П. Жаустов, М.М. Редина // Экология и жизнь. – 2009. – №1(86). – С.39-43.

2. Зарубина, Е.П. Туристская деятельность как форма экологического образования (на примере Обь-Чулымского междуречья) /Е. П. Зарубина //Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы. Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции. Томск 6–7 ноября 2008 г. – Томск: ОГУ РЦРО, 2008. – С.273 – 274.

3. Колбовский Е. Ю. Экологический туризм и экология туризма : учеб. пособие / Е. Ю. Колбовский. – М. : Академия, 2006. – 256 с.

4. Пузыревский В.Ю. Эколого-эмпатическое понимание как образовательная парадигма / В.Ю. Пузыревский // II Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – М., 2000. – С.121-123.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Суда Я.Н.

студентка факультета дошкольного, начального и специального
образования НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Лукьянцева М.М.

студентка факультета дошкольного, начального и специального
образования, НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В данной статье рассматривается метод проектов в качестве модели обучения, которая вовлекает ученика в процесс решения сложных проблем.

Ключевые слова: метод проектов, проект.

По мнению учителей одной из наиболее эффективных форм работы, формирующих личность учащегося, является метод проектов. Под методом проектов понимается модель обучения, которая вовлекает ученика в процесс решения сложных проблем. Этот процесс завершается в реальном материале – продукте проекта. Проекты для поддержки учебных возможностей могут строиться на различном учебном материале и могут быть разработаны для учеников самого разного возраста. Однако всем проектам свойственны общие черты. Проекты базируются на таких вопросах, ответы на которые не могут быть получены зубрежкой. Проекты ставят ученика в активную позицию – человека, который исследует, решает проблемы, принимает решения, изучает, документирует свою деятельность. Проекты служат отдельным значимым целям обучения, они не просто добавки и дополнения к «настоящему» учебному курсу [2].

В технологии учебного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность. При обобщении, закреплении и повторении учебного материала, при отработке навыков и умений его практического применения этот метод принадлежит к числу наиболее эффективных.

И первая трудность, ожидающая нас, определение темы проекта, при выборе которой главным требованием является ее актуальность для учащихся и предполагаемая значимость результатов исследования. Это должна быть тема, представленная односторонне в школьном курсе или дающая только общее представление о каком-либо явлении, или это может быть только один из аспектов темы, то есть такая тема и вытекающие из нее проблемы, решение которых невозможно найти в учебнике.

Что же может стать содержанием исследования по русскому языку? Изменения в языке происходят очень медленно и у обучающихся складывается представление о нем как явлении застывшем, закреплённом в словарях и справочниках. Трудность подобного исследования объясняется также тем, что взятый для анализа материал должен иметь очень большой охват. Но при сегодняшней загруженности современного ученика реальным становится создание одного группового проекта, максимум двух в течение учебного года. Решением данной проблемы, на мой взгляд, является вплетение проектной методики в канву урока, что позволяет увеличить долю исследовательской деятельности в образовательном процессе на уроках русского языка. Конечно, подобное решение требует от педагога особо тщательной подготовки при организации проектной деятельности. Тема, которая выносится на проектирование, в данной ситуации должна быть посильной, и ее исследование не должно требовать слишком объемной работы, что связано с краткими сроками выполнения. Но проект от этого не проигрывает, так как первостепенное значение имеет не совершенное школьниками открытие «мирового масштаба», самым главным будет овладение ими навыками исследовательской работы, предусматривающей определенную последовательность действий, умение ориентироваться в огромном мире информации, действовать в команде и самостоятельно, вырабатывать собственное мнение, представлять результаты своего труда. Т.Блур и М. Дж. Сент-Джон различают три вида проектов:

1. Групповой проект, в котором «исследование проводится всей группой, а каждый учащийся изучает определенный аспект выбранной темы»;
2. Мини-исследование;
3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий «выборочное чтение по интересующей учащегося теме» и подходящий для индивидуальной работы [1 с 76].

Довольно часто учителя муниципального образования используют мини-проекты на уроках. Учащиеся, исследуя учебный материал, составляют тесты для практических работ, кроссворды, сообщения.

Работу над проектом начинаем на уроке, дети продолжают ее дома, а презентация осуществляется на уроке. При представлении проекта оценивается не только знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»). Если слабый школьник в состоянии изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы одноклассников, значит, цель достигнута.

Учителя – словесники отдают предпочтение внеурочной форме организации проектной деятельности.

Примерами проектов по русскому языку во внеурочной работы, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, участие в мероприятиях, свя-

занных с какими-либо событиями в жизни класса, учебного заведения, города, подготовка творческих вечеров, концертов, выставок и т.п.

В ходе выполнения проекта школьники активны, они проявляют творчество. Проектная работа позволяет исключить формальный характер изучения русского языка и активизировать учащихся для достижения практического результата.

Список литературы

1. Мазур, И.И. Управление проектами [Текст]/И.И. Мазури. – М., 2005. – С.76.
2. Материал из Letopisi.Ru [Электронный ресурс] -. Режим доступа: http://letopisi.org/index.php/Метод_проектов
3. Синягина, Ю. В. Учительский портал. [Электронный ресурс] / Ю.В. Синягина. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-1161>

ИЗВЛЕЧЕНИЕ ЗНАНИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО СОХРАНЕНИЮ КРИТИЧЕСКИ ВАЖНЫХ ЗНАНИЙ В АТОМНОЙ ОТРАСЛИ

Силенко А.Н.

начальник отдела менеджмента качества учебного департамента
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,
канд. техн. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Садовникова А.В.

специалист Блока по управлению инновациями Госкорпорации «Росатом»,
Россия, г. Москва

В функциональном блоке «Управление экспертными сообществами», являющимся частью системы управления знаниями, открыт проект по сохранению критически важных знаний. Программа по сохранению критически важных знаний предусматривает проведение мероприятий по их извлечению. В статье на основе опыта организаций атомной отрасли рассматриваются методы извлечения знаний.

Ключевые слова: система управления знаниями, СУЗ, знания, критически важные знания, КВЗ, извлечение знаний.

В документах МАГАТЭ по управлению знаниями в научно-исследовательских и проектных ядерных организациях критически важные знания (КВЗ) имеют толкование как знания, определенные должностной инструкцией, овладение которыми считается для лиц, назначаемых на данную должность, прежде чем им разрешат самостоятельно решать задачи и выполнять обязанности, предписываемые должностной инструкцией». На одном из отраслевых совещаний по наставничеству специалистами ВНИИА им. Духова было предложено следующее определение КВЗ: «Знания в области разработки, конструирования, исследований, технологии производства и др. областях, которые являются ОПРЕДЕЛЯЮЩИМИ для сохранения до-

стигнутого научно-технического уровня, потеря которых негативно отразится на качестве разработанной (выпускаемой, находящейся в эксплуатации) продукции и ее безопасности в течение жизненного цикла». В нормативных документах Госкорпорации «Росатом» критически важные знания в организации – это знания, которые в условиях ограниченности ресурсов получают приоритет.

Из любого из этих определений можно сделать вывод, что система управления знаниями (СУЗ) не сможет функционировать без сохранения критически важных знаний в организации.

В организациях атомной отрасли, успешно внедряющих систему управления знаниями, основным из этапов по сохранению КВЗ является разработка программы.

В программу включаются обязательные разделы:

- извлечение знаний;
- структурирование и формализация знаний;
- систематизация и организация хранения знаний;
- передача знаний.

Систематизированные, формализованные и сохраненные критически важные знания используются в функциональном блоке «Управление научно-техническим контентом», являющемся частью СУЗ (о планировании информационного обеспечения СУЗ для данного функционального блока опубликована статья авторов в части I Сборника научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки»).

Извлечение же знаний, на взгляд авторов, является наиболее трудоемким этапом в процессе сохранения КВЗ.

В рабочую группу проекта по сохранению КВЗ включаются инженеры по знаниям.

Основными компетенциями инженера по знаниям становятся навыки разработки анкет, опросников, проведения интервью, умение обобщать и анализировать большое количество информации, и, конечно, хорошо развитые коммуникативные навыки: умение вступать в контакты и поддерживать их, а также хороший эмоциональный фон при беседах, задавать определенного вида вопросы, умение стимулировать собеседника к «выдаче» собственной позиции, умение слушать и слышать, а также понимать и то, что, возможно, не смог сформулировать или выразить партнер.

Партнерами инженера по знаниям при извлечении знаний являются эксперты. Эксперты – специалисты, обладающие обширными познаниями в предметной области, знанием эвристических правил, метазнаниями, навыками, обеспечивающими высокую эффективность деятельности. Это носитель критически важных знаний.

Таким образом, извлечение знаний – процедура взаимодействия инженера по знаниям с экспертом, в результате которой становятся явным и доступным процесс рассуждения эксперта при принятии решений и структура его представления о предметной области.

Научно-практической дисциплиной, изучающей модели и методы извлечения структурирования и формализации знаний для их обработки в интеллектуальных и информационных системах, является инженерия знаний. Термин введен американским ученым в области теории вычислительных систем Эдвардом Фейгенбаумом. Инженерия знаний объединяет исследования когнитивных наук (философии, психологии, лингвистики) и области искусственного интеллекта.

Мы рассмотрим те методы извлечения знаний, которые успешно применяются в организациях атомной отрасли.

Нельзя не упомянуть о трудностях, с которыми сталкиваются инженеры по знаниям.

Даже то, что знания бывают явные (легко поддаются документированию либо инструкции и регламенты), неявные (содержатся в умах людей – то, что работник может описать, например, свои ежедневные трудовые действия) и подразумеваемые (также содержатся в умах людей, но носитель таких знаний этого не осознает, например, как он проводит эффективное совещание), представляет дополнительные временные затраты на выбор методов по их извлечению.

Также приходится преодолевать трудности другого характера, такие, как трудность вербализации, недооценка экспертом важности некоторых знаний, особая форма организации экспертов и высокая скорость решения ими производственных задач. Существуют психолингвистические проблемы («говорим на разных языках»), эксперт выставляет «стену» (механизм когнитивной защиты). Кратковременная память человека, как мы знаем, ограничена. Конечно, еще одна типичная проблема – эксперты часто заняты.

Поэтому по опыту проведения процедур по извлечению знаний были выработаны рекомендации:

- длительность одного сеанса (беседы, интервью, т.п.) стоит планировать не более 1,5-2 часа;

- учитывайте индивидуальные (психологические, стили и темпы) нюансы. Если эксперт «жаворонок» – выберите для сеанса первую половину дня, если «сова» – вторую половину дня. Не навязывайте свои собственные стили и темпы беседы.

- Делайте паузы в беседе, так как по статистике взаимная утомляемость партнеров друг от друга наступает через 20-30 минут;

- беседу проводите наедине в небольшом помещении, не являющемся рабочим местом эксперта.

Методы извлечения знаний бывают неэкспериментальные и экспериментальные.

Неэкспериментальные индивидуальные:

- неструктурированное интервью;

- методика «мысли вслух»;

- беседа;

- лекция;

- наблюдение;

- текстологические методы.

Неэкспериментальные групповые:

- мозговой штурм;
- круглый стол;
- игры.

Экспериментальные:

- анкетирование;
- опросники;
- картирование знаний;
- полуструктурированное и структурированное интервью;
- экспертные игры (компьютерные).

Извлечение знаний проводится в три этапа:

I – установление контакта

II – концентрация (сосредоточение на содержании области сохраняемого КВЗ)

III – заключительный (фиксирование результатов).

В организациях атомной отрасли при извлечении знаний широко используются следующие методы:

- беседа. В этом случае нет жесткого регламентированного плана и опросника. Инженер по знаниям устанавливает контакт с экспертом, получает согласие эксперта сотрудничать, мотивирует эксперта, информирует его о проекте сохранения КВЗ, при первой встрече решает организационные вопросы.

- Наблюдение – целенаправленное и организованное восприятие и регистрация поведения эксперта. Инженеру по знаниям необходимо четко оценивать производственный процесс с точки зрения сохранения КВЗ.

- Неструктурированное интервью – общение с экспертом, когда вопросы о предметной области задаются в «свободной» форме.

- Текстологический – метод извлечения знаний, основанный на изучении специальных текстов из учебников, монографий, статей, других носителей профессиональных знаний по предметной области.

- Мозговой штурм – как метод стимулирования творческой активности, используется с применением обязательных правил обсуждения.

- Круглый стол – отличительная особенность метода – коллективное рассмотрение, а в условиях широкого географического расположения организаций атомной отрасли оказываются удобными круглые столы в формате видеоконференций.

- Также успешно применяются методы анкетирования и картирования знаний.

Приведем пример анкеты.

Сохранение критически важных знаний предприятия

Уважаемый эксперт!

Благодарим Вас за участие в проекте по сохранению критически важных знаний предприятия. Вы являетесь признанным экспертом в своей про-

фессиональной области, и Ваш вклад в процесс сохранения знаний неоценим. Благодарим Вас за Ваше время.

Просим Вас ответить на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, какие знания являются критическими в Вашей профессиональной области?
2. Существуют ли описания Ваших ежедневных рабочих процессов по работам в Вашей профессиональной области и регулярно ли они обновляются?
3. В каких процессах организации необходимы Ваши знания? Каковы точки применения этих знаний?
4. Какие специфические подходы и методы Вы используете для решения производственных задач?
5. Как Вы считаете, если возникнет ситуация, что Вам необходимо будет на несколько лет переключиться на другие проекты, то будет ли оправдано возвращение к данной тематике и продолжение этой работы?
6. Если завтра Вы вдруг решите уйти из организации, где сейчас работаете (или займетесь разработкой других тем), есть ли специалисты, готовые продолжить разработку данной тематики?
7. Если завтра члены Вашей рабочей группы вдруг уйдут из организации (или займутся разработкой других тем), какие знания при этом будут утрачены и как это может повлиять на работу Вашей группы, организации?
8. Как Вы считаете, в каких областях специалисту необходимо иметь хорошие знания для работы в Вашей профессиональной области?
9. Как Вы считаете, сколько лет необходимо готовить молодого специалиста-выпускника ВУЗа для того, чтобы он смог результативно работать в Вашей профессиональной области?
10. Много ли специалистов работает в данной профессиональной области?
11. Какие еще существуют профессиональные взгляды (отличные от Ваших) по данной проблематике?
12. Существуют ли профессиональные сообщества по данной тематике? 13. Насколько эффективна их работа и прозрачен обмен информацией?

Благодарим Вас за сотрудничество!

Инженеры по знаниям проходят специализированные учебные курсы, участвуют в стратегических сессиях по сохранению знаний и тренингах по коммуникативным навыкам.

Результаты их деятельности довольно ощутимы. В Госкорпорации «Росатом» функционирует портал научно-технической информации, на котором размещаются структурированные и формализованные КВЗ.

Применение вышеуказанных методов извлечения знаний позволяет решать задачи по снижению риска утраты КВЗ в связи с уходом носителей знаний (экспертов), обеспечению преемственности между поколениями, вовлечению КВЗ в инновационную деятельность и коммерческому использованию критически важных знаний.

Список литературы

1. Дресвянников, В.А. Управление знаниями организации: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2010. – 344 с.

2. Мариничева, М.К. Управление знаниями на 100%: Путеводитель для практиков. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 320 с.
3. «Росатом» делится знаниями. Knowledge management в высокотехнологичных компаниях [Текст] / Под редакцией В.А. Першукова и Д.С. Медовникова. – Москва, 2012. – 152 с.
4. Силенко, А.Н., Садовникова А.В. Планирование информационного обеспечения при внедрении системы управления знаниями в атомной отрасли [Текст]/ Теоретические и прикладные аспекты современной науки // Сборник научных трудов по материалам III научно-практической конференции. – Белгород, 2014. – Часть I. – С. 184-186.

ПРОБЛЕМЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Скрябина С.Н.

старший преподаватель кафедры Общественного здоровья и здравоохранения медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

Никитина А.Е.

доцент кафедры адаптивной физической культуры института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются проблемы рационального питания студентов вуза. Существует два типа нарушения питания. Первый связан с ограниченностью ассортимента продуктов и дефицитом в пище необходимых структурных, энергетических и биологически активных веществ, (белки, жиры, углеводы, витамины, минералы и др.) Второй – прежде всего с неумением правильно питаться, с отсутствием элементарных знаний и культуры питания.

Ключевые слова: питание, студент, режим питания.

Питание является важнейшей потребностью организма, от которой во многом зависит состояние здоровья и работоспособность человека. Необходимость питания это восполнение энергозатрат, выработка ферментов, гормонов, построение и обновление клеток и тканей. Основой полноценного питания человека является качество и количество потребляемой пищи. Качество пищевых продуктов определяется пищевой ценностью продукта, объединяющей биологическую и энергетическую ценность и санитарно-гигиенические показатели. Для нормальной жизнедеятельности человека необходимо не только поступление пищи в организм необходимых компонентов пищи, но и обеспечение определенных соотношений между ними.

Нарушение структуры питания человека приводит к различным формам иммунодефицитов, снижению сопротивляемости организма инфекциям и другим неблагоприятным факторам окружающей среды.

Существует два типа нарушения питания. Первый связан с ограниченностью ассортимента продуктов и дефицитом в пище необходимых структурных, энергетических и биологически активных веществ, (белки, жиры, углеводы, витамины, минералы и др.) Второй – прежде всего с неумением правильно питаться, с отсутствием элементарных знаний и культуры питания [1].

В соответствии с требованиями ГУ НИИ питания РАМН энергетическая потребность должна составлять для студентов 2585 ккал, студенток – 2434,5 ккал. На белки должно приходиться около 12 % суточной энергетической ценности рациона, причем доля белков животного происхождения должна составлять не менее 60 % их общего количества в рационе. Жиры должны составлять около 30 % от общей энергетической ценности рациона студентов, при этом на долю жиров растительного происхождения должно приходиться около 30 % их общего количества. Суточная потребность студентов в основных минеральных веществах должна обеспечить поступлением в организм (мг): кальция – 800; фосфора – 1600; магния – 500; калия – 2500–5000; железа – 10 [2].

Мы решили провести исследование и выявить, соблюдают ли студенты нашего вуза рекомендуемые нормы питания?

В процессе обследования проводили анкетирование 137 студентов из разных факультетов университета 1 курса в возрасте от 17 до 18 лет.

Анализируя ответы студентов на вопрос анкеты «Вы завтракаете?», мы получили следующие результаты: завтракаю – 23%, нет, не завтракаю – 58 %, иногда завтракаю – 19%. Не успевают принимать пищу утром – 71%, нет аппетита – 29%. Кроме того мы выявили, что перекусывают после второй пары 45% студентов. Перекусывают особенно хлебобулочными изделиями – это пирожки, пирожные, пиццы малого размера, шоколады, всевозможные газированные воды, соки и кофе.

Анализируя ответы студентов на вопрос анкеты «Вы обедаете?», мы получили следующие результаты: да – 92% (из них совмещенный завтрак и обед у 48%), нет – 3%, иногда – 5%.

Анализируя ответы студентов на вопрос анкеты «Вы ужинаете?», мы получили следующие результаты: да – 100%.

Студенты питаются в основном столовых – 48%, только дома – 9%, где придется – 43%.

Принимают пищу в основном домашнего приготовления – 12%, полуфабрикаты – 69%, консервированные продукты – 3%, когда как – 16%.

При нынешнем темпе жизни у студентов не хватает времени готовить самим и многие не приучены готовить еду, им проще купить котлеты – полуфабрикаты и быстренько приготовить ужин. В нашем понимании котлеты это мясо, специи, соль, но производители научились делать котлеты почти без мяса, в полуфабрикатах есть все кроме основного ингредиента, и в ос-

новном это смесь второсортного мяса подвергавшего не один раз разморозке с жилами и хрящами. Да и то его процентное содержание очень незначительное, основным ингредиентом котлет – полуфабрикатов является соя – 74%, 86%.

При приготовлении пищи придерживаются принципа – вкусной пищи 44%, дешевой пищи 21%, полезной пищи 22%, не придерживаюсь ни одного из принципов 5%, готовлю как получится, в зависимости от наличия продуктов – 8%.

Нарушения режима питания проявляются в увеличении продолжительности перерывов между отдельными приемами пищи, сокращении кратности питания, отсутствии утреннего завтрака, позднем обеде и ужине.

Согласно полученным данным установлены нарушения режима питания. Так, регулярное 3-х разовое питание получала лишь треть респондентов. По результатам опроса выявлено, что в основном едят до 2-3 раз в день, основной объем пищи приходится на вечерние часы, то есть у большинство совмещенный завтрак и обед. Регулярно питались в столовой университета более половины студентов.

Мясо и рыба также должны быть обязательными составными частями питания как основной источник полноценного белка животного происхождения, незаменимых аминокислот и микроэлементов. Однако, согласно полученным данным, только половина опрошенных потребляют мясные и рыбные продукты в рекомендованных количествах.

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что питание большинства студентов является нерациональным, в повседневной жизни молодежи присутствует ряд факторов риска, связанных с недостаточным потреблением полезных продуктов питания. Установлено, что в рационах у 78% студентов доминирует потребление картофеля, макаронных изделий, хлебобулочных и кондитерских изделий. Свыше 55 % студентов употребляют яйца и рыбу эпизодически. Свыше 50 % – не любят молоко и молочные продукты. Фрукты употребляют от случая к случаю около 60% студентов.

Опрос показал, что питание наших студентов очень низкого уровня, следовательно, ухудшается состояние здоровья, понижается уровень работоспособности, устойчивости к различным стрессовым ситуациям.

Список литературы

1. Тутельян, В.А. Гигиена питания: Современные проблемы / В.А. Тутельян // Здравоохранение Российской Федерации. 2008. № 1. с. 8-9.
2. Тутельян, В.А. О нормах физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения РФ / В. А. Тутельян // Вопросы питания. – 2009 – № 1. – С. 4–16.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАК МЕТОД СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Смирнов П.В.

аспирант Шуйского филиала
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Россия, г. Шуя

Павлов Е.Г.

аспирант Шуйского филиала
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Россия, г. Шуя

Брезгин А.Л.

аспирант Шуйского филиала
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
Россия, г. Шуя

В статье рейтинговая система оценивания рассматривается как метод стимуляции учебных достижений студентов. Использование рейтинговой системы оценивания позволяет мотивировать работу студентов, развить в них ответственное отношение к своей деятельности, контролировать свои достижения, что позволяет улучшить качество подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: рейтинговая система оценивания, учебные достижения, методы стимуляции.

Одна из основных целей современного образовательного процесса – повышение мотивации работы учащихся. Эффективность учебного процесса характеризуется качеством учебных достижений, т.е. степенью их соответствия диагностично заданным целям обучения, воспитания и развития [4, с.2]. Под учебными достижениями (УД) мы понимаем количественные и качественные показатели освоения студентами основной образовательной программы и их профессионально-личностного развития. Наше понимание УД тесно связано с идеями компетентностного подхода, где уровень подготовки учащихся определяется созданием условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения нравственных, познавательных, организационных, коммуникативных и других проблем, составляющих содержание образования.

С целью повышения мотивации и уровня подготовленности студентов во многих российских высших учебных заведениях была введена рейтинговая система оценивания УД.

Рейтинговая система – совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной дея-

тельности учащихся, позволяющем присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому учащемуся в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин [1, с.74].

Обычно под рейтингом понимается «накопленная отметка» как по отдельным дисциплинам, так и по циклу дисциплин за определенный период обучения [2, с.32].

Цель рейтинговой системы – мотивировать и стимулировать учебную деятельность учащихся, их УД средствами своевременной и систематической оценки их работы в соответствии с действительностью.

Рейтинговая система оценивания позволяет студентам:

- Четко видеть результаты своей деятельности;
- Планировать и корректировать свою работу;
- Мотивировать себя на выполнение конкретных заданий;
- Осознать необходимость постоянной и систематичной работы в течении семестра.

Так же, в нашем вузе рейтинговая система оценивания позволяет освободиться от сдачи экзаменов и зачетов.

Для преподавателей данная система позволяет:

- Рационально планировать учебный процесс по данной дисциплине и стимулировать работу студентов;
- Получать полную и систематичную картину усвоения учебного материала;
- Точно и объективно определять итоговую оценку студентов;
- Обеспечить более точную градацию оценок по отношению к традиционной системе оценивания.
- Правила определяет преподаватель в соответствии с особенностями дисциплины и собственным пониманием изучаемого предмета.

Рейтинговая система оценивания знаний является гибким и эффективным средством ранжирования студентов по результатам их учебной деятельности, мотивирующая студентов на достижение высоких результатов. Данная система оценивания введена в ГОУ ВПО «ШГПУ» с 2009 года [3, с.36].

В качестве примера в таблице приведены правила рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов по дисциплине «Информационные технологии в образовании».

Наш опыт по использованию рейтинговой системы оценивания учебных достижений в сравнении с традиционными методами, позволяет сделать вывод о преимуществах данной системы в стимулировании студентов к активной учебной деятельности, а именно дает возможность для:

- организации и поддержки систематичности и ритмичности работы студента в течение семестра;
- создания условий, реализующих накопление студентом баллов и их доступность для ознакомления в индивидуальном порядке, с целью контроля результатов своей работы;

**Правила рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов
по дисциплине «Информационные технологии в образовании»**

Вид работы	Количество баллов								
Лабораторные работы (8 работ: 0 – 5 баллов за каждую)	0 – 40								
Разработка проектов (2 проекта: 0 до 15 баллов за каждый)	0 – 30								
Текущий опрос	0 – 10								
Текущий контроль (Тест)	0 – 10								
Посещаемость лекций	0 – 10								
Итого	0 – 100								
Промежуточный контроль (зачет)	0 – 30								
Премияльные баллы:	0 – 15								
Самостоятельное решение нестандартных задач	0 – 5								
Подготовка дополнительных проектов	0 – 5								
Активность на занятиях	0 – 5								
Штрафы	минус 0 – 20								
Нарушение сроков сдачи работ	минус 0 – 10								
Нарушение трудовой дисциплины	минус 0 – 10								
Рейтинговая оценка по дисциплине	максимум 100 баллов								
Критерии оценки Все тестовые задания содержат по 10 вопросов. За каждый правильный ответ студент получает – 1 балл. Если набрано меньше 5 баллов за данный тест, то студент должен эту тему пересдать. За исправленную (повторную) работу студенту не ставится больше 5 баллов. Лабораторная работа оценивается по следующим критериям: - о правильность выполнения: 0 – 2 балла; - о самостоятельность выполнения: 0 – 1 балл; - о быстрота выполнения: 0 – 1 балл; - о творческий подход: 0 – 1 балл. Выступления на защите проектов, обосновании лабораторной работы оценивается по следующим критериям: - о студент регулярно отвечал по желанию на занятиях: 0 – 2 баллов; - о ответы студента были четкими продуманные и аргументированными: 0 – 2 балла; - о студент использовал при ответе дополнительные источники литературы 0 – 2 балла; - о студент пользовался ресурсами Интернет при подготовке к ответу 0 – 2 балла; - о студент часто дополнял ответы других и участвовал в дискуссиях 0 – 2 балла; Посещаемость занятий оценивается по следующим критериям: - о студент посетил все занятия по курсу и продемонстрировал заинтересованность и ответственность – 10 баллов; - о студент не пропускал занятий без уважительной причины и отработал пропущенный материал занятий – 5 баллов; - о студент посетил все практические и лабораторные занятия по курсу – 3 балла. Практическое задание оценивается по следующим критериям: - о правильность выполнения: 0 – 2 балла; - о самостоятельность выполнения: 0 – 1 балл; - о быстрота выполнения: 0 – 1 балл; - о рациональность выполнения: 0 – 1 балл. Информация для самоконтроля: - о <i>Соответствие рейтинговых баллов и академической оценки</i> <table border="1"> <tr> <td>Общее количество набранных баллов</td><td>Академическая оценка</td></tr> <tr> <td>85-100</td><td>5 (отлично)</td></tr> <tr> <td>71-84</td><td>4 (хорошо)</td></tr> <tr> <td>61-70</td><td>3 (удовлетворительно)</td></tr> </table>		Общее количество набранных баллов	Академическая оценка	85-100	5 (отлично)	71-84	4 (хорошо)	61-70	3 (удовлетворительно)
Общее количество набранных баллов	Академическая оценка								
85-100	5 (отлично)								
71-84	4 (хорошо)								
61-70	3 (удовлетворительно)								

- уменьшения числа пропусков занятий, не имея уважительной причины, так как студенты сами имеют заинтересованность в посещении занятий;
- стремления к определенной итоговой оценке за семестр, обеспечивая более ответственное отношение студента к поставленным перед ним задачам;
- увеличения познавательной активности и творческого отношения к работе не только студентов, но и самих преподавателей.

Список литературы

1. Байрашев, К.А., Сорокина, Е.Н. Рейтинговая система оценки знаний студентов как показатель качества учебного процесса [Текст] / К.А. Байрашев // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – №10. – С. 74
2. Верещагин, Ю.Ф., Ерунов, В.П. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учебное пособие [Текст] / Ю.Ф. Верещагин. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105 с.
3. Зайцева, С.А. Уровневая организация самостоятельной деятельности студентов в процессе формирования у них информационно-коммуникационной компетентности [Текст] С.А. Зайцева // *Начальное образование*. – 2011. – №4. – С. 36–38.
4. Сафонова, И.В. Рейтинговая система оценки учебных достижений учащихся как условие формирования готовности к самостоятельному выбору индивидуальной образовательной траектории / И.В. Сафонова // *Научно исследовательская работа*. – 2013 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://manyfactors.ru/Сафонова И.В. Рейтинговая оценка.pdf> (дата обращения: 28.11.2014).

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Смирнова Н.В.

доцент кафедры педагогики Российского государственного
педагогического университета им.А.И. Герцена, канд. пед. наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема изучения современного школьника как необходимое условие для организации воспитательной деятельности в школе.

Ключевые слова: школьник, воспитание, ценностные ориентации.

Одной из самых актуальных проблем современной школы выступает проблема воспитания. Изменения в социокультурной ситуации в мировом сообществе, в нашей стране закономерно приводят к изменению требований к личности человека. Современное общество заинтересовано в том, чтобы подрастающее поколение было способно гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания и уметь применять эти знания на практике для решения разнообразных проблем; самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; грамотно работать с информацией;

быть коммуникабельным, уметь работать в группе, находить компромисс в различных конфликтных ситуациях; уметь самосовершенствоваться [3]. Таким образом, школе необходимо искать адекватные пути выполнения такого социального заказа, в том числе и средствами воспитания.

Развитие воспитательной деятельности в современной школе невозможно без изучения современного школьника как субъекта этой деятельности. Исследования, направленные на изучение современного школьника, с нашей точки зрения, целесообразно осуществлять с позиции антропологического подхода. Это связано с тем, что антропология как наука занимается проблемой человека – его природы, сущности, смысла и предназначения жизни, интересов, прав и свобод. Этот подход дает возможность в исследовании опираться на идеи целого ряда подходов: системного, аксиологического, герменевтического, синергетического, деятельностного, культурологического – как совокупности взаимодополняющих компонентов, которая позволяет рассматривать человека в его всесторонних связях с миром и в многообразии проявлений в разных сферах жизнедеятельности. Это ориентирует исследователя на изучение воспитания не абстрактного, а конкретного человека в конкретных человеческих сообществах в повседневных формах его существования. При таком подходе в исследование могут быть включены такие антропологические феномены, как жизненные смыслы, ценности, мотивы, переживания, духовное планирование и т.д. (Р.У. Богданова).

При изучении современного школьника необходимо опираться на имеющийся в отечественной и зарубежной педагогической науке опыт воспитания. Несмотря на изменения в социокультурной ситуации, поиск нового знания следует строить, опираясь на результаты исследований о коллективном воспитании в советской педагогике, на работы зарубежных педагогов о сотрудничестве и партнерстве.

В качестве одного из возможных диагностических средств изучения школьников может быть использована комплексная диагностическая методика М.Г. Казакиной. Данная методика позволяет выяснить особенности жизнедеятельности детского коллектива: содержание, способы организации жизнедеятельности, ее мотивационно-ценностный характер. Жизнедеятельность воспитательного коллектива как научная категория и стоящая за ней объективная реальность – сложное, многогранное социальное и психолого-педагогическое явление, которое аккумулирует в себе деятельность и общение, объективные и субъективные отношения, духовно-нравственный потенциал коллектива и личности. Вместе с тем жизнедеятельность коллектива предполагает широкий жизненный контекст ситуаций, обстоятельств, событий [2]. М.Г. Казакина подчеркивает, что органическими компонентами коллективной жизнедеятельности являются различные формы активности личности в коллективе: мотивы и поступки, ценностные ориентации, самооценка, жизненные цели, нравственные идеалы и реальное поведение; те или

иные способы участия в различных видах деятельности, их связывание, соподчинение; основные жизненные отношения.

С нашей точки зрения, интересным представляется изучение такого компонента коллективной жизнедеятельности как *ценностные ориентации* – «ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» (М.Г. Казакина). Вот некоторые данные проведенного в 2013-2014 годах исследования ценностных ориентаций 150 школьников в возрасте 12-14 лет. Анализ содержания ценностных ориентаций позволил выделить три группы ценностей. Первую группу составили ценности, которые свидетельствуют об ориентации нынешнего школьника на будущую успешную жизнь – семья (59%), счастье (61%), образование (76%), здоровье (83%) – которое формируется из хорошего образования, крепкого здоровья и благополучия семьи. Вторая группа ценностей отражает наличие у современных школьников нравственных идеалов – дружба (65%), жизнь (57%), доброта (57%), честность (43%). Третью группу ценностей составляют ценности, связанные с самореализацией личности и ее творческих способностей – творчество (27%), развитие (29%), индивидуальность (21%), личный успех (25%).

Исследование показало, что среди ценностей современных школьников господствуют ценности, связанные со стремлением получить хорошее образование, которое позволит найти достойную работу и обеспечить материальное благополучие семьи. Такие результаты можно объяснить современными социально-экономическими условиями: стабильность заработной платы и повышение уровня жизни большинства людей, имеющих образование с одной стороны, и значительное снижение уровня жизни людей, не имеющих престижной работы, с другой. При этом нельзя не отметить факт наличия у школьников нравственных ориентиров и потребности в развитии и творчестве, что ориентирует педагогов на организацию соответствующего воспитательного процесса в школе.

Проблема ценностных ориентаций – это не только и не столько проблемы самих школьников, но и проблемы всего общества, если оно заинтересовано в своем настоящем и будущем. Изучение школьника должно стать неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога при построении воспитательной деятельности в современной школе.

Список литературы

1. Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: Монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 220 с.
2. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности. – Л., 1983. – 62 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПП «Эксперимент», 1995. – 176 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Сокадина О.А.

магистрант Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
Россия, г. Самара

Макарова Е.А.

доцент кафедры ботаники, общей биологии, экологии и биоэкологического
образования Поволжской государственной социально-гуманитарной
академии, канд. пед. наук,
Россия, г. Самара

В статье рассматривается сущность компетентностного подхода в оценке результата образовательного процесса. Дается анализ структуры ключевых компетенций обучающегося. И определена роль курса «Биология» в формировании ключевых компетенций личности ученика.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, ключевые компетенции.

В последнее десятилетие в России происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», компетентность» обучающихся (В.А. Болотов, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) [3]. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании.

В словаре Ожегова С.И. понятие «подход» имеет несколько значений: 1) подойти (действие); 2) место, где подходят к чему-н.; 3) совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-нибудь или что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела) [5]. Толковый словарь русского языка Ушакова Д.Н. трактует слово «компетенция» как: 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право) [6].

Компетентность – это осведомленность, авторитетность. Более подробную трактовку терминов «компетенция» и «компетентность» дает А.В. Хуторской: « Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [7].

Например, О.Е. Лебедев суть компетентностного подхода видит в том, что «компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации

образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [2].

Таким образом, мы понимаем компетентностный подход, как подход, реализующий деятельностный характер образования, при котором учебный процесс ориентируется на практические результаты.

При переходе системы образования на ФГОС ООП второго поколения перед учителем стоит задача формирования личности, умеющей самостоятельно организовать свою деятельность и свободно ориентироваться в информационном пространстве. Поэтому основным результатом деятельности современной школы должна стать не сама по себе система знаний, умений, навыков учащихся, а комплекс компетентностей в таких областях деятельности, как интеллектуальная, гражданская, правовая, коммуникативная, информационная и т. п., чтобы выпускник школы мог самостоятельно решать возникающие проблемы в различных сферах жизни. ФГОС ООП определяет их как личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учащимися основной общеобразовательной программы основного общего образования.

Метапредметные результаты предполагают: освоение учащимися универсальными учебными действиями (регулятивные, познавательные, коммуникативные) и формирование способности их использования в учебной, познавательной и социальной практике; самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками; построение индивидуальной образовательной траектории. Нам видится, что понятие «метапредметные результаты» перекликается с понятием «ключевые компетенции».

Термин «ключевые компетенции» впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г. Формирование у школьников ключевых компетенций обеспечивает успешную жизнедеятельность человека в социуме.

По мнению А.В. Хуторского, ключевые образовательные компетенции относятся к общему содержанию образования и определяются его целями, структурным представлением социального опыта и опыта личности, основными

видами деятельности обучающегося, которые позволяют ему овладеть эти опытом, получить навыки жизни и практической деятельности в обществе. Он выделяет семь ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [8; 154].

И.А. Зимняя выделяет десять ключевых компетенций, разбив их на три условные группы: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека [17; 38].

Обобщив мнения ряда ученых, в нашем исследовании под ключевыми компетенциями мы понимаем надпредметные знания, умения и способности личности, позволяющие ей адаптироваться в изменяющихся условиях, социально взаимодействовать, творчески самореализовываться и осуществлять эффективную деятельность в различных профессиональных сообществах. В процессе освоения предмета биология в общеобразовательной школе, с нашей точки зрения, возможно формирование следующих ключевых компетенций: компетенции социального взаимодействия, информационные компетенции, компетенции самоорганизации и самоуправления, ценностно-смысловые компетенции.

Компетентностный подход в обучении биологии требует от учителя построить свой урок так, чтобы учащиеся, осваивая предложенный педагогом материал, могли самостоятельно строить свою образовательную траекторию, приобретать новые знания и способы действий. При этом учителю необходимо пересмотреть образовательные технологии, применяемые в ходе освоения дисциплины «Биология». Вместо традиционных методов должны использоваться технологии, которые характеризуются наличием дифференцированного подхода, отсутствием жесткой заданности условий и требований, многовариантностью исходных данных и путей решения, ориентацией учащегося на анализ своих решений и т.д. Становление ключевых компетенций предполагает организацию процесса обучения биологии в поисковом режиме, при этом создаются условия для проявления активности, самостоятельности, креативности ученика. Важными принципами организации занятий должны стать дифференциация теоретического материала, интенсивная методическая работа по его реализации в индивидуальной или групповой деятельности ученика [4].

Таким образом, компетентностный подход позволяет направить педагогическую деятельность на вовлечение ученика в активную, осознанную деятельность, на развитие информационных, коммуникативных, ценностно-смысловых компетенций и раскрытие личностного потенциала ученика, формирование самооценки и самоконтроля учеников и рефлексии учителя.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]/ И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст]/ О.Е. Лебедев // Школьные технологии. -2004.- №5.- С.3-12.
3. Макарова Е.А. Методика формирования экологической компетентности будущих учителей: технологии сотрудничества [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук – Самара, 2011. – 26 с.
4. Макарова Е.А. Экологическая компетентность студентов через сотрудничество [Текст]/ Е.А. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12. – С. 317-321.
5. Смирнова, Н.З., Бережная, О.В. Компетентностный подход в биологическом образовании: учебно-методическое пособие [Текст]/ Краснояр. гос. пед. ун-т В.П.Астафьева. – Красноярск, 2012. – 22с., 36-41с.
6. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под редакцией Д.Н. Ушакова. М., 1935-1940.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя [Текст]/ А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

УЧЁТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Соловьёва Т.А.

заведующая кафедры теории и методики естественно-математического
образования Псковского государственного университета,
д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Псков

Ширяйкина О.А.

ассистент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

В статье охарактеризован интеллектуально-психологический пол ребёнка в качестве условия управления его познавательными процессами; сопоставляются понятия «социально-психологический пол» и «интеллектуально-психологический пол»; характеризуются интеллектуальная маскулинность и фемининность обучающихся.

Ключевые слова: управление познавательными процессами, интеллектуально-психологический пол, интеллектуальная фемининность, интеллектуальная маскулинность.

Актуальность настоящей статьи объясняется тем, что в настоящее время гендерные характеристики личности становятся важной основой управления познавательными процессами обучающегося, что положительно сказывается на развитии ребёнка, на результатах его школьного обучения.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что на сегодняшний день выявлены и описаны две базовые гендерные характеристики

личности: социально-психологический пол [6,9] и интеллектуально-психологический пол школьника [8].

Социально-психологический пол определяют как совокупность знаний, представлений личности о себе, о своем сходстве или различиях с представителями своего пола в отличие от противоположного, отождествление себя с представителями своего пола, эмоционально-ценностное отношение к своему полу, способы поведения людей в зависимости от их позиции в полоролевой дифференциации [9].

Исследователи В.А. Савенков [6], А.А. Чекалина [9] и др. *социально-психологический* пол человека представляют в качестве совокупности его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии.

Таким образом, социально-психологический пол личности школьника характеризует его по критерию соответствия его поведения мужественной или женственной гендерной роли.

Для характеристики особенностей протекания необходимых для обучения психических процессов (ощущений, восприятия, мышления, воображения, эмоций, потребностей, мотивов и др.), вытекающих из биогенетической программы развития индивида удобно использовать термин *«интеллектуально-психологический пол»*.

Под *интеллектуально-психологическим полом* школьника следует понимать элемент психологической подструктуры личности, характеризующий особенности протекания необходимых для обучения психических процессов (ощущений, восприятия, воображения, мышления, эмоций, потребностей, мотивов и др.), которые вытекают из биогенетической программы развития индивида.

Опираясь на исследования в области гендерной психологии [2, 3, 4, 5, 7], а также пользуясь типологией С. Бем [см.1], обучающихся можно условно поделить на школьников с маскулинным, фемининным и андрогинным типами интеллекта.

Управляя на уроке познавательными процессами младших школьников, важно учитывать основные характеристики *интеллектуальной фемининности*: успешное восприятие длинных строчек текста; визуальное восприятие информации по горизонтали; быстрое запоминание, но не исследование информации, желание быстро выдать её обратно; преимущество при запоминании слов (например, имен людей, описании предметов туалета).

При интеллектуальной фемининности восприятие более детализировано, отсюда и склонность таких детей к внешней упорядоченности. Школьникам этого типа свойственно конкретное и прагматичное мышление, ориентирующее не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата. Поэтому представителей этого типа в образовательном процессе необходимо нацеливать на создание ярких, синтетических образов, адекватных реальным объектам.

У обучающихся с фемининным типом интеллекта спонтанно проявляется главный для них интеллектуальный мотив – «тенденция творить по аналогии». В силу данного обстоятельства и, реализуя принцип успешности в обучении, им рекомендуется предлагать выполнять задания по образцу или шаблону.

При управлении в обучении познавательными процессами детей следует учитывать особенности интеллекта детей с *интеллектуальной маскулинностью*, которая выражается в следующем: визуальный обзор пространственных образов по вертикали (другими словами, успешное восприятие информации, расположенной столбцами); словесно-логический тип памяти (запоминание мыслей, выраженных в словах), небольшой объём кратковременной памяти; запоминание описания технических процессов; высокая скорость концентрации внимания, особенно в критических ситуациях; склонность к поисковой деятельности, к изобретению чего-то нового; снятие эмоционального напряжения путём переключения на продуктивную деятельность; стремление уйти из-под контроля.

Интеллектуальная маскулинность характеризуется также доминированием мотива самоутверждения, в котором ярко выражается активное стремление младшего школьника утвердить свою личность, отстоять своё «я».

Следует помнить, что школьникам интеллектуально-маскулинного типа легче работать со схемами. Они также легко создают синтетические образы конструктивного типа, отражающие структуру предмета, отношения между элементами в нём. Эти дети без напряжения выполняют логические задания и задания на установление соответствия, в силу чего у них лучше развивается произвольная форма смысловой памяти.

Школьники с интеллектуальной маскулинностью характеризуются повышенной потребностью в получении новых впечатлений, доминированием мотива «отклонения от реальности», «тенденцией к противоположности» (противопоставлению).

Мотив «отклонения от реальности» представляет собой стремление к созданию образов и идей, не похожих на наличные в данной ситуации. Важно учитывать, что школьники с маскулинным типом интеллекта стремятся создать образ вопреки ожидаемому и общепризнанному, то есть предпочитают действовать наперекор. Под действием этого мотива могут рождаться очень оригинальные варианты решения задач. Обучающийся, движимый мотивом неудовлетворенности какой – либо стороной актуальной действительности, в образовательном процессе старается достроить, схематизировать получаемую и неудовлетворяющую его учебную информацию.

В нашей опытно-экспериментальной работе управление развитием познавательных процессов у младших школьников осуществлялось с учётом интеллектуально-психологического пола обучающихся. Дидактические материалы к урокам по русскому языку, литературе, математике, по курсам «Окружающий мир» и «Технология» были разработаны для двух условных

групп обучающихся: детей с маскулинным типом интеллекта и с фемининным типом интеллекта.

Приведём примеры. В частности, на уроке курса «Окружающий мир» по теме «Музей» (автор учебника О.Т.Поглазова) учитель дифференцировал одно и тоже по содержанию задание следующим образом. Для детей с маскулинным типом интеллекта предлагалось дополнить предложение, в котором давалась характеристика музея, предварительно изучив предложения-подсказки. Ученики с интеллектуальной фемининностью должны были выбрать и отметить галочкой характерные признаки любого музея, описанные развёрнуто, подробно.

На уроке «Мастера своего дела» младшие школьники с интеллектуальной маскулинностью продолжали предложенные в задании ряды профессий, а дети с фемининным типом интеллекта исключали в задании «лишнюю» в каждой из групп профессий и т.п.

При подведении итогов работа детей с интеллектуальной фемининностью на уроке оценивалась учителем в словесной форме в виде похвалы или критики, так как они более склонны к вербальной оценке их деятельности, а школьникам с маскулинным типом интеллекта предлагалось оценить свою работу самостоятельно, воспользовавшись шкалой в рабочих листах.

Контрольный этап эксперимента убедительно доказал влияние учёта интеллектуально-психологического пола обучающихся при управлении познавательными процессами на глубину понимания ими изученного учебного материала.

Список литературы

1. Берн, Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Бужигеева, М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. – 2002. – №8. – С 29-35.
3. Виноградова, Т.В., Семёнов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 63-71
4. Гендерная психология / Под ред. И.С.Клёцкиной. – СПб., 2009. – 496с.
5. Каппулович, И.Я. О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек // Педагогика. – 2001. – № 10. – С.30-35.
6. Савенков, А.И. Педагогическая психология. В 2Т. Т.2: учебник для студ. высш. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 290 с.
7. Симонов, В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе//Педагогика. – 2005. – № 4. – С.40-44.
8. Соловьева Т.А. К вопросу о характеристиках интеллектуальной фемининности и маскулинности школьников. / Гносеологические аспекты образования и художественная культура. – Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина (Россия) – Благовещенск ЮЗУ им. Н. Рильского (Болгария). – 2013. – С. 21-26.
9. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 256с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПО МЕТОДИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Станков К.Р.

гл. ас. кафедры Начальной и дошкольной педагогики
Шуменского университета „Эпископ Константин Преславски”,
Колледж – Добрич,
Болгария, г. Добрич

Василева С.Ж.

доктор, гл. ас. кафедры Информатики и математики
Шуменского университета „Эпископ Константин Преславски”,
Колледж – Добрич,
Болгария, г. Добрич

Компьютерная техника и информационные технологии (ИТ) являются существенной частью современной технической культуры человека. Интегративные связи между информационными технологиями и физическим воспитанием (ФВ) почти отсутствуют в образовательной системе Болгарии. Существует очень малое число примеров вопреки большим возможностям использования ИТ. В учебном плане специальности „Педагогика начальных классов и иностранный язык” в Колледже Шуменского университета изучается обязательная дисциплина „Теория и методика физического воспитания” (в V семестре). Это обязывает преподавателей неинформатизационных дисциплин использовать в определенной степени компетенции студентов в области информационных технологий во время усваивания нового учебного материала, в самостоятельной подготовке, в проверке и оценивании знаний, умений и др. Цель настоящей работы – представить некоторые возможности ИТ для усваивания нового учебного материала в упражнениях и для проверки и оценивании знаний, умений и компетенций студентов, способом теста с электронными таблицами (ЭТ) и апостериорным анализом дидактического теста.

Ключевые слова: методика обучения физическому воспитанию, нормативный дидактический тест, апостериорный анализ теста.

В учебных программах информационные технологии рассматриваются одновременно как инструмент и средство для решения определенных задач, а так же и как среда, в которой могут очень хорошо усваиваться разнообразные методы и стратегии связанные с развитием умений жить во все более информатизирующемся обществе.

Интернет – новая глобальная среда для обучения, услугами которой преподаватель имеет возможность оптимизировать процесс обучения, сделать его более аттрактивным и более доступным для студентов. Путем мультимедийного обучения можно комбинировать различные виды информации и представить их в лучшей форме. Можно презентовать мультимедийным способом:

- Тексты – дополнительную научную информацию, текстовые задачи для проверки знаний студентов – будущих учителей;

- Таблицы – систематизированные данные исследований и систематику методов и средств физического воспитания [2].
- Диаграммы – изображения адаптационных процессов, происходящих в организме при физических нагрузках, зоны работоспособности и т.д.
- Снимки – изображения анатомии и физиологии подрастающих, перемен, наступающих в допубертетном периоде, особенности техники и тактики при разных видах игр и др.
- Ссылки к специализированным сайтам.

Информационные технологии не смещают старые методы, а дают новые возможности для их реализации.

Разработка и применение теста

по Методике физического воспитания средствами электронных таблиц

Структура рабочей книги электронной таблицы Microsoft Office – Excel подходит для набора и тестирования нормативно дидактического теста. Каждый вопрос, вместе с предлагаемыми ответами на него находятся на отдельном листе в книге, содержащей тест. В [3] и [4] подробно описаны и форма теста и его апробирование. Сделанные тесты удобны для студентов, потому, что они могут проверить свои знания в конкретной предметной области и не выходя из программной среды MS Excel войти в другие среды и сделать справку. Правильный ответ в соответствии с мнением студента выбирается указанием его номера в указанной цветной ячейке рабочего листа MS Excel как это продемонстрировано на рис. 1.

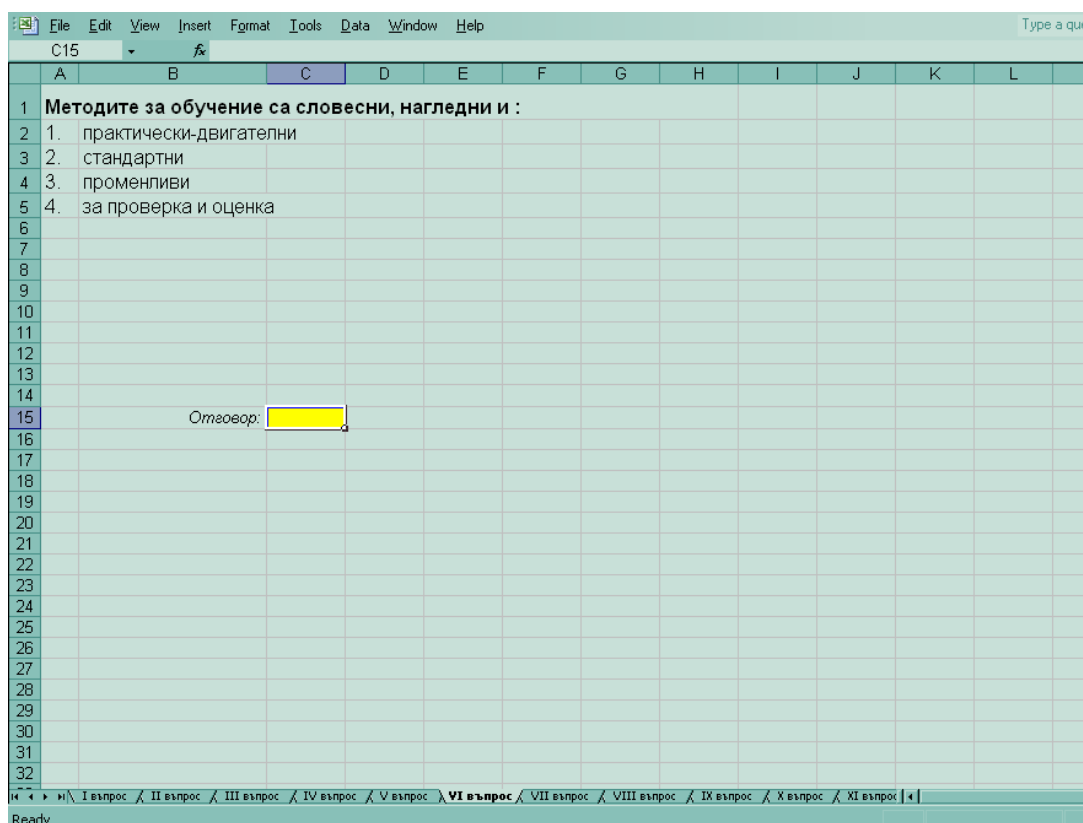


Рис. 1. Рабочий лист MS Excel с тестовым вопросом

Далее с помощью мыши, студент выбирает следующий лист – вопрос из регистра листов MS Excel. Количество вопросов теста по желанию преподавателя, в данном случае – 20. При составлении теста преподавателем доступен лист «Вопросы» в столбцах которого формулируются: вопросы, первый ответ, второй ответ и т.д. В последней колонке задается номер правильного ответа. При необходимости в рабочем листе с вопросом может быть встроен графический объект (рисунок, схема, фотография и т.д.).

Выбор Microsoft Excel для апробации теста диктуется не только возможностями этой среды, но и тем, что MS Excel преподается в классах информатики в средней и высшей школе. Кроме того нами разработаны модули Visual Basic for Application для апостериорного анализа дидактических тестов с выбираемыми ответами. Логика модулей описана в деталях в [1, стр. 174-185] и обсуждается в [4]. Работа пользователя с разработанными VBA модулями, интерфейс с пользователем и созданные таблицы описываются и обсуждаются в [3] и [4].

Далее обсудим результаты апостериорного анализа теста по методике физического воспитания, проведенного студентами обучающихся по специальности „Педагогика начальной школы и иностранный язык” в третьем курсе. Цитированные VBA модули обеспечивают расчет сложности и дискриминационной силы тестовых вопросов и выявляют неподходящие неправильные ответы (дистракторы). Таким образом, после апробации теста и оценивания знания студентов, можно установить насколько тест является эффективным, на основе результатов анализа он может быть улучшен для будущих апробаций.

Алгоритм автоматизированного апостериорного анализа:

1. Заполнение сводной таблицы с ответами студентов и таблицы с правильными ответами теста (заданные экзаменатором);
2. Запустить VBA модуль Sum_goals_of_Students;
3. Расчет общего количества точек;
4. Сортировка сводной таблицы с ответами в порядке убывания количества точек и определение экстремальных групп;
5. Анализ сложности каждого вопроса – по формуле: $P = 100 * <\text{число лиц двух экстремальных групп, которые дали верный ответ}> / (\text{общее число лиц двух экстремальных групп})$. Чем больше процент студентов указавших правильный ответ на вопрос, тем проще вопрос и обратно – низкое значение P указывает на то, что вопрос является сложным;
6. Анализ дискриминационной силы каждого вопроса – по формуле $DP = (<\text{число студентов, сильной группы давших верный ответ на вопрос}> - <\text{число студентов слабой группы указавших верный ответ}>) / (0,5 * <\text{Общее число студентов, двух экстремальных групп}>)$.

Сложность и дискриминационная способность тестовых вопросов

Ответ	Сильная				Слабая				Сложность (P)	Число верных отв.	Дискриминационная сила (DP)	Сильная – Слабая
	1	2	3	4	1	2	3	4				
Z01	2	<u>7</u>	0	1	3	<u>5</u>	1	1	46,67%	12	0,20	2
Z02	2	<u>7</u>	0	1	1	<u>5</u>	0	4	46,67%	12	0,20	2
Z03	1	<u>8</u>	1	0	2	<u>8</u>	0	0	73,33%	16	0,00	0
Z04	<u>10</u>	0	0	0	<u>10</u>	0	0	0	100,00%	20	0,00	0
Z05	<u>9</u>	1	0	0	<u>7</u>	1	2	0	73,33%	16	0,20	2
Z06	<u>7</u>	1	1	1	<u>5</u>	2	1	2	46,67%	12	0,20	2
Z07	0	1	<u>4</u>	5	1	2	<u>3</u>	4	13,33%	7	0,10	1
Z08	0	2	0	<u>8</u>	3	0	4	<u>3</u>	40,00%	11	0,50	5
Z09	0	1	<u>9</u>	0	1	2	<u>6</u>	1	66,67%	15	0,30	3
Z10	1	<u>6</u>	3	0	1	<u>3</u>	4	2	26,67%	9	0,30	3
Z11	0	<u>8</u>	2	0	0	<u>7</u>	3	0	66,67%	15	0,10	1
Z12	0	<u>10</u>	0	0	2	<u>7</u>	1	0	80,00%	17	0,30	3
Z13	0	0	<u>10</u>	0	0	3	<u>7</u>	0	80,00%	17	0,30	3
Z14	0	<u>10</u>	0	0	1	<u>7</u>	2	0	80,00%	17	0,30	3
Z15	<u>9</u>	0	0	1	<u>5</u>	5	0	0	60,00%	14	0,40	4
Z16	1	3	<u>5</u>	1	1	3	<u>4</u>	2	26,67%	9	0,10	1
Z17	0	0	0	<u>10</u>	1	0	0	<u>9</u>	93,33%	19	0,10	1
Z18	0	0	2	<u>8</u>	0	0	5	<u>5</u>	53,33%	13	0,30	3
Z19	0	1	<u>9</u>	0	1	1	<u>8</u>	0	80,00%	17	0,10	1
Z20	<u>9</u>	0	1	0	<u>9</u>	0	0	1	86,67%	18	0,00	0

В табл. 1 представлены результаты анализа трудности и дискриминационной силы. Таблица показывает, что для данного теста только два вопроса (8 и 15) имеют приемлемый коэффициент дискриминационной силы ($0,4 < DP < 0,6$). Десять вопросов (1, 2, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14 и 18) должны быть преформулированы ($0,2 < DP < 0,4$ или $0,6 < DP < 0,8$), и оставшиеся 8 вопросов (3, 4, 7, 11, 16, 17, 19 и 20) должны быть заменены ($DP < 0,2$ или $DP > 0,8$). Эти последние были или неправильно поняты студентами или неправильно сформулированы экзаменатором.

7. Анализ дистракторов (неправильных ответов) – установление в какой степени дистракторы имеют право присутствовать в тесте и позволяют ли они отличить сильного от слабого студента [1, с 182]. В табл. 2 представлены результаты анализа теста по Методике физического воспитания. Упоминаемые в столбцах таблицы дистракторы должны быть заменены.

Таблица 2

Непригодные дистракторы

	Дистракторы неупомянутые ни одной из двух групп	Дистракторы указанные равным числом студентов	Дистракторы указанные в сильной группе больше чем правильный ответ
Z01		4,	
Z02	3,		
Z03	4,		
Z04	2, 3, 4,		
Z05	4,	2,	
Z06		3,	
Z07			4,
Z08			
Z09			
Z10		1,	
Z11	1, 4,		
Z12	4,		
Z13	1, 4,		
Z14	4,		
Z15	3,		
Z16		1, 2,	
Z17	2, 3,		
Z18	1, 2,		
Z19	4,	2,	
Z20	2,		

Применение ИТ по сравнению с традиционным методом обучения

Рис. 2 показывает средний балл студентов Педагогики начальной школы и иностранного языка двух разных лет (двух различных курсов).

В первый год средний балл примерно на одну единицу меньше, чем среднего балла второго курса, в котором были использованы ИТ преподавателем в усваивании нового учебного материала и в упражнениях (компьютерные презентации).

Это подтверждает положительное влияние ИТ на успеваемость и усваивание образовательного содержания студентами – будущими учителями.

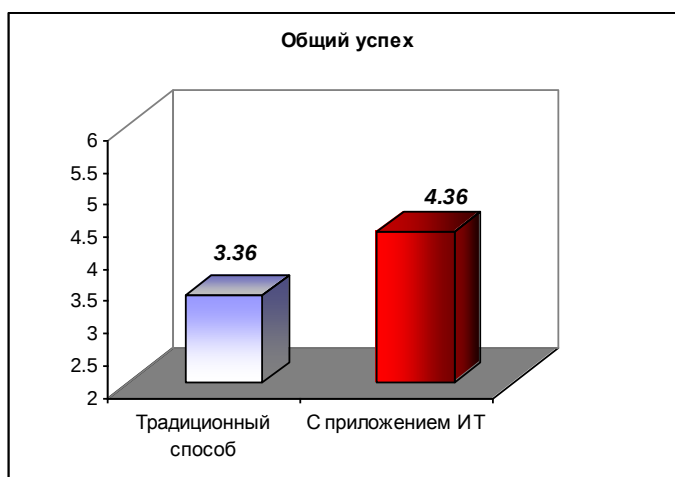


Рис.2. Сравнение успеваемости студентов

Выводы

Через электронное обучение повышается интерес студентов к изучению средств и методов физического воспитания. Студентам предоставляется возможность получить визуальную и понятную картину о задачах физического воспитания, об изменениях частоты пульса и о зонах работоспособности детей с помощью соответствующих таблиц, графиков и диаграмм. Используя богатые возможности сети Интернет и ИТ можно узнать о новых интересных событиях, что помогает обогатить знания и компетенций студентов для их усовершенствования в качестве будущих педагогов.

Список литературы

1. Бижков, Г. Теория и методика на дидактическите тестове [Текст] / Г. Бижков. – София, Просвета, 1992.
2. Малчев, М., Йорданова. Н. Теория и методика на физическото възпитание [Текст] : / М. Малчев. – Шумен, Университетско издателство, 2001.
3. Dimitrova, E., S. Vasileva. A test on Mathematics by Spreadheets [Текст] / E. Dimitrova // Tehnologija, informatika, obrazovanie 4. Novi Sad – Beograd, 2005. – С. 135-139.
4. Vasileva, S. Spreadheets and a posteriori analysis of normative didactic test [Текст] / S. Vasileva // Tehnologija, informatika, obrazovanie 2. Beograd – Novi Sad, 2003. – С. 264-269.

О РАЗВИТИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Стукаленко Н.М.

профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы
Кокшетауского государственного университета имени Ш.Ш. Уалиханова,
д-р пед. наук, профессор,
Казахстан, г. Кокшетау

Бурдыга И.В.

магистрант кафедры педагогики, психологии и социальной работы
Кокшетауского государственного университета имени Ш.Ш. Уалиханова,
Казахстан, г. Кокшетау

В статье рассматривается проблема развития этнической толерантности у студентов вуза как одного из важных компонентов профессиональной компетенции будущих специалистов. Использование педагогического потенциала таких дисциплин как «Иностранный язык» и «Межкультурная коммуникация» позволит развить у студентов навыки межкультурного общения и терпимости к другим нациям, что окажет благотворное влияние на профессиональное становление будущих специалистов.

Ключевые слова: этническая толерантность, интолерантность, межэтнические отношения.

Одним из неоспоримых фактов повседневной жизни каждого человека становится необходимость сосуществования в многонациональном обществе.

Потребность в отношениях, построенных на толерантном восприятии «другого», представляется очевидной. Развитие этнической толерантности, проявляемой в учебной деятельности, в кругу однокурсников, представляющих разные культуры многонационального общества, выходит на первый план.

Понятие толерантность является предметом изучения многих наук. В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры и норм поведения. Как известно, наиболее острая проблема – толерантность в сфере межэтнических отношений. Н.М. Лебедева под этнической толерантностью понимает, отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной [3, с. 8].

Толерантность как черта личности формируется в процессе социализации каждого человека. С раннего детства он общается с разными социальными группами, которые играют немаловажную роль в формировании его национальной принадлежности, его отношения к представителям другой культуры, и, в конце концов, в формировании у него этнической толерантности по отношению к людям другой национальности. Влияние исходит с разных сторон, это семья, ровесники, регион, в котором проживает человек, дошкольное образовательное учреждение, школа, ВУЗ, под влиянием культуры и религии, присущих различным нациям. Большое влияние на рост степени агрессивности и интолерантности оказывают СМИ, интернет пространство, художественные фильмы и компьютерные игры, которые порой носят агрессивный характер [1, с.5-8].

В настоящее время высшее профессиональное образование призвано способствовать подготовке специалистов, которые осознают растущую глобальную зависимость между народами и нациями, готовых к диалогу культур народов. Кроме овладения иноязычными знаниями, умениями и навыками, будущий специалист должен целенаправленно развивать собственную способность к терпимому и уважительному восприятию других культур, стремиться к решению вопросов межнационального характера. Эффективному развитию этнической толерантности будущих специалистов сейчас придается большое значение и это возможно лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий, а именно использовать потенциал учебных дисциплин гуманитарного цикла.

В учебном плане каждого вуза есть дисциплина «Иностранный язык», которая имеет большой педагогический потенциал для социализации и развития этнической толерантности студентов педагогических специальностей. Обучение иностранному языку способствует более глубокому осознанию своей родной культуры и правильной оценке других культур. Наличие соответствующих педагогических условий позволяет преодолеть отрицательные стереотипы по отношению к другим нациям и способствовать развитию этнической толерантности у студентов. В процессе обучения иностранному языку в вузах у студентов должно формироваться современное мировоззрение, миролюбие, уважение к другим культурам, терпимость, признание воз-

возможности равноправного существования, а также умение жить в постоянно меняющемся мире и приспосабливаться к новшествам. Также необходимо использовать потенциал такой дисциплины как «Межкультурная коммуникация». В настоящее время данная дисциплина изучается студентами педагогических специальностей. Те практические навыки и компетенции, которые они получают при изучении данной дисциплины, помогут им в их будущей профессионально-педагогической деятельности [2, с.81-86].

Чтобы процесс развития этнической толерантности у студентов проходил успешно, необходимо реализовать следующий комплекс педагогических условий: создание условий для профессионального становления и личностного развития студентов; акцентирование вопросов толерантности при изучении гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин; воспитание уважения к традициям и культуре народов других национальностей.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – С. 5-8.
2. Викулина М.А. Образование как фактор формирования толерантности студентов // Педагогическое обозрение. – 2007. – № 3. – С.81-86.
3. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999. – С. 8-9.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМНОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Стукаленко Н.М.

профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы
Кокшетауского государственного университета имени Ш.Ш. Уалиханова,
д-р пед. наук, профессор,
Казахстан, г. Кокшетау

Груздева К.В.

магистрант кафедры педагогики, психологии и социальной работы
Кокшетауского государственного университета имени Ш.Ш. Уалиханова,
Казахстан, г. Кокшетау

В статье рассматривается проблема организации системной работы психолога с трудными подростками. Использование психологом системного подхода в своей работе позволит улучшить процесс развития и обучения подростков, а так же сформировать позитивную позицию по отношению к миру и обществу.

Ключевые слова: трудные подростки, системный подход, работа психолога с трудными подростками.

В сложных и постоянно изменяющихся социально-экономических условиях общества современное подрастающее поколение сталкивается с множеством трудных проблем. В основе всех проблем лежит постановка жизненно важных целей, поиск своего «Я», и не всегда этот поиск несет по-

зитивные изменения. Личность подростка переживает некоторое раздвоение, с одной стороны это изучения социального пространства, а с другой стороны стремление к рефлексии на свой внутренний мир. На основе этого и возникает необходимость использования системного подхода в работе психолога.

Системный подход в работе психолога должен основываться на четко сформированной структуре деятельности, должен обладать целостностью, иметь определенную иерархию строения, а так же содержать в себе множество различных принципов и свойств. В своей деятельности психолог должен использовать все возможные методы и средства, для того чтобы сформировать положительные установки и ориентиры у трудных подростков. По определению И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина под системным подходом понимается направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения [1, с. 7].

Системная деятельность психолога в работе с трудными подростками должна формироваться на основе системного подхода. В ее основе должно лежать выявление проблемы, формирование определенной программы деятельности, направленной на эффективное разрешения существующих противоречий. Трудные подростки в период возрастных изменений решают множество трудноразрешимых задач, поэтому правильно организованная работа психолога может оказать плодотворное воздействие на формирование целостной и гармоничной личности. Трудный подросток – это ребенок, вступивший в стадию пубертата (полового созревания), поведение которого не соответствует общепризнанным социальным нормам. Что, как правило, проявляется в конфликтах с родителями и другими взрослыми, выработке неприемлемой модели поведения, на которую никто не может повлиять.

Организация системной деятельности психолога с трудными подростками предполагает определенную пошаговую работу, которая состоит из трех основных этапов. Первый этап – это понятийный этап, в основе которого лежит понимание основных свойств и черт характера трудного подростка, понимание его поведения и темперамента. Понятийный этап является основой в понимание личности ребенка. Второй этап содержит в себе выявление основных характеристик трудного подростка при помощи диагностических средств и методик, направленных на выявление личностных особенностей. На третьем этапе должна осуществляться коррекционная работа, направленная на преобразования имеющихся отклонений.

В системной работе с подростками психолог должен руководствоваться основными принципами социально-психологической деятельности. В основе должны быть такие принципы, как принцип взаимовоздействия и принцип целостности. Принцип целостности заключается в выделении объекта исследования целостным образованием, т. е. в ограничении его от других явлений и среды. Это можно сделать только посредством определения и оценки отличительных свойств явления и сравнения этих свойств со свойствами его элементов [2, с. 193-227]. Системная деятельность психолога с трудными подростками должна основываться на таких требованиях как анализ успеваемо-

сти и посещаемости трудными подростками учебного заведения; изучение уровня социальной зрелости подростков; определение степени адаптации детей; изучение уровня сформированности мышления у подростков; коррекционно-развивающая работа по профессиональному самоопределению; индивидуальное консультирование по вопросам самопознания, самоопределения, саморазвития, взаимодействия с педагогами и родителями. Данные требования учитываются в системной деятельности, которая окажет плодотворное влияния на развитие личности ребенка. Так же системная деятельность должна организовываться при помощи взаимодействия психолога с классным руководителем, социальным педагогом, инспекторам по делам несовершеннолетних. Использование системного подхода в деятельности с трудными подростками будет способствовать повышению уровня эффективности обучения трудных подростков, формированию устойчивой жизненной позиции, укреплению психологического здоровья и профессиональному самоопределению.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке. В кн.: Проблемы методологии системных исследований. – М.: Мысль, 1970. – С. 7.
2. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок – М.: Наука, 1981. – С. 193–227.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Султаниязова Н.Ж.

ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии Западно-Казахстанского инженерно-гуманитарного университета, магистр психологии, Казахстан, г. Уральск

В статье говорится о становлении и развитии социальной идентичности в подростковом возрасте. А также рассматриваются вопросы влияния мотивации признания, самоуверждения и самоуважения в подростковой среде на социальную идентичность.

Ключевые слова: самосознание, идентичность, социальная идентичность, социальная роль.

Важным отличительным признаком подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления социальной идентичности, которая определяет дальнейшее развитие личности.

Неспособность достичь идентичности приводит к тому, что Э. Эриксон назвал кризисом идентичности [5]. Кризис идентичности, или ролевое смещение, характеризуется неспособностью выбрать карьеру, продолжить образование. У многих подростков возникает чувство бесполезности и душевного разлада. Неприспособленность к жизни приводит некоторых подростков к делинквентному, отклоняющемуся поведению [4].

Дж. Марсия выделил четыре этапа (вида) идентичности: диффузия

идентичности, незрелая идентичность, мораторий и достижение идентичности. Диффузия идентичности состоит в том, что подросток еще не думает о соответствии (или несоответствии) «Я» в реальности и «Я» в будущем. У него нет и четкого представления о выборе жизненного пути или какого-либо идеала («Я пока не думал об этом и не знаю, стоит ли этим заниматься»). Незрелая личность не делает самостоятельный выбор, хотя определенные черты идентичности есть («Мои родители врачи, я тоже буду врачом. Это как-то привычнее»). Мораторий – это кризис идентичности. Подросток ставит вопросы по поводу своего жизненного пути. Он оценивает свои выборы, критически относится к некоторым своим идеям. Достижение идентичности происходит после пятнадцати лет, когда человек после долгих метаний наконец понимает, что ему надо, убеждается в правильности своих поисков [1].

Прежде всего, формированию социальной идентичности способствует социальное окружение подростка.

Социальная ситуация как условие развития и бытия в подростковом возрасте принципиально отличается от социальной ситуации в детстве не столько по внешним обстоятельствам, сколько по внутренним причинам. Подросток продолжает жить в семье, учиться в школе, он окружен по большей части теми же сверстниками. Однако сама социальная ситуация трансформируется в его сознании в совершенно новые ценностные ориентации подросток начинает интенсивно рефлексировать на себя, на других, на общество. Теперь уже иначе расставляются акценты: семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы. В шкале ценностей подростка происходят сдвиги. Все освещается проекцией рефлексии, прежде всего самые близкие: дом, семья.

Подросток, как правило, живет вместе со своей семьей. Он вошел в семью через свое рождение, привык к близким так, как привыкают к ним в детстве. Теперь наступает пора оценок близких. В детстве ребенок был погружен в поле семейной идентификации. Семейное «Мы» первая группа, которая принимается в детстве как данность. Сами родители, родственники, принадлежащий им мир вещей, семейные традиции, стиль взаимоотношений в детстве воспринимаются как неизменная сущность бытия. Однако, приобретая жизненный опыт, подросток открывает для себя многообразные семейные отношения, которые отличаются от родительской семьи. В то же время он начинает испытывать потребность расстаться с фамильной идентификацией, растворяющей его в лоне семьи. Он испытывает потребность в более универсальной, более широкой идентичности и одновременно в укреплении своего собственного чувства личности, в обособлении своего «Я» от семейного «Мы». Поэтому подросток обращает свой критичный взор к семейным традициям, ценностям и фетишам. Сама семья занимает прежние позиции по отношению к подростку. Обычно семья относится к подростку в соответствии со сложившимися семейными (и родовыми) традициями.

Воспитание, обстановка в семье влияют на становление идентичности подростка. Если отношения с родителями плохие, то чаще всего возникает неявно выраженная диффузная идентичность. Но и излишняя привязанность, симбиотичность приводят к незрелой идентичности. Таких подростков часто

отвергают именно за незрелость, инфантилизм суждений и выборов. Демократические отношения в семье способствуют большей адаптивности подростка к окружающему миру [1].

Примерно с 12 лет происходит общественное принятие роли. В это время подросток начинает понимать точку зрения другого человека, сравнивая ее с оценками, даваемыми референтной группой. Он ожидает, что другие люди будут придерживаться о событиях такого же мнения, которое распространено у всех людей значимой группы.

Как и в детстве, подросток продолжает посещать школу или переходит в училище. Однако в подростковом возрасте меняется внутренняя позиция по отношению к школе и учению. Так, если в младших классах ребенок был психологически поглощен самой учебной деятельностью, то теперь подростка в большей мере занимают собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса. Подросток, не игнорируя учение, придает особое значение общению. В общении со сверстниками он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействий человека с человеком, учится рефлексии на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления.

Если в детстве особая школа социальных отношений игра, то в отрочестве этой школой становится общение. Именно в этот период подросток учится осмысливать свои конформные и негативные реакции на предлагаемые ситуации, отстаивать право на самостоятельный выбор возможного поведения, учится подавлять импульсивные действия (какими бы они ни были: стереотипными, сложившимися в семье или идущими от непосредственной эмоциональной реакции на неожиданно новую для него ситуацию).

Так как большую часть времени подросток проводит в школе, то правильно считать, что в стенах школы создаются условия для развития его личности. Эти условия могут формировать взрослые. Взрослый друг, взрослый кумир довольно редкое явление в индивидуальной жизни подростка. В этом возрасте уважаемый взрослый чаще всего достояние подростковой группы, если это учитель, руководитель спортивной секции, научного объединения и др. Другое дело – массовый кумир (например, певец). Он является предметом обожания многих, объединяя их одной общей эмоцией, что чрезвычайно ценно для подростков. И в том и в другом случае взрослые выступают для подростков в качестве некоего значимого человека, который становится предметом группового обожания и подражания. Очень важно поэтому, кто из взрослых занял этот пьедестал.

И все-таки для подростка наиболее значим другой подросток. «Я» подростка жаждет соединиться с «Я» другого подростка. И самые приятные часы их жизни, когда наконец-то они могут вновь встретиться. Это обычно происходит после школы. Вторая часть дня может проходить для подростка в более разнообразных условиях: дома, в спортивных клубах, в творческих художественных объединениях, а также в местах, которые могут быть скрыты

от контролирующего ока общественного мнения, будь то двор, лестничная площадка дома или поляна в лесу. Главное сумерки и наступающая ночь не только рожают эмоциональные чувства, но и подтверждают взрослость подростка, который оторвался от детства и теперь уже может себе позволить не идти спать, а быть с друзьями.

По результатам исследований А. В. Петровского человек занимает активную позицию по отношению к общности, в которой он реализует себя как личность и которая становится для него зеркалом, отражающим его личностные качества, прежде всего по отношению к сплоченным группам. Было обнаружено и другое: влияние мнения случайно собравшихся людей на личность будет проявляться в большей степени, чем влияние мнения организованного коллектива. Хорошо зная всех членов сплоченной группы и группу в целом, личность сознательно и избирательно реагирует на мнение каждого, ориентируясь на отношения и оценки, сложившиеся в совместной деятельности, на ценности, которые приняты и утверждаются всеми. В противоположность этому состояние человека вне знакомой, случайной, неорганизованной группы в условиях дефицита информации о лицах, ее образующих, способствует повышению внушаемости. Значит, поведение человека в неорганизованной случайной группе может определяться исключительно местом, которое он выбирает для себя, чаще всего непреднамеренно [2].

Отмеченное свидетельствует о том, что обретение подростком идентичности может сопровождаться внушаемостью, совместимостью с другими, сплоченностью, выполнением социальных ролей в различных сценариях.

Подросток должен понять, какую социальную роль он может выполнять, приспособившись к социальным требованиям. Люди выполняют множество ролей в разные годы своей жизни. Роль – это своеобразный посох, помогающий личности войти в микросреду. Роль помогает человеку в формировании его идентичности. Играя какую-то роль в социальных сценариях, подросток оправдывает или не оправдывает социальные ожидания. Будучи, например, школьником, он выполняет роль прилежного (или нерадивого) ученика, получает за это поощрения (или наказания) в виде положительных (или отрицательных) оценок, похвальных грамот (или нареканий). Выполняя роль, санкционируемую обществом, в частности учителями и родителями, подросток влияет на обретение своей идентичности. Выбор ролей зависит от целей, которые подросток ставит в жизни. Одни из них бывают постоянными в социальных сценариях (роль сына или дочери, постоянного помощника и опоры матери), другие преходящими (роль дежурного) и временными (староста класса, руководитель турпохода). Возникает проблема раздвоения: подросток может выполнять то, что требуют, через силу. Иначе говоря, он может надевать маску, чтобы скрыть свои истинные мотивы, завуалировать свое истинное лицо. Но постоянно представлять из себя кого-то очень нелегко, и вряд ли подросток испытывает от этого истинное удовольствие. Зато он заметен, и через смятение, стыд и унижение школьник обретает свое «Я». Но идентичность становится противоречивой. Если играемая роль чужда подростку, то он еще как-то может противостоять «чуждому лицу». Самолюбие поможет ему обрести «свое лицо». Если же он очень эмоци-

онален и не всегда сначала подумает, а потом сделает, то другие более сильные ребята начинают им манипулировать. Подросток становится внушаемым, безвольным, подчиняется и продолжает потешать толпу сверстников. Конечно же, каждое историческое время порождает подростков, которые размышляют о смысле жизни, о духовном в человеке, о своем предназначении в жизни, как и обо всем другом, ценимом человечеством во все времена. Ведь подростков окружают живопись, музыка, книги и люди, готовые раскрыть перед ними духовное богатство человечества. Притронувшись к возвышенному, подросток тут же стремится поделиться своими чувствами и мыслями со сверстником. Он не может не делиться, делиться это его сущностная особенность [3].

В то же время каждое историческое время формирует и других подростков, тяжелых для себя и окружающих. Эти подростки собираются возле значных мест, присваивая агрессивные формы воздействия на окружающих. И здесь они делятся друг с другом своим опытом.

Безусловно, социальная ситуация жизни подростка во многом определяет формирование его социальной идентичности и личности в целом. Но в ней самой нет тех определенных условий, конкретных людей и обстоятельств, которые всякий раз со всей определенностью оказывали бы на подростка только благотворное или только негативное влияние. Да и сами подростки крайне редко бывают однозначно чистыми и духовными или «грязными» и «низменными»: сколь разнообразны условия жизни, столь многогранны и подростки.

В подростковом возрасте человек стремится пройти через все, чтобы затем обрести себя. Конечно, это опасное стремление для несформировавшейся личности. Без поддержки подросток может остаться в асоциальном пространстве, так и не поднявшись на высоты духовной жизни.

Таким образом, становлению и развитию социальной идентичности в подростковом возрасте способствует, прежде всего, социальное окружение подростка и, в первую очередь, его сверстники. В общении со сверстниками он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делаясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействий человека с человеком, учится рефлексии на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления. Подросток занимает активную позицию по отношению к общности, в которой он реализует себя как личность и которая становится для него зеркалом, отражающим его личностные качества, прежде всего по отношению к сплоченным группам.

Список литературы

1. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления. – СПб.: Питер, 2008. – 230с.
2. Петровский А. В. Предпосылки и очерк стратометрической концепции групповой сплоченности. Возрастная и педагогическая психология. – Материалы Всесоюзного семинара-совещания. С. 1 – 37.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 688 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер, 1999. – 267с.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕГУЛЯРНЫХ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

Усачева А.В.

аспирант Сургутского Государственного педагогического университета,
Россия, Сургут

В данной работе рассмотрено понятие «оздоровительная физическая культура». Представлены три аспекта, имеющие непосредственное отношение только для физкультурно – оздоровительной направленности. Рассмотрены результаты занятий физическими упражнениями с оздоровительной направленностью. Показаны функции оздоровительной физической культуры, критерии эффективности физкультурно-оздоровительных занятий, достижение адаптации к физическим нагрузкам.

Ключевые слова: влияние регулярных занятий оздоровительной физической культуры, здоровье, студенты, двигательная активность, физическая культура.

По данным Минздрава РФ, только около 10% выпускников школ могут считаться здоровыми, 40% выпускников уже имеют хронические заболевания. Если сюда добавить наличие генетических аномалий и предрасположенностей, то можно заключить, что решение проблемы здоровья – одна из важнейших задач образовательного учреждения [2].

В настоящее время проблема сохранения и укрепления здоровья студентов приобретает особую актуальность [3,6]. Общеизвестно, что физическая культура является основным средством сохранения здоровья, улучшения качества жизни и ее продления. Систематическая тренировка помогает поддерживать на должном уровне деятельность нервной, сердечнососудистой, дыхательной, мышечной и других основных систем организма [4].

Практика показывает, что образ жизни студента (если он целенаправленно и систематически не занимается физической культурой) относится к малоподвижному. А это значит, что все пагубные последствия гиподинамии, касающиеся растущего и развивающегося организма, непременно скажутся на его физическом, умственном и половом созревании и в целом на здоровье [1].

В связи с увеличением потребности человека в укреплении своего здоровья, привело к необходимости появления оздоровительной физической культуры как самостоятельного вида физической культуры.

Термин «оздоровительная физическая культура» – производный от обобщенного термина «физическая культура». Он уточняет содержание физической культуры, выделяя такие формы, средства и методы, которые обеспечивают укрепление и сохранение здоровья, формируют оптимальный фон для жизнедеятельности человека [5].

Так же, как и в физической культуре, в оздоровительной физической культуре можно выделить минимум три аспекта, имеющие непосредственное отношение только для физкультурно – оздоровительной направленности:

Оздоровительная физическая культура как род деятельности обусловлена закономерностями формирования оздоровительного эффекта. Значимое положительное влияние физических упражнений достигается только при условии активизации затратных механизмов, сопровождающих мышечную работу. Расходование энергетических и пластических ресурсов во время физических упражнений инициирует процессы суперкомпенсации, что делает организм тренированным и одновременно повышает его устойчивость ко многим заболеваниям и вредным воздействиям внешней среды.

Оздоровительная физическая культура как совокупность предметных ценностей представлена материальными и духовными ценностями, созданными для обеспечения необходимой эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности. Полноценная реализация этих потребностей, в конечном счете, обеспечивает сохранение здоровья, высокую работоспособность, эффективную жизнедеятельность человека даже в неблагоприятных условиях жизни и трудовой деятельности.

Оздоровительная физическая культура как результат деятельности характеризуется совокупностью полезных результатов ее использования. Результатом занятий физическими упражнениями является приобретение физической подготовленности (тренированности). Внешне это состояние выражается в более высоких по сравнению с нетренированными людьми показателях скорости, силы, выносливости, гибкости, координации, а также в приобретении определенных двигательных умений и навыков. На физиологическом уровне происходит совершенствование функций и систем организма, обеспечивающих мышечную работу. Именно в силу расширения резервных возможностей основных жизнеобеспечивающих систем тренированный организм приобретает повышенную устойчивость к целому ряду заболеваний и многим вредным воздействиям внешней среды [5].

В результате занятий физическими упражнениями с оздоровительной направленностью происходит формирование следующих эффектов:

- 1) достижение стабильно высокого уровня здоровья, максимальное продление эффективной жизнедеятельности;
- 2) совершенствование основных жизнеобеспечивающих функций и систем организма;
- 3) повышение устойчивости организма к ряду соматических заболеваний и многим вредным воздействиям внешней среды;
- 4) улучшение психоэмоционального состояния;
- 5) достижение высокого уровня физической подготовленности;
- 6) приобретение прикладных двигательных умений и навыков;
- 7) удовлетворение потребности в движении во время активного отдыха и развлечения;
- 8) коррекция фигуры и массы тела [5].

Поддержание здоровья человека является чрезвычайно сложной задачей. Оздоровительная физическая культура выполняет следующие функции,

имеющие непосредственное отношение к проблеме формирования стабильного здоровья:

1. Образовательная функция – использование оздоровительной физической культуры в общей системе образования с целью формирования жизненно-важных двигательных умений и навыков, приобретение специальных знаний в области теории и методики физической культуры, необходимых для ведения здорового образа жизни.

2. Оздоровительная функция – использование средств оздоровительной физической культуры в системе мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья с учетом возраста, профессиональной деятельности, наличия заболеваний или расстройств здоровья и т.п.

3. Воспитательная функция – формирование качеств личности и черт характера, позволяющих сформировать оптимальный психологический климат в обществе, коллективе, семье, а также формирование потребности в соблюдении норм здорового образа жизни.

4. Рекреативная функция – использование средств оздоровительной физической культуры в обеспечении полноценного отдыха, восстановления физических и психических сил с учетом характера и специфики производственного утомления [5].

Существенным достижением адаптации к физическим нагрузкам является увеличение мощности и экономичности функционирования аппарата внешнего дыхания и кровообращения. В результате регулярных занятий упражнениями (преимущественно на выносливость) совершенствуется функция дыхания: увеличивается сила и мощность дыхательных мышц, жизненная емкость легких, максимальная вентиляция легких. Со стороны системы кровообращения наблюдаются следующие явления: возрастает мощность сердечной мышцы, увеличиваются возможности кровоснабжения органов и тканей, улучшается состав крови. В мышечных клетках усиливается образование митохондрий, увеличивается их размеры и количество. Одновременно повышается активность окислительных процессов, облегчающих использование кислорода для синтеза источников энергии [5].

Эффективность физкультурно-оздоровительных занятий зависит от того, насколько удалось, с одной стороны, обеспечить реализацию индивидуальных физкультурных потребностей, а с другой – сформировать максимальный оздоровительный эффект. Такое сочетание предъявляет соответствующие требования к профессиональным качествам специалиста по физическому воспитанию. Он должен уметь не только грамотно спланировать и провести оздоровительную тренировку, но и способствовать формированию физкультурных мотивов и потребностей. Это связано с тем, что очень часто цели, которые ставит перед собой человек, занимающийся физическими упражнениями, не имеет четкой формы, а иногда даже не отвечают направлению на укрепление здоровья [5].

Список литературы

1. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. – Москва: Альфа-М, 2003. – 417 с.

2. Викулов А.Д. Особенности профессионального физкультурного образования в современных условиях // Ярославский педагогический вестник. № 1. – Ярославль, 2007. С. 78-84.
3. Лубышева, Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути ее освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 6. – С. 10-15.
4. Рахматуллина Л.Ш., Лифанов А.Д. Обеспечение оздоровительной направленности занятий физической культурой в ВУЗе со студентками различных групп здоровья // Вестник Казанского Технологического университета. Том 17. № 12. – Казань, 2014. С. 357-359.
5. Храмов В.В. Теория и методика оздоровительной физической культуры: Тексты лекций. – Гродно: ГрГУ, 2000. – 80 с.
6. Шибкова В.П., Симонов С.Н. Здоровье и здоровый образ жизни современной студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: естественные и технические науки. Том 14. № 1. – Тамбов, 2009. С. 79-82.

ВНЕДРЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В АМЕРИКЕ В 20-Х ГОДАХ XX ВЕКА

Фарафонова И.В.

старший преподаватель кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»,
Россия, г. Орёл

В статье рассматривается опыт внедрения проектного метода в Америке в 20-х годах XX века.

Ключевые слова: методика обучения и воспитания, проект, метод проектов.

Сегодняшние Федеральные государственные стандарты регламентируют использование в образовательном процессе технологий деятельностного типа. В них методы проектно-исследовательской деятельности определены как одно из условий реализации основной образовательной программы общего образования. В связи с этим является важным изучение основ метода проектов, истории его возникновения. Американская школа имеет опыт внедрения проектного метода в процессе обучения. Обратимся к нему.

Перед американской школой начала XX века стояла первостепенная задача подготовить будущих граждан к жизни в капиталистическом обществе. Преследуя эти цели, американская педагогика занималась разработкой новых методов обучения и воспитания. Зарубежные учёные считали, что метод проектов удовлетворяет всем этим требованиям, поскольку предполагает мотивированное жизнью действие. Американские педагоги, учитывая то обстоятельство, что значительная часть воспитания жизненных навыков принадлежит семье, говорили об изменении характера обучения в школе в связи процессом индустриализации общества. В рассматриваемый временной период на школу перекладывалась ответственность в вопросе воспитания хозяйственных и общественных навыков. Главной задачей американской педагогики того времени являлось объединение изучения окружающих явлений и приобретение формальных навыков.

Особое внимание американской педагогической наукой уделялось вопросу закрепления формальных навыков. Точными контрольными материалами служили стандарты и тесты, а от качества письма, чтения и счёта зависело планирование и реализация основного проекта. Например, проект изучения родного языка ставил своей целью улучшение разговорной речи и письма, включая и орфографию. Толчком к проведению подобного проекта стало интервью некоего человека делового мира и доклады, прочитанные по этому поводу. Ошибки и дефекты речи, выявившиеся при чтении докладов и замеченные детьми, создали тот настрой, который побудил детей к их исправлению. Умение правильно и толково выражать свои мысли стало для учащихся необходимым качеством делового человека. Это обстоятельство заставило детей заняться написанием деловых писем и докладов с целью выявить свои слабые стороны и провести соответствующую работу над ошибками, и дало ощутимые результаты по уменьшению количества орфографических ошибок при письме и формированию умения точно и сжато формулировать свои мысли и грамматически правильно их излагать.

Интересен опыт проведения проектов в одной из школ штата Уэллс. Школьная программа включала в себя разработку трёх проектов. Первый год обучения – «Семья», второй год – «Торговля», третий и последующий – «Город».

Группа первого года обучения разрабатывала круг вопросов в виде маленьких проектов, касающихся всех сторон жизни семьи: количество человек в семье, их имена, обязанности каждого члена, их взаимоотношения, общение, в том числе письма, праздники. Все эти вопросы организовывались, выполнялись и демонстрировались учениками своими силами. Таким образом, в течение года в рамках темы «Семья» дети получали знания и навыки, необходимые для гармоничного и комфортного проживания и общения всех родственников.

Учащиеся второго года обучения изучали тему «Торговля». Через неё учащиеся ознакомились с торговлей страны и всеми её составными частями: открытие различных магазинов, изготовление вывесок и плакатов, организация рекламы товаров, ведение деловой переписки и совершенствование воображаемых торговых сделок. Таким образом, происходило знакомство учеников с рынком в целом и создаваемыми им условиями торговли, с одной стороны, и умелое распределение доходов и расходов, с другой стороны, что влекло за собой подготовку грамотного потребителя.

Предметом изучения школьников третьего и последующего годов обучения являлась жизнь целого города. Ученики посещали с экскурсиями различные городские учреждения: почту, вокзал, типографию, библиотеку и т.п. Подобные учреждения в миниатюре создавались и в школьных стенах. Там ученики опытным путем пытались применить вынесенные из экскурсий и осмотров знания, а также изучая необходимые элементарные вопросы физики, химии и т.д. Ведя переписку с общественными деятелями и поддерживая связь с городскими газетами, формировались навыки правописания и общения. Успешное прохождение этого года обучения давало право утверждать о готовности ученика к полноценной жизни в обществе.

Изучив литературу рассматриваемого временного промежутка можно сделать заключение, что среди проектов для младшего школьного возраста наиболее интересны следующие варианты. Первый вариант предполагал разделение проектов на три группы – осенние, зимние, весенние, в зависимости от тех видов мелких хозяйственных работ, которые проводят в каждом сезоне. Например, осенью – устройство лавки, модели жилого дома и т.п., зимой – празднование Рождества, различных патриотических праздников, весной – работы по садоводству, изготовление воздушного змея. Вторым вариантом проекта представлял собой изготовление книг для чтения, в которых представлено описание их школьных дел и всего интересного, что с ними произошло за определённый период. Каждый эпизод иллюстрировался детьми собственными рисунками или специально подобранными картинками. Создание и чтение подобных книг о жизни своих одноклассников служило средством развития навыков чтения.

Ещё одним интересным проектом для школьников являлось создание «цветочной лавки», где наряду с навыками выращивания цветов учащиеся знакомятся с основами ботаники, создавая книгу с описанием выращенных цветов.

Метод проектов, как показывала школьная практика в Америке в 20-х годах XX века, по мнению американских учёных была пригодна для всех ступеней обучения. Самые юные ученики использовали творческую работу при выполнении несложных проектов. Ученики старшего возраста работали над выполнением более сложных и трудных проектов, основанных на знаниях определенных наук. Например, проект «Вентиляция» использовал законы физики, а проект «Машина» – законы механики. Изучение вопросов истории послужило толчком к созданию проекта «Исторической пьесы». Выполнение такого проекта затрагивало не только исторический материал, но и способствовало приобретению навыков по родному языку, пению, музыке, шитью, рисованию и т.п.

Эффективность проектного метода наглядно проиллюстрировал профессор Коллингс в одной из сельских школ штата Миссури [2, С.23-28]. Для проведения эксперимента были выбраны три школы, находящиеся в приблизительно равных условиях в отношении одарённости и успешности детей, продолжительности учебного года и объёма курса, материального положения родителей и их культурности, экономического и культурного уровня населения, а также числа учителей и их подготовки. Различия экспериментальной школы от двух контрольных заключались в программе подготовки детей, расписании занятий и группировки детей по классам. Вместо восьми обычных классов учащиеся делились по принципу сходства умственных склонностей и интересов на 3 группы: младшая – 6-8 лет, средняя – 9-11 лет, старшая – 12-14 лет. Продолжительность урока увеличивалась минимум вдвое, вместо 10-15 минут на каждый предмет урок должен был длиться до 30 и более минут в зависимости от разбираемой темы. Программа этой школы включала в себя разнообразные виды деятельности: игру, наблюдение, построение, исследование, художественное выражение и т.д. После начала занятий в экспериментальной школе потребовалось увеличение пе-

дагогического коллектива и улучшение материальной базы школы (литература, материалы, инструменты).

В вопросе классификации проектов полного согласия среди американских педагогов не было, однако, в целом существовало два течения. Авторы первого видели в «проекте» практическое действие, второго – пытались определить «философию метода» и тем самым расширить о нём представление. Один из разработчиков метода проектов в Америке, педагог Килпатрик даёт следующую классификацию проектов [1, С. 30]:

- 1) конструктивный тип;
- 2) эстетический;
- 3) умозаключительный;
- 4) дающий какие-либо новые данные.

Профессор Коллингс разделил проекты, реализуемые в экспериментальной школе, на следующие группы: 1) экскурсионные проекты, 2) игральные проекты, 3) конструктивные проекты и 4) проекты-рассказы. Первая группа проектов предполагала изучение явлений природы и окружающей среды. Например, «Каким образом выращивают дыни?», «Как исследуется доброкачественность семян?», «Как собираются налоги?», «Как печатается газета?», «Как метеорологическая станция предсказывает погоду?» и т.п.

Ко второй группе проектов относятся коллективные игры, спортивные упражнения, драматизации, инсценировки, музыкально-вокальные вечера и т.д. Примером может служить драматизация «Дня благодарения», включающая сбор материала по истории праздника, изучение эпохи по книгам, изготовление костюмов и декораций, составление сценария праздника и его проведение.

Конструктивные проекты предполагают создание и изготовление чего-либо. В результате их выполнения конкретизируется мысль ребёнка. К ним относятся проект по изготовлению ребёнком гладильной доски, приготовление какао для школьного завтрака, проект по устройству цветника в школьном саду или проект составления каталога в школьной библиотеке и т.п.

Проект рассказа включает в себе элементы повествования, музыкальное его воспроизведение, пение и т.д. Профессор Коллингс разделяет эту разновидность проектов на 4 группы [1, С.47]: устная передача, песенная, музыкальная и картинная. Темы повествовательных проектов избирают сами дети, они же критикуют и оценивают.

Эффективное применение метод проектов находил и в сельскохозяйственных школах Америки начала прошлого века. Условно программа обучения делилась на две части: первая была посвящена растениеводству, вторая – животноводству. План школьных занятий основывался на личном интересе учащихся, местном краеведческом материале и соответствии занятий временам года. При работе по методу проектов были реализованы следующие способы проработки сельскохозяйственных заданий [1, С.51-52]:

- 1) подготовка совместно с учащимися иллюстративного материала: карт местности, рисунков и фотографий различных животных, всевозможных коллекций семян, культурных и диких растений и т.д.
- 2) экскурсии для изучения ближайших хозяйств, полей, огородов, садов и т.д.

3) домашние проекты, разработанные совместно с учителем и рассчитанные на продолжительное время; эта домашняя работа была направлена на практическое применение приобретённых в школе навыков; параллельно с выполнением данного проекта проводился отчёт о проделанном;

4) использование справочников и книг, которыми регулярно пополняется школьная библиотека;

5) устройство хотя бы раз в год школьной выставки, демонстрирующей проработанные детьми сельско-хозяйственные проекты; экспонатами служили результаты домашних и школьных проектов;

6) производство переписи окружающих хозяйств и их инвентаря, причём каждый такой обзор заранее обсуждается совместно с детьми для выяснения наиболее интересных вопросов.

Результатом такого подробного изучения сельского хозяйства данного района могут быть карты, отчёты, доклады, составленные детьми, которыми могут воспользоваться все желающие.

Программы американских школ по сельскохозяйственному производству включали в себя целый ряд проектов, разделенных по принципу соответствия работы временам года. Например:

ОСЕНЬ	ЗИМА	ВЕСНА
Сентябрь, Октябрь, Ноябрь	Декабрь, Январь, Февраль	Март, Апрель, Май
Огород осенью.	Хранение удобрений.	Устройство парников.
Сад осенью.	Уход за скотом.	Посадка малины.
Уборка овощей.	Молочное хозяйство.	Борьба с вредителями в саду.
Хранение плодов.	Свиноводство.	Прививки плодовых деревьев.
Посев озимых.	Птицеводство.	Посадка картофеля.
Улучшение дорог.	Зимовка пчёл.	Посадка деревьев.
Земляные работы по укреплению оврагов	Содержание племенного быка.	
Уборка машин на зиму.	Козы и кролики.	
Почвы.	Анализ семян.	
Пшеница.		

Интересен, на наш взгляд, проект, связанный со знакомством учащихся с различными формами учета и ведения записей прихода и расхода. Несомненно, каждый хозяин хочет точно знать какая статья в его хозяйстве является самой доходной, какие продукты приносят наибольшую прибыль, какие изменения происходят в течение года в различных отраслях сельского хозяйства. Отсюда возникает потребность в ведении строго учёта своего хозяйства. Практическим выражением данного проекта является составление отчетности по хозяйству своих родителей.

Один из авторов метода – американский учёный Дэдисмен перечисляет следующие черты проектного метода, делающие его довольно ценным [1. С.39]:

1. Ученик имеет возможность применять принципы, которые он изучал в школе, на практике.
2. Метод проектов – курс будущей профессии ученика.
3. Ученик учится ценить деньги, время и труд.
4. Метод развивает инициативу при активной работе и приучает к решению новых проблем.
5. Он учит хорошим деловым принципам в финансовых делах.
6. Метод даёт возможность воспитать характер ученика, а также честность в отношениях с деловым миром.
7. Родители обсуждают вместе с учащимися сельскохозяйственные проблемы.
8. Учитель становится местным общественным советчиком.

Проведённый анализ методико-математической литературы тех времён, свидетельствуя о практическом уклоне применения проектного метода в школах Америки в 20-х годах прошлого века, позволяет подробнее изучить все стороны данного метода в процессе его становления и развития, выявить его положительные и отрицательные составляющие.

Список литературы

1. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. Ленинград, Издательство Брокгауз – Ефрон, 1926. – 88 с.
2. Тюрберт С. Метод проектов. Теоретическая предпосылка и практика. Москва, Кооперативное товарищество «Мир», 1925. – 108 с.

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Фролова О.В.

учитель математики первой категории
муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа №3 им. В.П. Чкалова»,
Россия, г. Арзамас

Дорожкина Т.В.

учитель математики первой категории
муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа №3 им. В.П. Чкалова»,
Россия, г. Арзамас

В статье рассматривается проблема поиска средств для формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе. В качестве таких средств, способствующих формированию некоторых видов логических универсальных действий предлагаются задания на выполнение определенным образом составленных математических диктантов и упражнения на выдвижение и обоснование гипотез.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, математический диктант, выдвижение гипотез, речевое высказывание, аналогия.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют определения таких целей образования, которые учитывают государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Приоритетным направлением в этом случае становится обеспечение развивающего потенциала новых федеральных государственных образовательных стандартов, в основе которых лежит системно-деятельностный подход. Это обуславливает такое изменение общей парадигмы образования, вследствие которого процесс обучения направлен не столько на усвоение системы знаний, умений и навыков, а более на формирование у учащихся «умения учиться». При этом содержание обучения включается в контекст решения учащимися жизненных задач, при условии перехода «от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии её целенаправленной организации и планомерного формирования» [1, 9].

Стандарт устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы общего образования, достижение которых связано с развитием универсальных учебных действий. В соответствии с этим основная образовательная программа общего образования на всех его ступенях должна содержать «программу формирования общеучебных умений и навыков» [4].

В этом случае важно определение универсальных учебных действий. Учебное действие определяется как структурная единица учебной деятельности, процесс, направленный на достижение учебной цели. Одна из особенностей универсальных учебных действий состоит в их универсальности, что проявляется в том, что они носят надпредметный и метапредметный характер, обеспечивая преемственность всех ступеней образовательного процесса. При этом универсальные учебные действия обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности.

В ФГОСе выделены следующие виды УУД: личностные, регулятивные, познавательные (общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем), коммуникативные. Номенклатура УУД показывает их многообразие. Таким образом, важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин [2].

При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. В связи с этим необходима разработка учебных заданий, способствующих формированию всей совокупности указанных выше универсальных учебных действий. Учитывая их многообразие, можно говорить о том, что разные типы заданий могут формировать различные учебные действия.

Рассмотрим, в качестве примера некоторые подходы к формированию некоторых универсальных учебных действий. Одно из познавательных об-

щеучебных действий сформулировано следующим образом: осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме. Среди заданий, способствующих его формированию можно рассматривать математический диктант. Можно предложить такую форму представления текста диктанта при изучении темы «Шкалы и координаты» в 5 классе:

«На рисунке изображен _____. Это прибор для измерения _____. Цена деления данного прибора равна _____, поэтому в данный момент его показания равны _____. Его (можно; нельзя) использовать в качестве комнатного, так как (можно; нельзя) с большой точностью измерить _____.»



При его выполнении учащиеся должны дописать верные словосочетания или выделить подчеркиванием правильный ответ. Этот вид диктанта содержит и новую информацию оценочного характера. Такой вид диктантов способствует также формированию такого типа логического универсального учебного действия, как «построение логической цепи рассуждений».

При изучении «Формулы» можно предложить следующий математический диктант: «Если тело при своем движении за время _____ проходит путь _____, двигаясь со скоростью _____, то можно записать равенство, называемое формулой пути _____. Это равенство можно применять (к любому движению; к движению с постоянной скоростью; к движению с изменяющейся скоростью). Например, для движения автомобиля в черте города (можно применить, нельзя применить) это равенство. Если тело движется со скоростью 30 км/ч, то это означает, что за _____ ч тело проходит _____ км».

Среди логических универсальных учебных действий выделяется способность выдвижения гипотез и их обоснование. Некоторые подходы к разработке заданий для формирования этого учебного действия при обучении физике рассматривались в статье И.В.Фролова [5]. В процессе обучения математике их также можно применять. Следует сказать, что в учебнике математики для 5 класса Н.Я. Виленкина и др. [3] есть задания, которые можно условно считать заданиями на выдвижение и проверку гипотез. К такого вида задач можно отнести, например, следующую:

«Проверьте, справедливы ли равенства:

$$1^3 + 2^3 = (1+2)^2$$

$$1^3 + 2^3 + 3^3 = (1+2+3)^2$$

$$1^3 + 2^3 + 3^3 + 4^3 = (1+2+3+4)^2$$

Попробуйте рассказать, какова в этих равенствах зависимость между квадратами и кубами чисел. Проверьте, выполняется ли это свойство для пяти, шести чисел».

В этом задании явно отсутствует слово «гипотеза», но в процессе обучения математике знакомство с его смыслом можно провести на заданиях типа:

«Известно, что $5^2=25$; $15^2=225$; $25^2=625$.

Анализ этих равенств позволяет выдвинуть такие предположения (гипотезы): 1. «Если число оканчивается на 5, то и его квадрат оканчивается на 5»; 2. «Если число оканчивается на 5, то оно обязательно является квадратом числа, оканчивающегося на 5». Какие из гипотез верны? Какие еще гипотезы можно сформулировать?»

Этот подход можно применить и для выяснения особенностей других квадратов, например, 3^2 , 13^2 , 23^2 .

Относительно формирования таких логических универсальных учебных действий, как обобщение, аналогия, сравнение, сериация, классификация, можно сказать, что свой вклад в их формирование могут внести следующие виды заданий.

«Процесс умножения любого числа на 5, можно упростить, представив 5 как $\frac{10}{2}$, например $4484 \cdot 5 = 4484 \cdot \frac{10}{2} = \frac{4484 \cdot 10}{2} = 22420$, то есть нужно число, умножаемое на 5, поделить на 2 и добавить справа 0. Попробуйте аналогично рассуждая, упростить умножение числа на 25. Сформулируйте правило умножения на 25. Вычислите $88 \cdot 25 \cdot 300$; $40 \cdot 347 \cdot 25$ ».

Рассмотренные в статье типы заданий, способствующих формированию и дальнейшему развитию логических универсальных учебных действий, являются лишь малым элементом в системе всевозможных средств. Пройдет не так уж и много времени, и новые федеральные государственные образовательные стандарты полномасштабно вступят в силу и в основной школе. Вследствие этого можно сделать вывод о том, что поиск всех возможных приемов, способов и средств формирования универсальных учебных действий всех видов является важной педагогической и методической проблемой.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Математика: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / Н. Я. Виленкин, В. И. Жохов, А. С. Чесноков, С. И. Шварцбурд. – 31-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2013. – 280 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. – (Стандарты второго поколения)
5. Фролов, И.В. Задания по физике с историческим содержанием как средство достижения метапредметных результатов обучения [Текст] / И.В. Фролов // Школа будущего. – 2012. – № 5. – С. 42-46.

СПЕЦИФИКА СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ БЫВШИХ СОТРУДНИКОВ УИС, ОСУЖДЕННЫХ ЗА КОРРУПЦИОННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ t-КРИТЕРИЯ СТЬЮДЕНТА)

Хаванова И.С.

соискатель кафедры юридической психологии и педагогики
Академии ФСИН России,
Россия, г. Рязань

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей личности бывших сотрудников уголовно-исполнительной системы, осужденных за коррупционные и общеуголовные преступления. В качестве метода математической обработки результатов применен t-критерий Стьюдента. Отражены достоверно значимые различия в личностных характеристиках выбранных групп. Выявлены черты личности, наиболее характерные для осуждённых – коррупционеров.

Ключевые слова: психологические особенности, осуждённый, коррупция, преступления общеуголовного и коррупционного характера, t-критерий Стьюдента.

Статистические материалы ФСИН России о состоянии законности среди пенитенциарных работников свидетельствует об устойчивой тенденции роста коррупционных проявлений среди личного состава учреждений.

По состоянию на 4-й квартал 2013 года в отношении сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) возбуждено 441 уголовное дело, в том числе 105 из них содержали составы преступлений, предусмотренных ст. 290, 291 УК РФ, что на 22% превышает аналогичные показатели 2012 года (возбуждено 86 уголовных дел) [5].

Специалисты Всероссийской антикоррупционной общественной приемной «Чистые руки» и Ассоциации адвокатов России за права человека так же отмечают, что одной из сфер, где уровень коррупции за период с 2013 по 2014 годы по-прежнему оказывается довольно высоким и опасным для страны является сфера исполнения наказания [6].

Приведённые факты позволяют констатировать, что в УИС объективно назрела необходимость более глубокого изучения психологических особенностей бывших сотрудников ведомства, осуждённых за коррупционные преступления, выявления истинных детерминант, лежащих в основе совершения такого вида преступлений. Знание психологического содержания личностных структур осужденных-коррупционеров поможет не только выбрать оптимальные методы воздействия, определить наиболее целесообразный путь их позитивных изменений, но и позволит разработать социально-психологические меры по обеспечению профилактики коррупции во ФСИН.

Целью нашей работы стало изучение личностных особенностей бывших сотрудников УИС, осуждённых за коррупционные преступления. Исследование проводилось на базе ФКУ ИК-11 ГУФСИН России по Нижегородской области. В качестве испытуемых выступали бывшие сотрудники УИС, осужденные по коррупционным статьям (злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285), превышение должностных полномочий (ст.

286), халатность (ст. 293), получение взятки (ст. 290), дача взятки (ст. 291), служебный подлог (ст. 292) и т.д.) и по общеуголовным статьям (убийство (ст. 105), причинение смерти по неосторожности (ст. 109), умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (ст. 111, 112), изнасилование (ст. 131), кража (ст. 158), нарушение Правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств (ст. 264), преступления, связанные с наркотическими веществами (ст. 228–230) и т.д.) [2, с.65]. Таким образом, проведён анализ 58 анкет осуждённых по коррупционным статьям и 51 анкеты – осуждённых по общеуголовным статьям.

По возрасту данные распределились следующим образом: в группу 19 – 30 лет вошли 22 % всех обследованных осуждённых за коррупционные преступления и 33 % – за общеуголовные преступления; в группу 31–40 лет – 47 и 39 % соответственно, в группу 41–50 лет – 25 и 22%; в группу 51–60 лет – по 4% и в группу более 60 – по 2%.

Был подобран соответствующий психодиагностический комплекс, включающий в себя 16-факторный личностный опросник Кеттелла [1], опросник терминальных ценностей (ОТец) [3], личностный опросник нравственной надёжности (ЛЮ НН) [4]. Полученные данные были подвергнуты математической обработке с помощью t-критерия Стьюдента.

Сравнительный анализ средних значений 16 факторов личностного опросника Кеттелла позволил установить, что в выборке осуждённых по коррупционным преступлениям в большей степени, чем в выборке осуждённых по общеуголовным преступлениям, выражены показатели: «Общительность» (фактор «А»), «Эмоциональная стабильность» (С) и «Высокий самоконтроль» (Q3).

Полученные данные позволяют утверждать, что испытуемые первой выборки, в отличие от испытуемых второй выборки, характеризуются высоким уровнем общительности, естественностью, непринужденностью, готовностью к сотрудничеству, приспособляемостью, добродушием, интересом к людям ($t = 4$; $p \leq 0,01$). Они чаще готовы к совместной работе, проявляют активность в устранении конфликтов в группе.

Высокое значение фактора «Эмоциональная устойчивость» (С; $t = 2,9$; $p \leq 0,01$) указывает на достаточный уровень эмоциональной стабильности осуждённых – коррупционеров, что характеризует их как личностей способных управлять своими эмоциями и настроением, умеющих переносить стрессовые ситуации без значительного ущерба для деятельности. Постоянных в своих планах и привязанностях, достаточно реалистичных в отношении к жизни, способных достичь своих личных целей без особых трудностей.

Достоверно значимые различия по фактору «Высокий самоконтроль» (Q3; $t = 2,2$; $p \leq 0,05$) характеризуют осуждённых-коррупционеров, как личностей деликатных, умеющих вести себя в критических ситуациях, сдерживать непосредственные побуждения, учитывать интересы других людей, способных эффективно направлять свою энергию, действовать планомерно и упорядоченно.

У осужденных по общеуголовным преступлениям все выше обозначенные личностные факторы выражены в меньшей степени. Они чаще угрюмы, настроены по отношению к окружающим скептически. К оценке людей и событий подходят жестко, негибко. В поведении могут быть спонтанные, импульсивные, обидчивые, и конфликтные. Они стараются избегать требований действительности, чаще не имеют серьезных планов на будущее. Их личностные ресурсы, чтобы справиться с жизненными проблемами, достаточно ограничены.

В ходе сравнительного анализа средних значений показателей основных (терминальных) стремлений и жизненных ориентаций осуждённых установлены достоверные различия по шкалам: «Креативность» ($t = -2,2$; $p \leq 0,05$), «Сфера профессиональной жизни» ($t = -2$; $p \leq 0,05$), «Сфера увлечений» ($t = -2$; $p \leq 0,05$). Это позволяет характеризовать осужденных по коррупционным преступлениям как склонных к «созвучности» с коллективом, но при этом, не дорожащих выбранной профессией, деятельностью, которой они занимались. Основными (терминальными) стремлениями осуждённых-коррупционеров, являются собственный престиж, активные социальные контакты, развитие себя, и достижения. Среди жизненных сфер у данной категории лиц ведущими являются сфера семейной и общественной жизни.

Осужденных за общеуголовные преступления можно охарактеризовать как творческих людей со стремлением к внесению различных изменений во все сферы жизни, стремлением во всём избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Особую значимость среди жизненных сфер для них приобретает сфера общественной жизни.

Сравнительный анализ средних значений показателей по шкалам личностного опросника нравственной надёжности достоверных различий у выбранных групп осуждённых не выявил. Некоторые различия установлены в показателях по шкалам: «Признание ответственности перед нормами» (I), «Отрицание обмана и мошенничества» (ООМ) и «Нравственные основы отношения к труду» (ОТ). Следовательно, в рамках субъективного понимания пределов допустимого поведения, осуждёнными выбранных групп личная ответственность недостаточно признается. Так же выявляется недостаточная их устойчивость к аморальным и криминальным нормам, преобладание ценности личного благополучия и выгоды. Нравственные ценности же представлены в виде предпонятий, образов и переживаний.

Следует отметить, что для осуждённых обеих выборок характерна мотивация достижения успеха при манипулятивном воздействии на окружающих людей, преобладание эмоционального компонента в структуре отношения, что можно определить, как алчность или страсть к деньгам и богатству. Рациональные оценки сущности и роли денег неадекватны их реальным значениям: деньги и богатство выступают мерой оценки своей личности, показателем успеха и благополучия.

Полученные данные будут интересны психологам психологических служб, руководителям и сотрудникам пенитенциарных учреждений, преподавателям и студентам факультетов пенитенциарной психологии.

Список литературы

1. Выбойщик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла: Учебное пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. -54 с.
2. Гаврина, Е.Е. Специфика проявления коррумпированного поведения сотрудников правоохранительных органов [Текст]/ Е.Е. Гаврина// Прикладная юридическая психология. 2010. – №3. – С. 64-69.
3. Сенин, И.Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ). Руководство. – Ярославль, 1991. – 19 с.
4. Стрижов, Е.Ю. Новый метод психодиагностики склонности персонала к мошенничеству (ЛО НПН) [Текст]/ Е.Ю. Стрижов // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». – С. 40-42.
5. Отчет НИИиТ ФСИН России о состоянии законности и преступлениях среди сотрудников УИС за 4 квартал 2012, 2013 гг. (форма № 3-ПР).
6. Российское агентство правовой и судебной информации [Офиц. сайт]. URL: http://rapsinews.ru/judicial_news/20140211/270688623.html (дата обращения – 29.10.2014 г.).

ВЛИЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Харыба А.А.

студентка 3 курса Институт начального
и среднего профессионального образования,
Россия, г. Краснодар

Казанцева В.А.

преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования,
Кубанский государственный университет,
Россия, г. Краснодар

В статье речь идет о формировании рефлексии у младших школьников, которая может осуществляться через систему контроля и самооценки в решении творческих задач. В работе учителя начальных классов есть одна важная особенность – умение строить взаимоотношения со своими учениками на основе доверия, свободного обмена мнениями, общения – все это стимулирует развитие личности, создает условия для эмоционального переживания, формирования умения учить самого себя.

Ключевые слова: рефлексия, личность ребенка, младший школьник, успеваемость, учитель, процесс обучения.

В последнее десятилетие в жизни российской общеобразовательной деятельности школы произошли коренные изменения. Изменилось содержание образования, способы взаимодействия учителей с учениками, изменились цели образования. Главной целью образования стало развитие личности ребенка.

Лучшим учителем, как известно, является собственный жизненный опыт. То, что ребенку удастся добыть самому своей головой и собственными

руками, всегда приносит какой-то конкретный результат и плюс еще что-то очень важное и ценное, а именно – индивидуальное развитие. О развитии личности обычно говорят в двух аспектах: в плане внутреннего строительства по имеющимся образцам, т.е. когда человек конструирует себя, присваивая существующие в культуре ценности, нормы поведения, а также способы и формы деятельности. Другой аспект, когда совершается переход к самосовершенствованию, т.е. когда уже достигнут определенный личностный уровень и когда он становится способным развивать себя и совершенствовать окружающий мир, преобразуя существующую в нем культуру, создавая новое. Оба аспекта развития личности объединяет то, что у человека появляются новые возможности. В значительной мере появлению этих возможностей способствует механизм рефлексии и рефлексивные способности.

Оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся и развитие рефлексивных навыков школьников выделилось в последние годы в самостоятельное направление. Эта проблема в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Дж.Брунер, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.Р. Лурия, М.Н. Скаткин, Д.Б. Эльконин, А.И. Липкина) [1, с. 141].

В современных разработках проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере в трех направлениях: при изучении мышления, самосознания личности, а также процессов коммуникации и кооперации, т.е. совместных действий и их координации. Все эти три контекста в их сложном переплетении отражены в научных исследованиях разных авторов, что приводит к многозначности трактовки понятия «рефлексия» и многоплановости понимания самого явления. Изучение рефлексии при решении разного рода мыслительных задач направлено на выявление условий и осознание оснований системы собственных знаний и мышления. Именно в этом круге исследований сформировалось широко распространенное понимание рефлексии как направленности мышления на самого себя, способности мыслить о том, как мыслю, знать, что знаю.

Рефлексия, обеспечивающая адаптивность человека к новым условиям деятельности, демонстрирует, что рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. При этом она используется для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин. Иными словами, уже признанным стало то, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, которые могут быть поставлены под контроль сознания. Субъект может не только делать, но и знать, как он это делает [4, с. 57].

В современном школьном образовании сложилась устойчивая система преподавания, направленная на репродуктивные методы. С другой стороны, сегодня уже стало очевидным, что о степени сформированности у учащихся целенаправленной учебной деятельности можно судить по таким рефлексивным показателям, как:

– степень доминирования в мотивации учения учебно-познавательных мотивов;

- потребность и умение учеников различать в своей учебной работе ее конкретные результаты и способы выполнения,
- уровень ориентации на выделение и теоретическое осмысление общих способов действий, общих схем изучаемых понятий.

В практике школьной жизни учителю на каждом шагу приходится сталкиваться с отрицательными эмоциональными реакциями младших школьников на оценки, замечания, требования, на трудности в учебной работе. Источник таких негативных реакций – результат несформированности рефлексивных навыков ребёнка, то есть природы оценки и неадекватной внутренней оценки самого себя.

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

- как преподаватель учит;
- как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

В.И. Самохвалова выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

- отношение к учению;
- организация учебной работы;
- усвоение знаний и навыков.

В исследованиях по психологии обучения, направленных на анализ особенностей обучаемости сочетаются две задачи:

- выяснение того, как, какими способами школьники самостоятельно «добывают» новое знание;
- установление видов помощи, какие необходимы для того, чтобы школьник мог успешно справиться с заданием [2, с. 73].

Иначе говоря, процесс обучения опосредуется индивидуально психологическими способностями к рефлексии, а также вследствие того, чему и как обучают ученика.

Учебная деятельность относится к группе деятельностей, где происходит усвоение выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предмете те или иные их стороны. Особенность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Характер усваиваемого содержания является внешней, независимой от субъекта формой существования действительности, которая оказывает влияние на его психическое развитие. Были вычленены такие структурные компоненты

как учебная задача, учебные действия и операции, учебные действия контроля и оценки.

Следующий этап в изучении учебной деятельности состоит в пристальном внимании исследователей к новообразованиям, каждое из которых есть новый тип отношения ребенка к разным сторонам окружающей действительности. Это следующие типы новообразований:

- новый тип отношения ребенка к изучаемому предмету, который проявляется в умении вычленять в нем параметры;

- новый тип отношения ребенка к собственной деятельности - произвольность (саморегуляции),
- новый тип отношения к своей деятельности как совместной.

Выполнение относительно простых и элементарных форм самоконтроля, сопровождающих предметные преобразования, является важным условием формирования самостоятельной учебной деятельности по управлению своим поведением.

Понять причину учебных неудач не всегда просто, но знать ее необходимо. В зависимости от того, считает ли себя младший школьник способным усвоить школьные предметы, у него складывается определенное отношение к себе: укрепляется или утрачивается вера в свои интеллектуальные возможности.

В практике школьной жизни учителю на каждом шагу приходится сталкиваться с отрицательными эмоциональными реакциями младших школьников на оценки, замечания, требования, на трудности в учебной работе. Источник таких негативных реакций – результат несформированности рефлексивных навыков ребенка, то есть непонимание природы внешней оценки и неадекватной внутренней оценкой самого себя. Эти реакции могут быть разной глубины и силы, разной длительности [5, с. 91].

Реакции учащихся определяются не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и какими-то внутренними психическими особенностями ученика, связанными с его самооценкой и отношением к себе.

В начальной школе у детей постепенно складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний, это ведет возникновению новой потребности быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований к себе. «Усваивая требования окружающих, вырабатывая собственную оценку окружающего самооценку, дети постепенно эмансипируются от непосредственного влияния ситуации. Главным стимулом их психического развития с возрастом становится не только стремление получить одобрение окружающих, но и потребность выполнять собственное требование к себе и быть на уровне тех задач, которые они сами перед собой ставят», – пишет Л.И. Божович [1, с. 57].

Рефлексивные навыки являются стержневыми в формировании личностных качеств ребенка, этой проблемой озадачено педагогическое сообщество. Именно поэтому в структуре личностно-ориентированного обучения рефлексия является неотъемлемым звеном.

Предметом рефлексивной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащегося. Итогом оценивания учителем результатов учебной деятельности школьника является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражений отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, оценочным суждением, отметкой.

Огромное внимание надо обратить на формирование нравственных представлений и знаний, анализировать поведение персонажей произведений, мотивы их поступков, качества личности, обсуждать нравственную сторону поступков и отношение, давать им правильную нравственную оценку.

Чрезвычайно важно развивать у детей требовательное отношение к себе, самокритичность, учить их анализировать последствия своих действий, давать нравственную оценку своим поступкам [5, с. 84].

Все выше перечисленное, является рефлексивной способностью человека, которую нужно развивать. Рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Рефлексивные способности являются теми, которые в принципе обеспечивают условия для саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и ее отношений с миром.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Психолог в начальной школе. М.: Академия, 1999. – 464 с.
2. Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте». М., Просвещение, 1998.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования //ж. Вопросы психологии, 1991, №6.
4. Немов Р.С. Психология/Учеб. для студентов высш.уч.заведений. В 2 кн. Кн.2. – М.: Просвещение, Владос, 1998. – 576 с
5. Пешкова В.Е. Педагогика. ч.3. Технологии развивающего обучения. Полный курс лекций; Майкоп, 1998 – 230 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ И СКЛОННОСТЬ К РИСКУ ФРИДАЙВЕРА КАК ФАКТОРЫ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К БЛЭКАУТАМ

Щукин Е.А.

студент Института спорта и физического воспитания
ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет физической
культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»,
Россия, г. Москва

В статье приведены результаты исследования по определению возможных зависимостей между наиболее значимыми психологическими особенностями личности фридайвера и его предрасположенностью к потере сознания во время ныряния с задержкой дыхания.

Ключевые слова: фридайвинг, блэкаут, склонность к риску, уровень тревожности.

Современные исследования в различных областях науки позволяют уточнять, дополнять и даже изменять уже имеющиеся теории и концепции. Это в полной мере можно отнести и к спортивной науке, в том числе, к теории и методике фридайвинга. До сих пор почти все исследования и эксперименты в этой области были связаны, в основном, с вопросами физиологии этого вида спорта и представлениями о деятельности организма фридайвера в различных условиях.

Большинство авторов одной из основных проблем фридайвинга считают блэкауты. Термин «блэкаут» (англ. «blackout») означает, буквально, потемнение в глазах, черную пелену, и очень хорошо подходит для описания

потери сознания. По нашим данным, на соревнованиях различного уровня от 5 до 10% спортсменов-фридайверов теряют сознание на дистанции.

Потеря сознания возникает вследствие острого кислородного голодания головного мозга, (т.к. гипоксия угнетает состояние нервных центров) во время выполнения статической задержки дыхания или ныряния в длину или в глубину, когда парциальное давление кислорода в легких падает ниже критического уровня [3, С. 25].

Среди факторов, провоцирующих возникновение потери сознания во время ныряния с задержкой дыхания, в литературе названы такие, как физиологические, неправильная техника, физические, а также психические (в частности, постановка цели, эмоциональное состояние, низкая чувствительность к гиперкапнии) [2, С. 71-79].

Целью нашего исследования было выявление влияния некоторых психологических особенностей личности фридайвера на его предрасположенность к блэкаутам. С этой точки зрения нами были выбраны два наиболее значимых, по нашему мнению, психологических качества: степень склонности к риску и уровень тревожности спортсменов.

Склонность к риску как черта характера является одной из главных для психологического прогнозирования процессов принятия решения в ситуациях неопределенности, которые в значительной степени характеризуют фридайвинг как экстремальный вид спорта. А степень тревожности является психологической особенностью личности, во многом определяющей поведение субъекта, что тоже очень важно для фридайвера.

Для оценки уровня склонности к риску нами был использован опросник А.Г. Шмелева [Цит. по 1, с. 259-260], а для оценки уровня тревожности мы применили методику Ч.Д. Спилберга [Цит. по 4, с. 2-12], позволяющую дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние.

Исследование проводилось в 2014 году среди спортсменов, участвующих в открытом чемпионате нашего университета по нырянию в длину и статической задержке дыхания, а также среди спортсменов, участвующих в чемпионате России по нырянию в глубину в Дахабе (Египет). В исследованиях приняли участие 100 спортсменов различной квалификации.

В результате статистической обработки данных нам удалось установить, что, действительно, такие психологические особенности личности фридайвера, как склонность к риску и тревожность, имеют взаимосвязь с вероятностью потери им сознания во время ныряния с задержкой дыхания.

Уровень склонности к риску не является определяющим фактором, т.е. не влияет в значительной степени на принятие решения о завершении дистанции фридайвером. К блэкаутам больше предрасположены фридайверы, имеющие низкую степень склонности к риску, особенно это относится к спортсменам высокого уровня квалификации. Для начинающих спортсменов, наоборот, чем больше склонность к риску, тем чаще случаются потери сознания во время ныряния с задержкой дыхания.

Напротив, значительное влияние на вероятность потери сознания фридайверами оказывает фактор тревожности. Особенное воздействие это качество (как личностная, так и ситуативная тревожность) оказывает на спортсменов высокого уровня квалификации и на тех, у кого ранее были блэкауты, причем, чаще теряют сознание те спортсмены, чей уровень личностной и ситуативной тревожности ниже.

Для всех категорий фридайверов высокий уровень личностной тревожности предотвращает потери сознания. Чего нельзя сказать о ситуативной тревожности, высокий уровень которой, наоборот, провоцирует блэкауты у начинающих спортсменов.

Надеемся, что выявленные нами взаимосвязи между психологическими особенностями личности фридайвера и его предрасположенностью к потере сознания во время ныряния с задержкой дыхания будут полезны самим спортсменам и их тренерам в разработке конкретных практических рекомендаций по предотвращению блэкаутов.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология риска. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
2. Молчанова Н.В. Основы ныряния с задержкой дыхания: учебно-метод. пособие по фридайвингу. – М.: Саттва, Профиль, 2011. – 144 с.
3. Молчанова Н.В. Основы фридайвинга: учебно-метод. пособие для фридайверов 1-ой волны. М.: «Бюро», 2008. – 60 с.
4. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИФК, 1976. – 18 с.

DIDACTIC TECHNOLOGY OF STAGE-BY-STAGE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL PERSONALITY IN PUPILS AND STUDENTS

Nurpeissova S.A.

associate Professor, Faculty of General construction of the International educational corporation, Ph.D., Associate Professor,
Kazakhstan, c. Almaty

Maulenov Zh.K.

academic Professor, Faculty General construction of International educational corporation, Doctor of Technical Sciences, Professor,
Kazakhstan, c. Almaty

Burtsev V.V.

associate Professor, Faculty of General construction of the International educational corporation, Ph.D., Associate Professor,
Kazakhstan, c. Almaty

The article reviews the formation of the personality of young people at different stages of historical development of the society and socio-economic formations. Analyses the difficulty resolving this issue in a new era of market of Kazakhstan. Taking into account the peculiarities

of transit development stage of market society in Kazakhstan and on the basis of the results of the studies the authors set out the structure of didactic technology of stage-by-stage formation of enterprise of personal learning of young people.

Keywords: entrepreneurship, market society, competitiveness, the educational process.

Development of modern competitive market society is innovative. All sectors of the economy of Kazakhstan is constantly evolving on the laws of the market economy, with the exception of the education system, where innovative technology, unfortunately, to date, are very weak. In schools and universities in the Organization and staging of educational process still prevailing conservatism. Classes are generally not disclosed to the market relevance of education materials, in all schools and universities are elective classes of market content, not an educational and industrial excursions for pupils and students in entrepreneurial firms and companies, the low level of market literacy teachers and lecturers, etc. in a market economy, this leads to a deep crisis in the education system. This fact was clearly stated in the book, Gordon Dryden and Jeannette Vos: "The world is changing so fast, and the education system so rigid and inert, though once in the trap of time they continue to serve past era has ended» [1].

The activities of schools, colleges, higher education institutions on the structure, content, organization and staging of educational process falls far short of the modern market society the nature of development in our country. The most poorly developed in conditions of the market society is to educate the individual learners. Yet it is unknown what personality to bring up at the school, which serves as a guide for high school students as an ideal in the future. The socio-pedagogical problem specifically examined in our multi-year research [2, 3, 4, 5].

In the history of development of the various socio-economic formations of youth were Slaveholders (in slave-holding society), feudal lords, capitalists (in capitalism), the personality of the Builder of communism (under socialism). Such personalities were brought up on the basis of the created new societies of ideologies, such as the recent periods of development of social formations-capitalist, Socialist. Such a kind of regularity changes in forms of society and ideology in the formation of the personality of young people should be reflected in this new market (business) community in the Republic of Kazakhstan.

Now the Kazakhstan develops under the new Constitution (1995), in which there is no any ideology (a superstructure of society) and no the form of personalities who are cared for in our country. Of course, this has a negative impact on the development of education and upbringing of the younger generation. In Kazakhstan, at times these problems are discussed among scientists, sociologists and educators, which various proposals were put forward concerning the need for patriotic, international, entrepreneurial, democratic, religious and Islamic, comprehensively developed personality in young people. In Kazakhstan, where there are over ten political parties and social movements, hundreds of non-governmental organizations, about 500 religious trends and concessions until one form of identification was not accepted as a common ideology at State level. Of course, when such bun-

dles of the population, it is difficult to find and recommend some form of recognized personality in the Republic.

However, we believe it is necessary and possible to develop entrepreneurial personality, because such a personality more than any other individual suitable production and economic objectives, structure, the business principles of the development of modern market society.

Entrepreneurship has long been considered the preferred profession among the people. Historically, in different stages of changing socio-economic formations, the identity of the «Entrepreneur» as people understand: merchant, businessman, merchant, entrepreneur, a man who can take risks and responsible go-getter, innovator, inventor, strong-willed and enterprising leader, skilled Organizer, Business Manager, etc. Now the entrepreneur is the wealthiest businessman, smart man, billionaire boss, boss, etc. So the entrepreneurial personality always was highly appreciated and everywhere was in consideration.

In modern times, especially in a period of innovative development of the competitive global economy, the entrepreneur is the main driving force of the modern market society. The more entrepreneurs-businessmen, the country is considered to be more powerful. The people believed that «being rich is not a disgrace, and prestige. For example, in the United States there are more than 20 million. billionaires, servants generator economic country. This is the pride of a great power. Now, as the people's wisdom, «the whole world rests in the hands of business entrepreneurs.

In the developed world, over 70% of the revenue of the State budget comes from businesses in the community. Because in civilized States 70-80% of the population is engaged in private entrepreneurial economic activity. Entrepreneurship is considered worldwide to be the best way to solve the issue of unemployment among people.

Kazakhstan is still insufficiently developed enterprise in the Republic until about 30% of the population are medium-sized and small businesses. Target to 2015, that figure to 40-45%.

For business development in Kazakhstan, particularly in recent years, a number of positive measures, such as reducing tax rates, giving low-interest loans and ir retrievable loans, leasing services on free use of equipment and facilities, simplifying the opening of business firms and workshops, training business wanting to do a free business activity. Economic and market also increases literacy, teachers, students and school children (according to the Decree of the Cabinet of Ministers and the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan). To effectively meet these challenges for business students and teachers are identified «priority business qualities of the entrepreneur» [2].

It can all be prerequisites for upgrading the educational process at the University School, a new principle of «knowledge economy» [3, 5]. Prospect of development of Kazakhstan focused on competitive nation formation rate considering that the raising of the nation's intelligence serves as the basis for the recovery of social and economic transformation of the country.

On the basis of the foregoing and based on our many years of specialized studies, we consider it necessary to form the basis of entrepreneurship in students and in general learning of young people. At the time, we tried to create a system of «ideological cluster to form the individual» owner «. The further development of our research has enabled us to create didactic technology of stage-by-stage formation of entrepreneurial personality in pupils. The US is divided into five stages.

At the opening of the educational and didactic phase are taken as the initial two provisions: axiom 1) knowledge-market resource; 2) «knowledge economy»-a method of teaching. Second qualifying phase involves developing theoretical prerequisites for the formation of the entrepreneurial personality: 3) the creation of a new market of education»; 4) rynočnizaciâ of teaching and educational process in educational institutions; 5) increase of market development of teachers and trainers. At the third training stage: 6) reveals the «market value» of the educational material; 7) is determined by the technology of «market lessons «; 8) form of extracurricular activities are market-oriented content [5].

The goal of the fourth educational stages are solved: 9) the definition of the business owner's specific qualities; 10) identify forms of increasing market awareness of students; 11) development of the programme structure of the optional course on the basics of business. As a result of these challenges: 12) formed a basis of entrepreneurial individuals have enrolled. The structural form of 12 system components can be represented as the five phases in blocks.

In the future the State concept must be developed, socio-pedagogical paradigm and specific didactic technology implementation stages of the entrepreneurial personality in young people at all stages of education.

References

1. Gordon Dryden, Janet Vos. The education revolution (trans. from English). – M., 2003.
2. Kudajkulov M., Nurpeissova S.A. Didactic background «knowledge economy» (in Kazakh). «In the world of knowledge». No. 9. -Almaty, 2009.
3. Kudajkulov m.a., Nurpeisova S.a. Didactics «knowledge economy». Ryg. posob. for graduate students. -Almaty, Kaznpu by, 2010. – 184 p.
4. Aganina K.j. System of economic education of schoolchildren (in Kazakh). – Almaty, 2002.
5. Kudajkulov M.A. market values the lessons of Physics (in Kazakh). -Almaty, 2008.