



**АГЕНТСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
И НАУЧНОЙ СРЕДЕ**

**Международное научное издание
по итогам
Международной научно-практической конференции
17 сентября 2016 г.**

**СТЕРЛИТАМАК, РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

2016

УДК 00(082)
ББК 65.26
Н 72

Редакционная коллегия:

Юсупов Р. Г., доктор исторических наук;
Ванесян А. С., доктор медицинских наук;
Калужина С. А., доктор химических наук;
Шляхов С. М., доктор физико-математических наук;
Козырева О. А., кандидат педагогической наук;
Закиров М. З., кандидат технических наук;
Мухамадеева З. Ф., кандидат социологических наук;
Пилипчук И. Н. (отв. редактор).

П 72

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ СРЕДЕ: Международное научное издание по итогам Международной научно-практической конференции (17 сентября 2016 г, г. Сургут). - Стерлитамак: АМИ, 2016. – 190 с.

ISBN 978-5-906806-44-4

Международное научное издание «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ СРЕДЕ» составлено по итогам Международной научно-практической конференции, состоявшейся 17 сентября 2016 г. в г. Сургут.

Научное издание предназначено для докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Издание постатейно размещено в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 297-05/2015 от 12 мая 2015 г.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ - ПОДРОСТКАМИ С УЧЕТОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

Семью можно представить самонастраивающейся системой, где отношения выстраиваются в зависимости от индивидуальных особенностей каждого члена семьи. Свойства личности каждого члена семьи сказываются на формирование эффективного стиля отношений между матерью и ребенком, на удовлетворенность взаимодействием в семье. Проблема индивидуальности, связанная с особенностями темперамента, не достаточно изучена отечественными психологами. В изучении темперамента особо выделяются работы В.С. Мерлина, В.Д. Небылицина, Б.Д. Теплова и В.М. Русалова В.М. Русалов определили следующие свойства темперамента: «эргичность», «пластичность», «темп» и «эмоциональность» [7].

В своих исследованиях Д.С. Корниенко и Д.В. Краснова выявили: «нейротизм» матери, «эмоциональные реакции», ритмичность поведения детей раннего подросткового возраста определяют отношение матери к ребенку и стиль взаимодействия с ним.

Кризис подросткового возраста, имеющий место в развитии ребенка, меняет устоявшееся взаимодействие между родителями и ребенком. В младшем подростковом возрасте важно учитывать, что индивидуальные особенности матерей влияют на характеристики взаимодействия с детьми.

В исследовании, которое проходило в марте 2015 г. в городе Нарве, в Эстонии изучались особенности связей темперамента матерей и детей с стилем их взаимодействия. Новое в исследовании то, что эта тема малоизучена. Она актуальна потому, что существует необходимость научной конкретизации и уточнения взаимосвязи характера построения взаимодействия в семье с индивидуальными особенностями матерей и детей младшего подросткового возраста.

Гипотезой этого исследования было предположение о том, что стиль взаимодействия между матерями и детьми младшего подросткового возраста связан со свойствами темперамента тех и других.

Для осуществления этой цели и подтверждения гипотезы использовались следующие методы: методика «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской (ВРР); опросник структуры темперамента (ОСТ) В. М. Русалова в двух формах: для родителей и подростков. При обработке результатов применялись корреляционный анализ и методы описательной статистики. В исследовании приняли участие 76 человек: 38 детей 10 - 11 лет и их матери.

Полученные данные определяют теоретическую значимость исследования и подтверждают, что существует направленность и сила взаимосвязи между взаимодействием и свойствами темперамента матерей и их детей 10 - 11 лет.

Практическое значение исследования в том, что практикующие семейные и школьные психологи могут использовать его результаты в своей работе. Результаты данного

исследования показали, что темперамент матерей взаимосвязан с особенностями их взаимодействия с детьми 10 - 11 лет. Однако, по оценке самих матерей и детей определенные свойства темперамента матери взаимосвязаны с различными особенностями взаимодействия.

А именно, социальная эргичность матери отрицательно связана с проявлением авторитарности на уровне средней значимости (при $p \leq 0,05$) по оценке самой матери и с показателем «Мягкость - строгость», по оценке ребенка. При высокой потребности матери в социальных контактах, жажде общения, ее стремлении к лидерству и общению, самооценка матери относительно ее влияния на ребенка снижается. И все ниже мать дает оценку того, насколько ее мнения, действия и поступки являются авторитетными для ребенка. При этом не обнаруживается аналогичная связь социальной эргичности матери с тем, как ребенок оценивает их взаимодействие. При высокой социальной эргичности матерей подростки значительно оценивают строгость матерей, т.е. применяемые ими суровые меры, степень принуждения детей к чему - либо, жесткость правил и запретов [7].

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа свойств темперамента матерей и характера их взаимодействия с детьми

Темперамент матерей (ОСТ)	С.Э	П	С.П.	Т.	С.Т	С.Э
Взаимодействие по оценке матери (ВРР)	С		0,54**		0,45**	
	Н.С			0,33*		
	А	- 0,35*				
Взаимодействие по оценке ребенка (ВРР)	М	- 0,34*				
	Н.С					0,47**

Условные обозначения: С.Э. - социальная эргичность; П - пластичность; С.П – социальная пластичность; Т. - темп; С.Т. - социальный темп. С. - шкала «отсутствие сотрудничества - сотрудничество»; Н.С - шкала «несогласие - согласие»; А. - шкала «авторитетность»; М. - шкала «мягкость - строгость»; * - связь значима на 5 % уровне; ** - связь значима на 1 % уровне.

Возможно, матери с высоким показателем «социальной эргичности», проявляют напористость в отношении к детям, а подростки препятствуют давлению со стороны матери, и это воспринимается матерями, как их низкая авторитетность у ребенка.

Показатели «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» по оценке матери прямо пропорциональны характеристикам темперамента «пластичность» и «темп» матери.

Высокий темп деятельности матери, ее поведения, скорость психического реагирования, смена одних форм мышления другими, разнообразие форм деятельности способствуют

повышению оценки сотрудничества матери с ребенком, делают ребенка партнером в их отношениях и повышают взаимодействие с ним.

Выявилась прямая зависимость оценки матерей согласия в отношениях с ребенком с их социальной пластичностью ($p \leq 0,05$).

Значит, при более широком разнообразии коммуникативных программ матери, она быстрее переключается в процессе общения, вступает в социальные контакты. При высокой коммуникативной импульсивности мать дает более высокую оценку согласия во взаимодействии с ребенком в различных жизненных обстоятельствах.

Вместе с тем, наблюдается положительная связь оценки ребенком уровня согласия с матерью с социальным темпом матери ($p \leq 0,01$), то есть, чем выше скорость речи матери, ее скоростные характеристики общения, согласие ребенка с матерью теснее [7].

Отмечается взаимосвязь особенностей взаимодействия матерей и младших подростков со свойствами темперамента последних. И сами дети, и матери дают оценку особенностям взаимодействия, связанным с определенными свойствами темперамента ребенка.

«Эргичность», как свойство темперамента младшего подростка, максимально связано с показателями взаимодействия с матерью и обратно пропорционально показателям шкал «отвержение - принятие», «эмоциональная дистанция – близость» [2] по оценке матери на уровне высокой значимости (при $p \leq 0,05$), и напрямую связан с показателями шкалы «отсутствие сотрудничества - сотрудничество» [2] по оценке подростков на среднем уровне значимости (при $p \leq 0,05$). И поэтому, при высоком уровне эргичности у ребенка возрастает потребность в познании окружающей среды, стремление к деятельности, матерям сложнее принимать ребенка, эмоциональная близость с ним снижается и снижается желание делиться самым сокровенным и важным с ней. Тем не менее, младшие подростки высоко оценивают уровень сотрудничества с матерью, свое участие во взаимодействии, равенство и партнерство в отношениях с матерью, материнское признание его прав, достоинств и заслуг.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа свойств темперамента детей и характера их взаимодействия с матерью.

Темперамент ребенка (ОСТ)		Э.	Т.	С.Т.	Эм.	С. Эм.
Взаимодействие по оценке матери (ВРР)	Э.Д.	- 0,33*			0,39*	0,39*
	О.	- 0,36 *				
	С.			- 0,38*		
	П.			- 0,33*		
Взаимодействие по оценке ребенка (ВРР)	С.	0,49**	0,33*			
	Н.				0,34*	
	П.			0,34*		

	У.				0,41**	0,37*
--	----	--	--	--	--------	-------

Условные обозначения: Э. - эргичность; Т. - темп; С.Т. - социальный темп; Эм. - эмоциональность; С. Эм. - социальная эмоциональность; Э. Д. - шкала «эмоциональная дистанция - эмоциональная близость ребенка к родителю»; С. – шкала «отсутствие сотрудничества - сотрудничество»; О. - шкала «принятие – отвержение»; Н. С. - шкала «несогласие - согласие»; П. – шкала «непос - ледовательность - последовательность родителя»; У. – шкала «судов - летворенность отношениями ребенка с родителем». * - связь значима на 5 % уровне; ** - связь значима на 1 % уровне.

Оценка ребенком сотрудничества с матерью также положительно взаимосвязана с показателем «темп» у ребенка (при $p \leq 0,05$). Высокий темп поведения подростка, скорость психического реагирования в деятельности способствует его сотрудничеству с матерью. «Эмоциональность» и «социальная эмоциональность», как свойства темперамента подростка, имеют положительную связь с удовлетворенностью ребенка отношениями с матерью (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$, соответственно).

Соответственно, социальная эмоциональность ребенка прямо взаимосвязана с эмоциональной близостью с матерью, по ее оценке, (при $p \leq 0,05$).

По оценке ребенка, (при $p \leq 0,05$) его эмоциональный уровень положительно связана с согласием с матерью. Следовательно, при высокой чувствительности младших подростков, их болезненном восприятии реальных результатов с задуманными, ощущении неуверенности, волнении и тревоге об ошибках, неудачах в общении, критике, увеличивается желание детей делиться важным и сокровенным со своими матерями, которые отмечают согласие между ними в различных жизненных ситуациях. В итоге, ребенок выше оценивает свою удовлетворенность отношениями с матерью [7].

Социальный темп ребенка обратно пропорционально связан с оценкой матери по таким шкалам методики ВРР, как «сотрудничество» и «последовательность» [2] при этом положительно взаимосвязан с оценкой «последовательности» у детей (при $p \leq 0,05$). При высокой скорости речи и других скоростных характеристиках общения у ребенка, по оценке матери сложнее сотрудничать с ним и быть последовательной в воспитании. Парадокс в том, что ребенок с быстрым темпом речи выше оценивает воспитательные воздействия матери и их последовательность в отношении него.

Вывод: свойства темперамента матерей и детей взаимосвязаны с особенностями их взаимодействия, но по оценке самих матерей и детей эта взаимосвязь различна. В разных сферах свойства темперамента проявляются по-разному относительно характеристик детско - материнского взаимодействия. Например, темп сотрудничества ребенка с матерью в предметной и социальной сфере различный. «Эргичность» матери и ребенка отличается от их восприятия взаимодействия. Пластичность, гибкость матери в социальной и предметной сферах связана с сотрудничеством и согласием во взаимодействии с ребенком. Чем выше эмоциональность ребенка, его готовность делиться с матерью важными, сокровенными переживаниями, тем больше его удовлетворенность взаимодействием.

Гипотеза о характере взаимодействия между матерями и младшими подростками и связи со свойствами их темперамента подтверждена исследованием.

Список использованной литературы

1. Корниенко Д.С., Краснов А.В. Личностные свойства родителя и темперамент ребенка как предикторы детско - родительских отношений. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11 - 5. С. 1140 - 1144.
2. Марковская И.М. *Тренинг взаимодействия родителей с детьми*. СПб.: Речь, 2005. 150 с.
3. Мерлин В.С. *Очерк теории темперамента*. М.: Просвещение, 1964. 303 с.
4. Русалов В.М. *Темперамент в структуре индивидуальности человека*. М: Институт психологии РАН, 2012. 528 с.
5. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Балльно - рейтинговая оценка научно - исследовательской работы магистрантов // *Сборник докладов XXX Международной научно - практической конференции «Теоретические и практические исследования педагогики и психологии»*. Москва, 30 января 2015 года. М.: Московский научный центр педагогики и психологии, 2015. С. 62 - 65.
6. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Транспрофессиональные и метакомпетенции в структуре индивидуального стиля деятельности психолога служебного подразделения // *Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: Сборник материалов Четвертой Всероссийской научно - практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием 25 - 27.11.2015 г.* / СПб.: Санкт - Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2015. С. 398 - 400.
7. Ходаковская О.В., Аверина А.А. Свойства темперамента и характер взаимодействия матерей и детей // *В мире научных открытий*. № 7.1 (67). 2015.

© Аверина А.А., 2016

Айсина Л.Ю.

кафедра английского языка,

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»

г. Оренбург, Российская Федерация

ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Современные реалии и межкультурная коммуникация в целом не позволяют рассматривать работу учителя иностранного языка в изоляции от развивающегося информационного пространства. В соответствии с федеральными государственными стандартами общего образования учителям иностранного языка необходимо использовать электронные учебники, практикумы, мультимедийные обучающие программы «для работы над языковым материалом, для развития основных видов речевой деятельности, для

осуществления в разных формах текущего и итогового контроля подготовки учащихся по иностранному языку». Телекоммуникационные сети позволяют принципиально изменить среду, технологии и результат обучения, обеспечивая коммуникативную и межкультурную направленность обучения иностранным языкам. Это отмечают многие отечественные и зарубежные ученые: А.И. Валицкая, Н.Д. Гальскова, И.В. Роберт, Р. Кэмбелл, Дж. Камминс и др.

Характеризуя цель как системообразующий компонент языкового образования, К.Э. Безукладников выявил, что в соответствии с современными потребностями развития поликультурного общества его целью и ценностью выступает личность учителя иностранных языков как субъект полилингвальной и поликультурной подготовки, развитие его компетентности в сфере обучения иностранным языкам. Такое рассмотрение цели современного языкового образования обуславливает широкое использование понятия «лингвомультимедийная компетентность» учителя иностранных языков. В современной методической и педагогической литературе представлен широкий круг трактовок этого понятия. На основе преобразования принимаемых нами понятий компетентности, данных К.Э.Безукладниковым, под лингвомультимедийной компетентностью учителя иностранных языков мы понимаем «владение учителем иностранных языков профессионально и общекультурно значимыми мультимедийными иноязычными ресурсами, готовность и способность пользоваться этими ресурсами в информационном пространстве и применение комплекса мультимедийных компетенций в процессе межкультурной коммуникации учителя иностранных языков.

Следует отметить, что многие учителя с осторожностью включаются в процесс информатизации. А.В. Зубов и И.И. Зубова объясняют это отсутствием критериев оценки учебных программных средств, отсутствием системы подготовки учителей. Кроме того, многие из них причисляют себя к «эмигрантам цифрового мира», в то время как ученики, родившиеся в конце 20 века, являются «аборигенами цифрового мира».

Но несомненным остается одно, что от уровня сформированности лингвомультимедийной компетентности учителя иностранного языка зависит эффективность использования возможностей информационных технологий в процессе иноязычной коммуникации.

О сформированности мультимедийной компетентности у преподавателя иностранного языка можно судить по:

- его внутренней мотивации к использованию мультимедийных средств в процессе урока;

- осознанному перенесению полученных теоретических знаний и практических навыков методологического и методического компонентов в практическую педагогическую деятельность, самостоятельная разработка методических и дидактических материалов для урока;

- формирование авторской системы использования НИТИ - технологий в педагогической деятельности;

- участие в научно - практических конференциях, фестивалях, обучающих семинарах, проведение мастер - классов для своих коллег в данной предметной области.

В течении прошлого учебного года на базе ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училища» были проведены ряд мастер - классов и открытых уроков, вебинаров и

курсов повышения квалификации для преподавателей, анализ которых осуществлялся на совещаниях предметно - методической кафедры иностранных языков. Их целью было повышение лингвомультимедийной компетентности педагогов.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что лингвомультимедийная компетентность преподавателя иностранного языка в контексте трактовки новых ФГОС является необходимой и обязательной для реализации требований к результатам образовательной программы «Иностранный язык».

Список использованной литературы:

1. Konstantin Bezukladnikov, Boris Kruze and Margarita Mosina. Interactive Approach to Esp Teaching and Learning. World Applied Sciences Journal. 24 (2). 2013. P. 201 - 206. Scopus.
2. Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике. М.: Академия, 2004. – 208 с.
3. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2 Приходько, Я.В. Психологические основы развития иноязычной компетентности с использованием Интернет - технологий / Я.В. Приходько // Научно - практический альманах аспирантского сообщества. – Оренбург, 2013. – С.88 - 90.
4. Приходько, Я.В. К вопросу об иноязычной компетентности / Я.В. Приходько // Сборник по материалам 7 международной научно - практической конференции. – М., 2013. – С. 126 - 129.
5. Темкина, В. Л. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета / В. Л. Темкина. – М.: МПГУ, 2002. – 199 с.

© Айсина Л.Ю., 2016

Алексеев П.П.,
магистрант 2 - го года обучения
института информационных технологий и коммуникаций
АГТУ,
Луничкина А.А.
тренер танцевально - спортивного клуба «ЛИДЕР»
г. Астрахань, Российская Федерация

СПОРТИВНЫЕ БАЛЬНЫЕ ТАНЦЫ: С ПЕРИОДА ВОЗНИКОВЕНИЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Активный, вдохновляющий и требовательный – танцевальный спорт стал символом ритмичной и творчески наполненной современной жизни, в которой есть место напряженному и захватывающему соревнованию, свободному полету духа неограниченного рамками и границами. Танец является уникальным видом искусства не только благодаря физическому совершенствованию и эстетичности творческого воплощения идей. Танец – это один из способов самовыражения и коммуникации, понятный

людям вне рамок наций и возрастов, это уникальная возможность найти единомышленников из разных уголков мира.

Любительские балльные танцы объединяют те же элементы, что и профессиональные: зрелищность, эмоциональное напряжение. Слово «бал» имеет французские происхождение и, в свою очередь, уходит к латинскому *ballare*, что значит – «танцевать». Балльные танцы были светскими танцами, имеющими народно - исторические корни и исполняемыми знатно во время празднеств, торжеств и балов. Также балльные танцы совершенно не напрасно называют спортивными – это колоссальная тренировка для всех мышц тела, а также правильная и здоровая кардиологическая нагрузка.

Естественно, каждую эпоху набор танцев, которым отдавалось предпочтение при проведении балов, менялся. В основном, характер балльных танцев, свойственный им в настоящее время, складывался в Англии в период с конца XVIII по XIX век. Будучи привилегией великосветского общества, балльные танцы исполнялись во время танцевальных раутов на приемах в высших кругах (рис. 1).

Но только в конце XIX и начале XX века балльные танцы потеряли свою элитарность и стали исполняться на общественных ассамблеях и в публичных танцевальных залах. В это же время в европейскую танцевальную культуру проникли латиноамериканские и африканские традиции, что существенно изменило зрительный и ритмический ряд, не говоря об особенностях движений. Европейские танцы обогатились особой чувственностью латиноамериканской танцевальной культуры и оригинальностью африканских танцев. Искусная шлифовка европейской школы не уничтожила самобытные корни, а лишь придала им элегантности и изящества. [1]

Английское Императорское общество учителей танцев в 1920 - е годы организовали специальный Совет по балльным танцам. То время – решительных перемен вкусов, взглядов и образа мыслей. Самый первый турнир, с которого берет начало история балльного танца как спорта, – соревнование по зажигательному танго прошел в 1907 г. во французской Ницце. Именно здесь к страсти латиноамериканских ритмов был добавлен интригующий дух соревновательности.



Рисунок 1 – Принцесса Мария - Антуанетта на занятии

Лондон, Париж, Берлин – эстафета танцевальных турниров была подхвачена и продолжена в балльных залах крупнейших Европейских городов. Английские специалисты

стандартизировали все известные к тому времени танцы – вальс, быстрый и медленный фокстроты, танго. Так возникли конкурсные танцы, и с тех пор бальный танец подразделился на два направления – спортивный и социальный.

Уже в 1930 - 1950 - е годы число стандартных бальных танцев увеличилось за счет того, что к ним добавилось пять латиноамериканских танцев (в следующем порядке: ча - ча - ча, самба, джайв, румба, пасадобль). Для проведения соревнований в программы были отобраны те танцы, которые как были интересны эмоциональным и ритмическим музыкальным сопровождением, так и с помощью которых можно было создать неповторимый и оригинальный художественный образ.

Неожиданно возросшая популярность танцев, исполняемых индивидуально, бальные танцы постепенно были вытеснены с социальных танцевальных площадок и преимущественно стали существовать как спортивные. Спортивно - бальные танцы – группа различных парных танцев, некоторые из которых имеют народные истоки.

Исполнялись спортивные бальные танцы на балах, которые проводились в помещениях, застеленных паркетом. Из огромного разнообразия как элитных, так и народных танцев в группу бальных попали танцы, характеризующиеся 2 признаками: все бальные танцы являются парными; пару составляют мужчина и женщина, но есть исключения, т.к. в Англии уже принято танцевать в однополых составах.

Чуткое к быстрым изменениям, настоящее время задало тенденцию подразумевать под словосочетанием «бальные танцы» именно «спортивные танцы» (СБТ, «спортивные бальные танцы») и «танцевальный спорт». Это отображено в названиях различных танцевальных организаций, например: «Московская федерация спортивного танца» или «Московская федерация танцевального спорта».

Кроме того, во всем танцевальном мире соревнования по спортивным танцам делятся на 2 программы: европейскую (Standart или Modern), латиноамериканскую (Latin) или их иногда называют десяткой танцев. Танцы европейской программы имеют самое разнообразное происхождение, различные ритмы, темпы, эстетику и характер, но имеют одно общее – это закрытую позицию с пятью областями контакта при исполнении всех выполняемых фигур во всех стандартных танцах. [2]

Исключительно в Европейскую программу (Modern или Standart) входят 5 танцев: квикстеп, медленный вальс, танго, медленный фокстрот, и венский вальс. В эту программу должны быть одеты в соответствующие требованиям бальные платья. Кавалеры должны быть одеты во фраки черного или темно - синего цвета и носить бабочку или галстук. Вместо фрака разрешено танцевание в смокинге или в жилете.

На фольклорной основе, предоставила миру огромное количество танцев – Латинская Америка. Некоторые из них исчезли вскоре после появления, а многие танцуются и сегодня. В течение XVII - XVIII веков происходит глубокое слияние европейской, негритянской и индейской культур, что оказало своё влияние и на танцы того времени. В программу Латиноамериканских танцев входят пять танцев: бразильская Самба, кубинские Румба и Ча - Ча - Ча, испанский Пасадобль и северо - американский Джайв. Для всех них характерна высочайшая энергетика исполнения и использование синкопированных ритмов. Разрешено танцевать их как в закрытой позиции, так и при контакте только руками или раздельно друг от друга в течение нескольких тактов.

А чтобы создать более или менее равноценную конкуренцию на танцевальной площадке, в спортивных бальных танцах введена система классов, отображающая уровень подготовки танцоров и система возрастных категорий, распределяющая танцоров по возрастным группам.

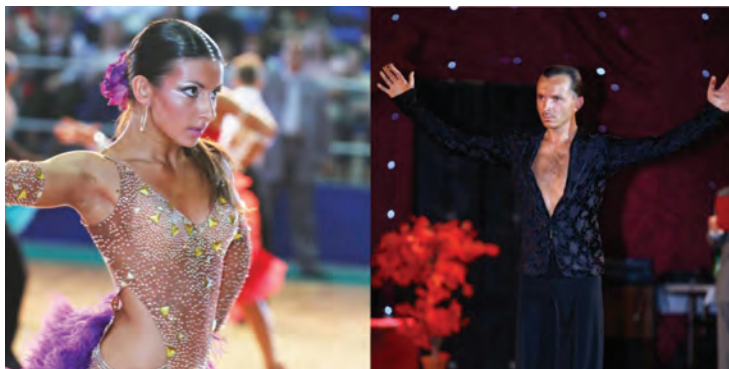


Рисунок 2 – Танцоры спортивных бальных танцев

Турниры проводятся как для профессиональных спортсменов (рис.2), так и среди людей, для кого танцы являются непринужденным увлечением и способом интересно провести время и найти новых друзей. Танцевальный спорт требует усердной работы, командного духа и волевого преодоления трудностей в достижении успехов на соревнованиях. Во время тренировок спортсмен получает нагрузку на все группы мышц, развивает дыхательную систему и учиться чувствовать и понимать свое тело.

Бальный танец – это танец, предназначенный для массового развлечения в исполнении пары или же большего количества танцоров на танцевальных балах и вечерах. Но, несмотря на такое тривиальное имя, понятие «бытовой» или «бальный танец» воплощает в себе сочетание самых ярких и самых чувственных танцев мира, которые исполняются в паре. Эта хореографическая постановка создает просто невообразимо красивое и грациозное зрелище.

Список использованной литературы

1. Воронина И.А. «Историко - бытовой танец». // Учебное пособие, Москва: Искусство, 1980. - 128 с.
2. Васильева - Рождественская М.В. «Историко - бытовой танец». // Учебное пособие. – 2 - е изд., пересмотр. – М.: Искусство, 1987. – 382 с.

© Алексеев П.П., Луничкина А.А., 2016

Аминов У.К.

Дагестанский государственный
педагогический университет,
г. Махачкала, Российская Федерация

ЛИЧНОСТНО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В настоящее время в психологической науке широко представлены исследования, раскрывающие специфику различных этапов и аспектов профессионализации будущих

психологов в период вузовской подготовки. Конкретизированы и продолжают исследоваться вопросы о том, что необходимо считать главным в профессиональной подготовке психологов, что обеспечивает эффективность и успешность психолога, каким образом можно повышать качество профессиональной.

Н.П. Локалова в процессе изучения вопросов подготовки психологов для системы образования пришла к выводу о том, что успешность работы психолога связана с особенностями его личностных качеств и уровнем развития процессов мышления. Эффективность деятельности психолога в конечном итоге определяется тем, насколько грамотно и профессионально определены причины психологического явления, каким образом он смог войти внутрь скрытой от непосредственного наблюдения психологической реальности другого [4, с.93].

Очевидно, что основной «инструмент» психолога – его собственное мышление, которое позволяет устанавливать связь между демонстрируемыми субъектом внешними проявлениями отражательной деятельности и скрытыми от непосредственного восприятия конкретными внутренними структурно - функциональными особенностями различных психических процессов. Тот уровень, какой достигает психолог в поиске данной связи, и определяет степень эффективности работы психолога.

Таким образом, профессиональная специфика мышления психолога связана, прежде всего, с необходимостью понимать скрытые от непосредственного наблюдения внутренние механизмы и законы развития субъекта как личности в целом, так и отдельные психические процессы и состояния человека, эмоциональные переживания, отношения, интересы, причины возникновения различных психологических проблем [3, 4].

К.М. Романов считает, что даже обычный традиционный курс психологической подготовки в вузе помогает становлению специфического «гуманитарно - психологического» мышления. Содержание, структура, происхождение, функции такого рода мышления, задействованного в межличностном познании, соотносимы не с предметной, а с социально - ориентированной деятельностью, именуемой исследователем «со - деятельностью». Он называет это гуманитарно - психо - логическим мышлением и раскрывает его в виде системы умственных действий, которые возникают на основе преобразования внешних содействий [6, с. 5]. Автор считает, что данный вид мышления может быть представлен на двух уровнях: житейском (эмпирическом) и научном (теоретическом). Житейский тип характеризуется логической противоречивостью, неспособностью к надэмпирическому обобщению, повышенной зависимостью от эмоций и чувств [там же, с. 27 - 30]. В отношении качества подготовки психологов К.М. Романов утверждает, что формы и способы психологической подготовки специалистов - психологов в вузе недостаточно эффективны, поскольку их гуманитарно - психологическое мышление остается «житейским» (эмпирическим) и не приспособлено для теоретического решения профессионально - психологических задач [там же, с. 26].

И.С. Пищевой также исследовался тип мышления, свойственный психологам - профессионалам. Автор выдвинула гипотезу, что студентам - психологам не свойственна способность к установлению логико - количественных отношений. Изучив названную способность с помощью специальной методики, И.С. Пищева установила, что относительно высоко эта способность развита только у 13,6 % респондентов, причем большинство из них характеризуется интегративным мышлением, в котором гармоничным

образом сочетаются образный и вербальный аспекты. Низкий показатель в установлении логико - количественных отношений зафиксирован у 46,4 % испытуемых, преимущественно с образным типом мышления [5].

А.А. Бодалев при изучении профессионализма психолога - специалиста выявляет такие его профессионально важные качества как мотивационную включенность, эмоциональную выносливость, работоспособность, высокую нравственность. Отдельно указывает на важную роль когнитивно - интеллектуальной стороны познавательных способностей. Ученый называет мастером профессии такого психолога, который способен глубоко и точно понимать главные особенности внутреннего мира другого субъекта, успешно оценивать его как личность, как субъекта деятельности, понимать его индивидуальное своеобразие [1, с. 117]. Отдельно А.А. Бодалевым рассматривается воображение специалиста - психолога, которое важно при развитии способности постигать сущность внутреннего мира другого человека [там же, с. 118]. «...Воображение психолога не может быть творчеством «из ничего». Чтобы адекватно воображать, у психолога должен быть «запас впечатлений, оформившихся в строгие знания, фонд сложившихся в памяти психологических фактов, используемых в качестве своего рода диагностических мерок или эталонов при расшифровывании психологической сути других» [там же, с. 119]. Понятно, что описываемые психологические ресурсы у разных специалистов - психологов неодинаковы, что связано с особенностями восприятия: способностью «видеть психологически важное, слышать существенное для психологической характеристики и т.д.», так как «чтобы хорошо, отчетливо помнить, надо, прежде всего, хорошо, отчетливо видеть, слышать, может быть, во многих случаях осязать и обонять» [там же]. Психолог должен обладать способностью наблюдать, от которой зависит правильность оценки личности клиента и его проблемы, и, как следствие, результативность процесса и итога психологического воздействия. «Хороший психолог - практик обычно отличается большой наблюдательностью – укоренившейся в нем привычкой замечать во внешнем облик, речи других людей, в их поведении особенности, многими не осознаваемые, и это, не смотря на то, что в одном случае они могут свидетельствовать о глубокой тревоге наблюдаемого лица, в другом – о его тайных желаниях, в третьем – о растерянности и т.д.» [2].

Таким образом, чтобы повысить уровень профессиональной подготовки студентов - психологов, необходимо не только расширять их представления об используемых психологами психодиагностических средствах, но и отрабатывать логическую сторону мышления. Важно развивать саму мыслительную деятельность психологов, в частности такие ее качества, как системность, дифференцированность / интегрированность, направленность на познание внутренних психических процессов, их особенности и структурную организацию на основании анализа различных внешних поведенческих проявлений во всей их целостности, многогранности и многомерности.

Список использованной литературы:

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – 168 с.
2. Бодалев, А.А. Профессионализм ученого - психолога: характеристики, типология // Вопросы практической психологии. Саратов, 1996.

3. Козловская, С.Н. Конфликты профессионального самоопределения студентов в университете и пути их разрешения // Мир психологии / Научно - методический журнал. М. - Воронеж. 2005. №2. С. 160 - 164.

4. Локалова, Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов. // Вопросы психологии. №5. 2004. С.93 - 95.

5. Пищева, И.С. Реакция тревожности как следствие расогласования учебного процесса с особенностями мышления студентов - психологов. Автореф. ... канд. психол. наук. – Бийск, 1997. – 20 с.

6. Романов, К.М. Особенности профессионального мышления будущих психологов // Психологический журнал. 1996. №4. – С. 14 - 18.

7. Чуприкова, Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. 2004. №2. С.104 - 118.

© Аминов У.К., 2016

Бедарева К.А.,
студентка 2ого курса магистратуры
факультет психологии и педагогики
АлтГУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

ЗНАЧИМОСТЬ ИНТИМНО - ЛИЧНОСТНОГО АСПЕКТА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ

В. Н. Мясичев, раскрывая сущность понятия «отношение» в психологии, указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро и микро - бытия, в котором он живет.[2]

Основным критерием типологизации отношений Гозман Л. Я. определяет эмоционально - оценочный компонент. В зависимости от содержания (или типологии) отношений (дружеские, любовные, приятельские, деловые и т. д.) определяются особенности коммуникации, роли партнеров по общению, их функции, сценарий поведения. Поведение людей в межличностных отношениях задается не только эмоциональным отношением друг к другу, но и их социальными представлениями о дружбе, любви, которые приобретаются в процессе познания окружающего мира и выступают как один из регуляторов социального поведения человека. Социальные представления о тех или иных отношениях содержат информацию о том, как должны развиваться эти отношения, каким должен быть партнер (его качества, стиль поведения). Каналами трансляции информации социальных представлений выступают средства массовой информации, малые группы, традиции и т. д., поэтому зачастую она выражена в стереотипах. Конечно, нельзя говорить о том, что поведение людей предопределяется его социальными представлениями только прошлого

опыта, но как отмечал В. Н. Мясищев «...стереотипы можно рассматривать как функциональный момент человеческих отношений».[2]

В состав межличностных отношений входит такой вид отношений, как интимно - личностные взаимоотношения.

В работах ряда современных исследователей период молодости рассматривается как время серьезной и большой любви, т.е. активное развитие интимно - личностного общения. Молодые люди психологически готовы к близости, нуждаются в другом человеке, в социальной взаимности. Одно из средств ее достижения и одновременно одна из важных задач этого периода – это поиск партнера и вступление в брак. Избегание переживаний и контактов, требующих близости, из - за тревожной боязни утраты собственного «Я» в молодости может привести к чувству изоляции, глубокого одиночества и последующему состоянию полной самопогруженности и дистанцированности от любых попыток сблизиться извне. Любовь, являясь одной из важнейших человеческих ценностей, открываемых в молодости, помогает преодолеть эти негативные стороны идентичности.

Одной из стратегических линий поведения в периоде ранней взрослости является усиление субъективной значимости поло - ролевых стереотипов социальных ролей, сексуальное поведение молодых, выбор партнера или, по выражению А. А. Ухтомского, «смещения доминанты на другом», планирование и формирование семьи. В повседневной жизни такая «поисковая активность» становится основным ингредиентом, который придает жизни молодых людей особую чувственность, насыщенность, эмоциональность, ощущение полной реализации жизненных сил, состояние близкого счастья и обозначается нами как интимно - личностная сфера, под которой мы будем понимать глубинную, базовую сферу личности в этот возрастной период, представленными особыми переживаниями и избирательно - чувственными отношениями [3,146].

Создание собственной семьи рассматривается исследователями в качестве основной задачи развития, которую человек должен решить в молодости, поскольку именно молодые годы являются сензитивным периодом для поиска и нахождения спутника жизни, создания семьи, конструирования своих семейных перспектив с учетом представлений партнера. При этом наблюдается следующая тенденция: если молодые люди не вступят в брак в период от 19 до 28 лет, то в последующие годы сделать это становится все сложнее, что может существенно затруднить становление и реализацию семейных перспектив человека. Помимо образования пары, создания семьи, часто на период молодости приходится рождение первого ребенка, поскольку это возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше приспособлен к рождению первого ребенка [1].

Сложность развития интимно - личностной сферы связана с необходимым уровнем зрелости чувств человека, формированием особых отношений с людьми, принятием и реализацией собственной половой роли.

Таким образом, интимно - личностные отношения играют важную роль в жизни молодых людей, они развивают такие психологические качества личности, как способность дружить, любить, заботиться о детях, тем самым готовя личность к построению серьезных отношений, созданию семьи и воспитанию детей.

Список использованной литературы:

1. Ипполитова Е.А. Семейные перспективы девушек, переживших развод родителей // Наука и современность – 2010. – №3 - 2.

2. Мясисhev В. Н. Психология отношений // Под ред. А. А. Бодалева - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, 1995.

3. Ухтомский А. А. Письма. «Пути в незнаемое». М., 1973.

© Бедарева К.А., 2016

Волобуева Н.В.

ст. преподаватель,
кафедра педагогики и психологии профессионального обучения,
ФГБОУ ВО «Курская ГСХА»,
г. Курск, Российская Федерация.

Епишева А.А.

преподаватель,
кафедра педагогики и психологии профессионального обучения,
ФГБОУ ВО «Курская ГСХА»,
г. Курск, Российская федерация.

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В системе высшего образования России и в психолого - педагогической науке достаточно полно разработаны концептуальные основы образовательного и воспитательного процессов в вузе, которые представлены разнообразными подходами. Однако эти подходы не всегда соответствуют современным вызовам и преобразованиям общества, часто не ориентированы на учет личностных и возрастных особенностей студентов, особенностей работы молодежных общественных организаций, в том числе и международных. На наш взгляд, личностно - деятельностный подход является наиболее эффективным в вопросе организации воспитательной работы. Система воспитательной работы в вузе в данном случае является *предметом* нашего исследования.

Индивидуальный облик каждого человека всё определенной и более отчетливо складывается в юности, в юности всё яснее выступают те его, социально направленные качества, которые в своей совокупности определяют склад его личности. На формирование личности в условиях вуза значительное влияние оказывают, прежде всего: положение в студенческой группе, в студенческом научном кружке, в спортивном или творческом коллективе.

Методологической основой нашего исследования явились научные концепции развития личности; формирования общечеловеческих ценностей как основы социализации личности; гуманизации образования и воспитания; значимости молодежных общественных организаций и объединений как фактора воспитания жизненных ценностных ориентаций, самореализации личности в системе непрерывного образования. В соответствии с *гипотезой* исследования, именно непрерывное образование может быть одной из доминант, определяющих направленность и эффективность формирования гражданской активности молодежи.

Теоретическая основа концепции лично - деятельностного подхода и процесса формирования гражданской активности молодёжи представлена в работах А. Г. Асмолова, Ю. К. Бабанского, Л. И. Божович, М. С. Каган, М. И. Рожкова и др. Методические модели использования конкретных педагогических технологий и значимость их системности представлены в работах М. В. Громенко, В. И. Петрухина и др. Исследователи отмечают, что системность « даёт возможность активизировать умственную деятельность обучающихся и показать, что любое задание, любое устройство, состоящее из набора компонентов, этапов образует замкнутые каузальные цепи с соответствующими связями и определёнными соотношениями когнитивного десонансного и коммуникативного компонентов, которые влияет на аккультурационные процессы и межкультурные отношения [2, с.215].

В настоящее время в учебно - воспитательной деятельности вуза возрастает роль студенческих коллективов и их работа во внеучебное время. Данному направлению в академии отводится особая роль в становлении коллектива. В формировании гражданской активности, самовоспитании и саморазвитии студентов определенная роль отводится как формальным, так и неформальным молодежным группам, деятельность которых также представляет определенный интерес в вопросах развития гражданской активности, социального творчества и адаптации. Мы понимаем, что «Человек, попав в новую среду, принимает или не принимает те социальные нормы и правила, которые сложились в ней. Это процесс адаптации, и он довольно сложный и болезненный, его успешное протекание зависит от многих факторов, как внешних, так и внутренних, в том числе и от внутри коллективной атмосферы...» [3, с. 186]. Поэтому представителю или члену любого коллектива важно ощутить и осмыслить те обстоятельства, которые могут препятствовать ему в достижении поставленных целей, интересов и потребностей, но, к сожалению, эти обстоятельства порой и не способствуют реализации задуманного. Априори, в данной ситуации определенную помощь может оказать, прежде всего, психологическая служба вуза. В Курской ГСХА такую помощь можно получить в «Центре социально - психологической помощи» (*далее ЦСПП*), который создан при кафедре педагогики и психологии профессионального обучения. В реализации работы данного ЦСПП принимают участие преподаватели кафедры, штатный психолог, а так - же приглашенные профильные специалисты других вузов города. В качестве внештатных сотрудников (волонтеров) приглашаются студенты всех факультетов академии.

Социально - психологические признаки ЦСПП в структуре вуза отражены не только в содержании работы, но, по сути, составляют, те внешние признаки, обеспечивающие единство содержания и форм воспитательной работы, проводимой студенческой академической группе, на факультете и в целом в масштабах вуза. Проведенное исследование показывает, что такими признаками являются: официальный статус ЦСПП в структуре объектов управления воспитательной работы в академии; автономность его жизнедеятельности, выражающаяся в особом образе жизни коллектива, закреплённом в традициях, законах и атрибутике; открытость ЦСПП, предполагающая свободное вхождение в его коллектив и выход из него; развитие внешних связей с другими молодежными организациями и объединениями.

Рассматривая содержание и форму как парные категории, мы пришли к выводу о том, что подобная парность вместе с тем является как бы зеркальным отражением другой

парности, двух других сторон жизнедеятельности – природной и социальной, имеющих прямые и обратные связи и взаимовлияния, создающие особые ощущения и чувство общности. Данный вывод о парности и их взаимообусловленности и составляет *новизну нашего исследования*.

По мнению А. Адлера «цель каждого человека – стать ценной и значительной личностью. Важнейший закон состоит в том, что ощущение человеком ценности своей личности не должно уменьшаться»[6, с.143], оно должно еще и создавать чувство общности. Вместе с тем, чувство общности, сотрудничества как коллективные составляющие могут формировать и профессиональный интерес у студентов, что предположительно, *гипотетически* будет влиять на профессиональную готовность к трудоустройству как к ближней жизненной перспективе.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы проанализировали коллективную составляющую в профессиональном воспитании в деятельности студенческих специализированных отрядов. Ежегодно на факультетах организовываются до 12 отрядов, в которых участвуют более 240 человек. Студенты третьих, четвертых курсов в соответствии с заданиями производственных технологических практик работают на базовых профильных предприятиях и в финансовых учреждениях. Анализ статистических данных по трудоустройству выпускников показывает, что от 59 % до 87 % студентов, членов отрядов устраиваются на работу по специальности и 74 % из них – на предприятия и в учреждения по месту прохождения практик.

Особое место следует уделить включенности личности в творческие группы. Включенность в коллектив характеризуется и адекватным участием его в воспитательной деятельности вуз в целом. Творческую группу составляют лица, вносящие только положительный вклад в организацию, так как характер участия в делах группы чаще всего добровольный. У членов творческой группы проявляются самостоятельность, инициатива, активность, стремление внести свой вклад в дела группы, что говорит о высокой степени включенности членов группы. Мы полагаем, что в творческой группе в процессе взаимодействия студенты имеют возможность искать и шлифовать свой индивидуальный стиль деятельности и общения «Вместе с тем, большинство преподавателей и студентов понимают, что современная... парадигма высшей школы - это не только усвоение фундаментальных знаний, но и творческая их реализация на рынке труда в различных сферах жизнедеятельности [2, с. 216].

В исследованиях В. И. Петрухина отмечается, что «Внутренним фактором в качестве важной составляющей вузовской среды выступает личность преподавателя, то есть «порода» со всем многообразием черт, которые обеспечивают эффективность образовательного и воспитательного процессов вуза»[5; с. 105]. В данном контексте мы проанализировали работу кураторов студенческих групп, которые, в целом, ведут активную работу со студентами в течение всего учебного года. А начинается каждый новый учебный год у них, с подведения итогов года предыдущего. Проводятся кураторские часы, теоретические и практические занятия, направленные на выявление волевых и других личностных качеств, определение нравственного облика коллектива, его эмоционального состояния и интеллектуальной атмосферы и т.д.

Важным моментом является то, что куратором в негуманитарном вузе необходимо оказывать научно - методическую помощь в проведении подобной работы. На общеакадемических семинарах кураторов обсуждаются вопросы формирования и развития личности, проблемы коллектива и коллективной личности, толерантности, вопросы коммуникации. Главным «оружием» педагога является слово, и мы разделяем мнение педагога - исследователя М. В. Громенко, которая считает «Как важно вовремя сказать нужное слово для себя и для других. Именно слово является стержнем всей человеческой культуры» [1, с. 62].

В качестве методов исследования по материалам данной статьи использовались: статистический метод, метод сравнительного анализа, работа с научной литературой, анкетирование, тренинги личностного роста и др. Мы понимаем, что

«... методология играет определяющую роль в психолого - педагогических исследованиях, придает им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную направленность» [4, с. 6]. Поэтому на основании использования различных методов исследования по теме данной статьи и полученных результатов, можно сделать следующий *вывод*: в соответствии с теорией личностных конструктов личностно - деятельностный подход и гражданская активность это проблема индивидуальных различий и межличностных отношений, где использование системного подхода в сочетании внутренних и внешних признаков в субъектно - объектной образовательной деятельности создает благоприятные условия для формирования гражданской активности молодежи.

Список литературы:

1. Громенко М. В. Культура речи и проблема социализации личности. Молодежь XXI века: актуальные проблемы воспитания молодежи в современных условиях (материалы Международной научно - практической конференции, 8 декабря 2015 г., г. Курск). Курск: Изд - во Курск. гос. с. - х. ак., 2016 – 167 с.

2. Громенко М. В., Петрухин В. И. О роли системного подхода при обучении русскому языку как иностранному (педагогический аспект). // Гуманитарные, социально - экономические и общественные науки. 2015, №8. – С. 215 - 127.

3. Петрухин В. И. Формирование коллектива и коллективной личности в условиях вуза (психолого - педагогический аспект). // Потенциал современной науки, 2015, №5. – С.94 - 97.

4. Петрухин В. И. «Пайдейя» как смыслообразующий термин методологического аппарата педагогических исследований. Молодежь XXI века: актуальные проблемы воспитания молодежи в современных условиях (материалы Международной научно - практической конференции, 8 декабря 2015 г., г. Курск). Курск: Изд - во Курск. гос. с. - х. ак., 2016 – 167 с.

5. Петрухин В. И. Системный анализ факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки студентов. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - №8 (часть II) – С. 104 - 107.

6. Фрейджер, Р., Фрейдимен, Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фрейдимен. Пер. с англ. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2006. - 704с

© Волобуева Н. В., Епишева А. А., 2016

ПРИМЕНЕНИЕ ОФИСНОГО ПАКЕТА OPENOFFICE В УЧЕБНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

В кризисных социально - экономических условиях актуальность приобретает задача расширения использования бесплатного программного обеспечения. Это позволяет снизить затраты для любой организации. Но такое решение открывает совершенно иные возможности для работы образовательных организаций. В настоящее время большинство из них используют проприетарные (платные) компьютерные программы, которые имеют ограниченные условия лицензирования и занимают монопольное положение на рынке, что влечет за собой большие финансовые затраты.

Альтернативой могут стать свободно распространяемые компьютерные программы. К их числу относятся пакет офисных программ OpenOffice (аналог Microsoft Office), математический пакет программ Gap, система программирования Free Pascal и т.д. Наиболее востребованным и широко используемым из них является офисный пакет OpenOffice. Он представляет собой набор прикладных программ, образующих единую среду – текстовый процессор Writer, электронную таблицу Calc, программу презентаций Impress, простую базу данных Base, редактор формул Math, графический редактор Draw. Они обеспечивают полный комплекс инструментов, необходимых для подготовки деловых, научных и прочих документов. Росту его популярности способствует поддержка ODF (Open Document Format), первого из сертифицированных ISO¹ форматов офисных документов, и инвестиции со стороны компьютерного гиганта – фирмы Oracle.

Главным отличием OpenOffice от проприетарных аналогов является его бесплатность, что связано с условиями лицензирования на основе GPL (General Public License). Его предусматривается свободное распространение программного продукта без дополнительных лицензионных отчислений. Оплата производится либо за трафик при скачивании пакета из Интернета, либо за носитель и накладные расходы при покупке в магазине. Низкая цена является залогом доступности данного программного продукта для широкой аудитории, в том числе школьников и студентов.

На наш взгляд, OpenOffice более предпочтителен для использования в научно - исследовательские работе школьников и студентов не только в силу экономических причин, но и его программных свойств. Формат документов ODF более компактен по сравнению с форматами Microsoft Office, что позволяет использовать пакет OpenOffice вместе с облегченными версиями операционной системы Linux на устаревших компьютерах. Это позволяет значительно замедлить смену компьютерной техники. Еще одним преимуществом OpenOffice является наличие работоспособной модели вычисляемых таблиц, интегрированных в текстовый процессор. Эта особенность офисного пакета повышает удобство работы с простыми таблицами с несложными вычислениями. Необходимо отметить реализованную встроенную функцию перевода документов

¹ ISO (ИСО) – Международная организация по стандартизации, занимающаяся разработкой международных стандартов качества товаров и услуг.

OpenOffice в формат Portable Document format (PDF)² без применения стороннего программного обеспечения. Эта функция была реализована более четырнадцать лет назад, хотя компания Microsoft внесла функцию записи документа в формат PDF только в офисном пакете Microsoft Office 2007.

Таким образом, OpenOffice приемлем и привлекателен с функциональной точки зрения для использования в учебной и научно - исследовательской работе школьников и студентов. Также это необходимо потому, что большинство из них ориентированы на использование офисной продукции компании Microsoft. Альтернативный программный продукт предоставляет широкие возможности для знакомства с иной функциональной средой и приобретения более широких навыков по работе с компьютерными программами. Сдерживающими факторами в применении OpenOffice являются его слабая известность широкому кругу пользователей, отсутствие развитой технической поддержки и обучающей литературы.

По функциональности пакет OpenOffice, по нашему мнению, вполне идентичен с продуктами компании Microsoft. Это составляет реальную альтернативу платному программному обеспечению. Основными препятствиями к внедрению OpenOffice мы относим низкую информированность целевой аудитории, заказчиков, психологическое сопротивление изменениям при внедрении новой системы и лоббирование коммерческими производителями офисных программных пакетов собственных интересов, позволяющих им в той или иной форме добиваться крупных закупок у образовательных структур. Возможно, нынешний финансовый кризис внесёт существенные коррективы в приоритеты закупок из - за ценовых различий.

© Григорович М.А., 2016

Гриднев Е.А.,

аспирант

кафедра психологии развития, акмеология

ТГУ

г. Тамбов, Российская Федерация

ЭМОЦИОНАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА БЫВШИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

За последние годы в условиях построения гражданского общества большее внимание уделяется социальной защите людей и особенно тех, кто завершил службу в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации. Уволенным с военной службы приходится кардинально менять все сферы своей жизнедеятельности (профессиональную, бытовую, социально - психологическую) уже в зрелом возрасте, что зачастую приводит к возникновению фрустрирующих ситуаций и переживанию внутренних конфликтов,

² Portable Document Format (PDF) — специальный формат электронных документов, защищающий их от копирования с одновременным сохранением форматирования при просмотре вне зависимости от операционной системы компьютера. Разработан фирмой Adobe Systems.

стрессовых реакций [1,42]. Все это входит в *эмоциональную составляющую когнитивного диссонанса*. Увольнение офицеров из ВС РФ представляет собой сложную жизненную ситуацию, имеющую необратимый характер, что в свою очередь, актуализирует специфические психические состояния разного уровня эмоциональной активности (обида, злость, беспокойство, волнение, гнев и др.). Процесс разрушения привычной ситуации жизни сопровождается депрессиями, фрустрацией, агрессивностью, пассивным или хаотичным поведением.

У офицеров, уволенных в запас, в основном отмечается состояние дискомфорта, повышается уровень тревожности, склонность к конфликтам, что в основном и порождает проблемы в области переобучения и трудоустройства. По их словам, раньше "всегда была чётко определена задача", а сейчас "пугает неизвестность" [2,87].

Рассмотрение эмоциональной составляющей когнитивного диссонанса военнослужащих, уволенных в запас, обращает нас к особой категории офицеров – офицеров, участвовавших в боевых действиях. Участники боевых действий находятся в состоянии посттравматического стрессового расстройства, которое проявляется в высоком уровне нервно - психической напряжённости, неспособности контролировать свои эмоции, ощущением внутренней опустошенности [3,56]. Психоэмоциональные расстройства, вызванные участием в боевых действиях, еще длительное время преодолеть очень трудно. В течение многих месяцев и даже лет после психотравмирующей ситуации эти люди отличаются нервно - психической неустойчивостью, немотивированными колебаниями настроения, излишней вспыльчивостью, нарушениями сна, сопровождающимися кошмарами, устойчивым стремлением избегать всего, что напоминает о травме. Их переживания, боль, неадекватное поведение проходят перед глазами близких людей. И зачастую, семья не знает как справиться с проблемой, вставшей перед ней. Горький опыт воевавших также страшен и для тех, кто с ними рядом в обычной, не военной жизни.

Для данной категории лиц, когнитивный диссонанс проявляется особенно остро во всех своих аспектах: профессиональном, психологическом, эмоциональном и поведенческом.

Наибольшие эмоциональные перегрузки испытывают военнослужащие запаса, уволенные в период массового сокращения Вооруженных сил в 1991 – 1992 годах. Именно они пережили наибольший стресс при переходе к гражданской жизни. Многие из них были поспешно уволены, оставили квартиры в военных городках на территории стран СНГ или гарнизонах, подлежащих ликвидации, в надежде на получение жилья по новому месту жительства. Этих людей практически не затронули курсы переподготовки офицеров запаса, часть из них испытали разочарование от неудачной коммерческой деятельности или ведения фермерского хозяйства. Не случайно в этой группе наименьшее количество оптимистов и более высокий процент растерявшихся и озлобленных на нынешнюю ситуацию [4,16].

Таким образом, отсутствие баланса между установками, ценностными ориентациями людей и реальными возможностями их реализации, обуславливающие возникновение когнитивного диссонанса является серьезной проблемой личности военнослужащего и должно расцениваться как признак предконфликтного его состояния. Офицеры, испытывающие эмоциональное напряжение, становятся потенциально социально опасными, подверженными популистским призывам и действиям, которые, по их мнению, должны восстановить справедливость.

На основании проведенного анализа по проблеме эмоционального состояния военнослужащего в период адаптации к условиям гражданской жизни возможно установить наличие следующих компонентов эмоциональной составляющей когнитивного диссонанса, способствующих его успешному преодолению:

- 1) социальная фрустрированность (полное ее отсутствие и когда социальная фрустрированность четко не выражена;
- 2) симптомы профессионального выгорания (не сложившийся симптом и складывающийся симптом).

Итак, эмоциональная составляющая когнитивного диссонанса будет установлена, в случае, если у военнослужащего будет выражен умеренный или отчетливо высокий уровень социальной фрустрированности и сформированы симптомы профессионального выгорания.

Так же важным остается *профессиональная составляющая* жизнедеятельности офицера в рамках рассмотрения структуры когнитивного диссонанса. Большинство военнослужащих испытывают сложности при трудоустройстве, которые обусловлены такими факторами, как ограничение возраста, не соответствие военного образования к гражданской специфике [5,44].

Все вышеперечисленные обстоятельства заставляют бывшего офицера искать новый профессиональный путь. Пробовать себя в разных сферах труда. Одной из основных составляющих качества жизни, является профессиональная деятельность, от успешности которой зависит не только материальное благополучие, но и собственная удовлетворенность жизнью, благоприятно влияющая на психосоматический статус, а, следовательно, и на состояние здоровья.

В целом проблема поиска работы и переквалификации бывших военнослужащих на современном этапе стоит довольно остро. Сказывается дальнейшая специализация профессионального труда в армии и на производстве, а также внедрение рыночных отношений в сферу занятости населения. Установлено, что в настоящее время единственным надежным залогом успешности переориентации на гражданскую деятельность является собственная подготовленность военнослужащего к такому переходу, его грамотные и активные действия.

В этой связи особый теоретический интерес для психологии представляет явление «смены» ситуации. В теории деятельности А.Н.Леонтьева, например смена «ведущего вида деятельности» определяет новый период психического развития [6,25]. Но исследования показывают, что смена вида деятельности или ситуации жизни в целом могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психику [7,17]. Ряд авторов отмечают, что в момент разрушения прежней ситуации жизни человека и возникновения новой, трудной ситуации (безработица) фактически все испытуемые оказались не готовы к такому «быстрому и негативному» обороту событий [8,16].

Данный период жизни представляет редкую возможность, когда, используя появившееся свободное время, можно расширить профессиональную квалификацию на разного рода курсах и циклах, или даже получить второе образование [9,25]. При этом государство предоставляет возможность льготного обучения в платных учебных учреждениях военнослужащим, уволенным из Вооруженных Сил. В этот период можно решить проблему компьютерной грамотности, изучить основы менеджмента, иностранные языки,

бухгалтерское дело, а также повысить свою квалификацию по ранее выбранной специальности.

Имеющиеся данные по проблеме адаптации военнослужащих в профессиональной сфере подтверждают вышеперечисленные трудности уволенных в запас. Так, сотрудниками Социологического центра ВС РФ изучены и проанализированы условия, факторы, оказывающие влияние на процесс приспособления (адаптации). Было опрошено 428 человек. Основными трудностями, с которыми пришлось столкнуться после увольнения, для опрошенных были недостаток профессиональных знаний при трудоустройстве (43,0 %), недостаточное материальное обеспечение (26,1 %), трудности психологического характера (24,6 %) [10,19].

По мнению Ю.Я. Таран, [11,189] основное противоречие, возникающее у военнослужащих при выходе на пенсию заключается в невозможности реализовать себя на профессиональном поприще. Социальная ситуация развития офицера - запаса складывается таким образом, что, с одной стороны, военнослужащий располагает достаточными профессиональными умениями и навыками в области принятия решений, руководства коллективом, самоконтроля и дисциплины, а с другой – возникающие при этом противоречия препятствуют формированию готовности к активным действиям в рамках профессиональной самореализации. «Их положение на рынке труда осложняется возрастом - возрастной ценз, устанавливаемый работодателем, ограничивается, как правило, рубежом 35 лет, хотя среди уволенных из армии и флота офицеров в возрасте до 30 лет - 26,1 %, 31 - 40 лет - 39,2 %, 41 - 45 лет - 24 %, старше 45 лет - 10,5 % (средние показатели)...» [12,89]. Профессиональная самореализация военнослужащих в гражданских условиях осложняется наличием у них различного рода противопоказаний медицинского характера в результате ранения, производственной травмы, поствоенным синдромом и т.п. Все это активизирует рост социальной напряженности как в среде военнослужащих, увольняемых в запас, так и в армейских коллективах - среди тех лиц, которым предстояло увольнение в последующие годы.

Итак, снижение такого рода напряженности способствует комплексная система профессиональной переподготовки на гражданские специальности военнослужащих, уволенных в запас. Комплексная система должна включать в себя целый ряд мероприятий, направленных на адаптацию военнослужащих, а именно информационное просвещение в области социальной защиты, гарантированное трудоустройство, переподготовка на гражданские специальности в соответствии с потребностями рынка труда.

Список используемой литературы:

1. Рыбаков Р.В. Гражданская жизнь офицеров запаса: их трудности и проблемы // Изв. Сарат. ун - та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2009. № 4. – 42 с.
2. Социальная защита военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. - М.: Издательский центр "Анкил",1995. – 87 с.
3. Психологическая реабилитация участников боевых действий / Под ред. Соловьева И. В. – М.: ЦСПП «Статус», 2000. – 56 с.
4. Абдурахманов Р.А. Психологические проблемы послевоенной адаптации ветеранов Афганистана // Психологич. журнал. 1992. - №1. - Т. 13. – 16 с.

5. Иващенко А. В. Проблемы социально - профессиональной адаптации военнослужащих, уволенных с военной службы // Ученые записки РГСУ. 2010. №11. – 44 с.
6. Леонтьев А.Н. Эволюция, движение, деятельность. М.: Смысл, 2012. – 25 с.
7. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. №1. – 17 с.
8. Белова А.Ю. Проблемы организации социальной работы с военнослужащими // Сознание современного российского общества. Материалы научной конференции. - Тверь: ТИ ЭП, 2002. – 16 с.
9. Гатвинский, А.Н. Профессиональная адаптация военнослужащих, уволенных в запас // А. Н. Гатвинский, Е. В. Слабнина; М - во труда и соц. развития Рос. Федерации. Поволж. межрегион. учеб. Центр Саратов: Изд - во Поволж. межрегион. учеб. центра, 2000. – 25 с.
10. Павлова В.Г. Адаптация военнослужащих, уволенных с военной службы // Российское военное обозрение. 2007. № 3. – 19 с.
11. Таран Ю. Я. Управление социальной адаптацией бывших военнослужащих и членов их семей: диссертация... кандидата социологических наук. Москва, 2007. – 189 с.
12. Кутищев В. Как живешь, семья военнослужащего? // Военный вестник. - 1999. - № 9. – 89 с.

© Гриднев Е.А., 2016

Дадашева З.И.

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
Г.Грозный, Чеченская Республика.

ИНФОРМАЦИОННО - ДИДАКТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация: В статье показано, что в формировании информационно - дидактических умений будущих бакалавров физики одним из основных компонентов является их профессиональная компетентность.

Информационное развитие общества, которое связано с разработкой и применением информационно - коммуникационных технологий подготовки населения к жизни и работе в условиях массового применения информационных и коммуникационных технологий, в том числе Интернета - вступило в новую эпоху.

Основной целью образования на сегодняшний день является, процесс формирования способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому, профессиональному труду.

Информационные компетенции позволяют развить у студентов умения адаптироваться в изменяющемся мире, самому собрать информацию, проанализировать и обобщить ее.

В настоящее время проблема развития профессиональной компетентности является особенно актуальной, т.к. постоянно изменяются условия профессиональной деятельности: содержание, цели обучения, состав учебно - методических комплектов .

Глобальное внедрение компьютерных технологий во все сферы деятельности, формирование новых коммуникаций и высокоавтоматизированной информационной среды стали не только началом преобразования традиционной системы образования, но и первым шагом к формированию информационного общества [1].

Применение компьютеров в образовании уже привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать с вычислительной техникой и педагогам, и обучаемым [1].

Рост потребности в информации и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обуславливает появление новых информационных технологий – применение электронных средств для работы с информацией, наряду с традиционными информационными технологиями, в которых используются традиционные носители информации [2].

В результате этой деятельности студент усваивает содержание учебного материала. Организация усвоения составляет задачу деятельности преподавателя, который руководит этим процессом, оказывает помощь студентам, контролирует полученные результаты, планирует задачи, содержание и методы. При этом преподаватель должен знать, «каким образом происходит усвоение знаний учащимися, как создается интерес к учебному предмету, при каких условиях учащиеся глубже осознают, прочнее запоминают и успешнее применяют изученный материал» (Данилов М.А.).

Совершенствование дидактической подготовки, соответственно и формирования дидактических умений, рассматривается Л. С. Подымовой как одно из решающих условий научно обоснованного построения учебно - воспитательного процесса, повышения производительности педагогического труда [3]. Таким образом, большинство ученых сходятся во мнении, что профессиональная компетентность педагога определяется профессиональными знаниями и умениями, ценностными ориентациями в социуме, мотивами его деятельности, культурой, проявляющейся в речи, стилем общения, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала, а также владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и взаимодействовать с учащимися, уважением к ним, профессионально значимыми личными качества.

При выборе методов обучения, соответствующих уровню самостоятельности учащихся в познавательной деятельности (принцип доступности и посильной сложности), необходимо оценить сложность изучаемого материала. На научно - теоретической подготовке базируются и методические умения учителя в области специфических методов и приемов обучения физике: планировать и ставить демонстрационный эксперимент как ведущий специфический метод обучения; организовать работу учащихся с учебником на уроках и дома; правильно подобрать учебные задачи для достижения учащимися запланированного программой уровня умений и навыков; организовать лабораторную работу с учетом ее места в учебном процессе, в зависимости от ведущего метода обучения, в сочетании с другими элементами урока. Не обладая знаниями и умениями в области психолого - педагогической компетентности, учитель не сможет сконструировать и организовать

учебный процесс, направленный на развитие каждого учащегося, не сможет осуществить дифференциацию обучения, оценить уровень собственной деятельности.

Учет перспективных интересов общества и отдельной личности ставит реформирование содержания естественнонаучного образования в число приоритетных задач развития системы высшего образования. В связи с этим наиболее актуальным в подготовке будущих бакалавров физики в современных условиях является сочетание фундаментального физического образования и глубокого усвоения основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, в рамках информационной среды. Анализ практических действий с теоретическими знаниями и возможностями информационных и коммуникационных технологий воплощается в информационно - дидактических умениях.

Определить место информационно - дидактических умений в становлении профессиональной компетентности будущего бакалавра и реализовать компетентностный подход в образовании требует принципиального изменения позиции специалиста, в том числе и преподавателя физики. Его главной задачей становится мотивация учащихся на проявление инициативы и самостоятельной деятельности учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы.

Особое значение в формировании умений имеет усвоение человеком знаний о том, каким образом надо действовать в определенных условиях. Такого рода знания необходимы для овладения эффективными приемами как практических, так и умственных действий.

Одним из принципиальных моментов в диагностике личностно - организационного блока следует считать отношение студентов к учебно - воспитательному процессу вуза, в который они поступили. Студенты следующим образом оценивают содержание и профессиональную направленность учебных занятий в вузе:

- учебный процесс вуза максимально приближен к реальной деятельности и даёт возможность овладеть профессией - 15,7 % ;
- учебный процесс вуза частично приближен к реальной деятельности - 21,4 % ;
- учебный процесс вуза оторван от реальной деятельности и не ориентирован на максимальную подготовку к работе - 40 % ;
- затруднились с ответом - 20 % .

В сочетании с беседами и включённым наблюдением такие данные означают, что большинство первокурсников не задумываются над этим принципиальным и важным вопросом.

В первые месяцы обучения идёт ломка мотивации учебной деятельности: в новой, менее теплой среде меняется отношение к ценностям будущей специальности. Но с течением времени дискомфорт в этой сфере перестаёт ощущаться и студенты переключаются на учебные трудности.

Данные нашего исследования подтверждают, что первые месяцы обучения в вузе для большинства студентов отмечены положительным настроением на учёбу и высокими показателями учебной работы. 38,6 % студентов первого курса отметили, что им очень нравится учиться в вузе, 50 % - скорее нравится, чем не нравится, 8,6 % - скорее не нравится и только 2,8 % ответили, что им не нравится учиться в вузе.

Однако после первого относительно благополучного периода начинаются трудности. Для вчерашнего школьника начинается процесс приобретения профессиональных знаний и

умений, он должен преодолеть серьёзное противоречие между объективной необходимостью перестройки своей учебной деятельности, выработки новых способов и приёмов работы с учебной информацией и отсутствием знаний о том, как это сделать. Для него изменились и формы организации учебного процесса, и методы изучения учебных предметов, и система контроля за его учебной деятельностью. Такого рода изменения, в том числе и изменения образа жизни, неумение разобраться в причинах возникающих трудностей, зачастую приводят к растерянности и разочарованию. Это подтверждает статистика: к середине второго семестра число тех, кому очень нравилось учиться в вузе, снизилось на 8 (11,4 %) человек, а тех, кому не нравится учиться, увеличилось на 7 (10 %) студента.

Опросы студентов первого курса обучения позволили установить основные причины низких показателей в учебе. По мнению студентов, главными причинами слабых знаний явились: недостаточный контроль над ходом усвоения учебного материала со стороны преподавателей (60 %), отсутствие систематической отработки учебного материала (52,8 %), недостаточное трудолюбие и настойчивость в учебе (30 %), слабые навыки самостоятельной учебной работы (25,7 %), низкая личная ответственность за учебу (24,3 %), низкая мотивация учебы, отсутствие устойчивого интереса к профессии (21,4 %), неуверенность во время ответа (14,3 %), плохое самочувствие (болезнь) (12,8 %), значительный перерыв в учебе (10 %), низкий уровень общеобразовательной подготовки (8,6 %).

В ходе исследования было выявлено всё то непривычное, которое встречают студенты на первом курсе в учебной работе. Сюда относятся:

- необычные формы обучения, отличные от школьных;
- большой объем самостоятельной работы над учебным материалом и отсутствие развитых навыков ее выполнения;
- недостаточное руководство самостоятельной работой со стороны преподавателей;
- трудность восприятия, осмысления и конспектирования лекционного материала;
- сложность подготовки в короткое время к семинарским занятиям. Анализ ответов педагога на вопрос «Какие активные методы обучения вы использовали во время педагогической практики?» показывает, что в большей степени педагоги использовали традиционные методы обучения (55 %), а активные методы обучения распределились следующим образом:

деловые игры – 10 %, дидактические или учебные игры – 9 %, игровые ситуации – 7 %, ролевые игры – 6 %, другие – 3 %

Ответы на вопрос, «Какие интерактивные методы обучения вы использовали во время педагогической практики?», выглядят так:

творческие задания – 4 %, работа в малых группах – 4 %, обучающие игры – 3 %, использование общественных ресурсов – 1 %, социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения – 2 %, разминки – 1 %

изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео - и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого») – 2 %

«Мозговой штурм» - 0 %, сомневались в ответе – 72 %

Информационно - деятельностный блок информационной деятельности в вузе характеризуется тем, что студенты сталкиваются, прежде всего, с изменениями среды информационного взаимодействия и проблемами вхождения в новую социально - профессиональную группу. Для части студентов изменение среды информационного взаимодействия связано с необходимостью непривычного для них активного использования разнообразных информационных источников и технологий работы с ними.

Основа психолого - педагогического положения об организации учебно - познавательной деятельности студентов и задач профессиональной деятельности для преподавателя физики в области информационно - дидактической деятельности, является умение осуществлять процесс обучения физике в соответствии с образовательной программой; умение использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения физике, в том числе электронные средства обучения; умение применять современные средства оценивания результатов обучения; умение реализовать лично - ориентированный подход к образованию и развитию обучающихся; излагать учебный материал; умение использовать различные методы обучения и их сочетания (рассказ, объяснение, беседа, проблемное обучение и др.); умение эффективно использовать современные средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ); умение оперативно диагностировать характер и уровень усвоения студентами учебного материала.

В этих условиях изменилось содержание функций и соответственно педагогических умений современного педагога, характеризующих его профессиональную компетентность. Уверенно себя может чувствовать только педагог, овладевший такими новыми средствами интеллектуальной деятельности, как ИКТ.

Актуальной задачей современного этапа развития высшей школы является оценка базовых и профессиональных компетенций студентов и их развитие.

Только информационно - образовательная среда вуза может стимулировать максимальную самоотдачу, в результате чего и достигается образовательный эффект, максимально возможный для уровня способности каждого студента и обеспечивающий его эффективную социализацию и профессионализацию. Она является динамическим образованием, системным продуктом взаимодействия субъектов образовательного процесса и управления образованием.

Сегодня можно говорить, что для студентов сформирована информационно - образовательная среда, которая дает возможность: студенту не только максимально развивать свои интеллектуальные и творческие способности, но и формирует его ИКТ - компетентность.

А преподавателю постоянно повышать качество обучения и свою профессиональную компетентность, что позволяет сделать образовательный процесс более эффективным, интересным, наглядным, современным, осуществлять лично - ориентированный и компетентностный подход в обучении.

Список использованной литературы.

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа - Пресс, 2007. — С.18 - 20.
2. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога. М «Современная школа». – 2010. – С. 214.

3. Подымова Л. С. Дидактическая подготовка учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 183 с.

© Дадашева З.И., 2016

Диброва С.П.

магистрант

факультет иностранных языков

ЧГПУ

г. Челябинск, РФ

К ВОПРОСУ О ПРЯМОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Существует несколько десятков методов, формирующих общую тактико-методическую модель обучения иностранным языкам и получивших различную степень распространения и глубину теоретического обоснования.

Сторонники прямого метода требовали связывать прямо и непосредственно слово иностранного языка с понятием, минуя слово родного языка.

Основной целью обучения иностранным языкам представители этого направления считали обучение практическому владению изучаемым языком. Первоначально такое «практическое» владение отождествлялось с владением устной речью, что нередко встречается и сейчас. Однако представители прямого метода понимали под ним и обучение чтению (например, Г. Суит).

Методические принципы обучения прямому методу сводились к следующему.

1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой, поэтому ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения (ощущения речевого аппарата), что доказывала психология.

2. Полное исключение родного языка и перевода. Причиной этому стали доводы и исследования о том, что слова родного языка не совпадают со словами изучаемого по объему значения, выражают разные понятия и т. п., так как каждый народ имеет свое мировоззрение, систему понятий, отражаемые в языке.

3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи - неперемное условие устного общения. Данный вывод был сделан на основе исследований звуковой стороны языка. В результате были разработаны способы постановки произношения.

4. Представители прямого метода рекомендовали изучать слова только в контексте, т. е. в составе предложений, исходя из лингвистического положения о многозначности слов и о том, что целое не есть сумма его составляющих.

5. В этом методе изучение грамматики основывалось на индукции. На базе хорошо изученного текста учащиеся проводили наблюдения над текстом и извлекали правила. О. Есперсен называл это «наблюдательной грамматикой». В дальнейшем эти правила приводились в систему.

Несколько иную позицию занимал видный лингвист Г. Суит. Разделяя взгляд других представителей прямого метода о практической цели обучения, он полагал, что путь к этому в школьных условиях лежит через изучение текстов, отражающих живой разговорный язык - основу для обучения устной речи.

Урок по прямому методу представлял следующее: название учителем предметов на картинке и повторение их учащимися, затем вопросы и ответы, описание картинок и лексические упражнения. Все заканчивалось пересказом, диалогом на изученном материале. Если в основу клался текст, то сначала текст читался три раза учителем и разяснялись слова, затем делались упражнения, и только после этого текст читался в транскрипции и традиционном написании.

Анализ материалов свидетельствует, что прямой метод не был однородным методическим направлением на Западе. У разных авторов приёмы отличаются друг от друга. Вместе с тем есть общие черты: отказ от родного языка, внимание к звуковому образу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении и отказ от мышления учащихся при обучении в пользу чувственного восприятия и опоры на память.

Работы представителей прямого метода внесли значительный вклад в методику обучения иностранным языкам.

Прежде всего, следует отметить внимание к звуковой стороне языка и разработку приемов обучения произношению, ибо это было сделано впервые. Безусловной заслугой представителей прямого метода была разработка индуктивного подхода к обучению грамматике.

Впервые было показано, что слова разных языков отражают разное миропонимание народов, хотя и был сделан не совсем правильный вывод об использовании только беспереvodных средств семантизации.

В отличие от прямого ортодоксального метода, распространенного на Западе, в нашей стране он приобрел несколько иной вид. К рассмотрению этого вопроса мы и переходим.

Распространение прямого метода столкнулось в России с традицией рассматривать положительное влияние изучения иностранного языка на владение родным языком. Так, К. Д. Ушинский писал: «Здесь не только надобно понять вполне и до глубины переводимую мысль, не только уловить все ее оттенки, но и найти в родном языке соответствующее выражение. Ум, рассудок, воображение, память, дар слова должны упражняться в одно и то же время» [5; с. 302].

Об этом же влиянии свидетельствовал и Ф. Н. Буслаев: «Но собственно для усовершенствования в русском слоге воспитанницы упражняются в письменных переводах с иностранного языка» [3; с. 468].

В связи с этим даже у ярых сторонников прямого метода находится допущение родного языка, что абсолютно исключается в западном варианте прямого метода.

Ряд методистов критиковали прямой метод за устранение родного языка на начальном этапе обучения. Так, Е. Бик утверждал, критикуя прямой метод: «Я далек от того, чтобы отвергнуть пользу ознакомления учащихся с живой речью, но я не могу, однако, согласиться с устранением родного языка для русских в начале занятий иностранным языком уже потому, что передавая значение данной фразы изучаемого языка на родном, мы тем самым развиваем способность к безотчетному усвоению и содействуем таким образом

пониманию духа языка, и в особенности оборотов речи, которая и делается заметной лишь при содействии родного языка» [1; с. 95].

Даже Г. Пальмер, будучи одним из разработчиков и наиболее убежденным сторонником прямого метода, всегда указывал, что этот метод обеспечивает программу для сознательного овладения содержанием и развивает у учащихся способности анализировать и синтезировать. Более того, Г. Пальмер был противником исключения родного языка даже при введении новых слов. По его мнению, овладение новыми языковыми формами для обозначения общеизвестных понятий (солнце, одежда, пища и т. д.) требует, прежде всего, демонстрации точного соответствия новой языковой формы и известного понятия. Это может быть сделано по - разному, но наиболее эффективно – с помощью родного языка. Наконец, И. Бодуэн - де - Куртенэ ратовал за сравнение родного и иностранного языков: «Очень благодатным средством для развития наблюдательности и научного мышления учащихся представляется сравнение языков по их строению» [2; с. 75].

Если в дореволюционной России еще имелись приверженцы прямого ортодоксального метода, то в 20 - е годы XX века все методисты, исповедующие прямой метод, а он тогда был господствующим, окончательно определили особенности использования прямого метода в России.

Во - первых, для методистов этого периода характерно значительно большее использование родного языка как средства семантизации и контроля понимания. По поводу последнего К. А. Ганшина писала: «А между тем польза перевода, проводимого вдумчиво, с тщательностью, после использования и проработки текста может быть очень велика» [4: с. 41]. А такой ярый сторонник натурального метода как Е. И. Спендиаров признавал переводы с родного языка, хотя и в ограниченных пределах, важными для овладения грамматическими конструкциями.

Во - вторых, в русских условиях допускалось сравнение с родным языком. На этом настаивал Д. Шестаков, также придерживавшийся прямого метода.

В - третьих, методисты отмечали, что использование родного языка при изучении иностранного больше используется на начальном этапе, а затем оно все более и более сокращается.

Так, Э. А. Фехнер писал: «Ясно, что требуемое прямым методом возможно ограниченное употребление родного языка не может начаться прямо с абсолютного его изгнания, но к нему надо подходить постепенно» [6; с. 48]. Стоит отметить, что у западных методистов господствовало прямо противоположное мнение.

Таким образом, этот метод не прижился в нашей стране в своём первоначальном виде. Это можно объяснить множеством причин, основные из которых: во - первых, серьезную и, пожалуй, основную роль сыграли различия в родном (русском) и западноевропейских языках. Близость последних друг другу позволяли строить обучение учащихся без обращения к их родному языку. Сравним: This is a book (a hand) и Das ist ein Buch (eine Hand). В русской аудитории это невозможно.

Во - вторых, особое влияние оказали и педагогические традиции, начиная с К. Д. Ушинского. Эти особенности в традиции обучения иностранным языкам сказались и на дальнейшем развитии методики.

И, наконец, совершенно очевидно, что сознание, мышление человека неразрывно связаны с его родным языком. При овладении вторым языком тоже неизбежен процесс

постижения объективной действительности, но иначе категоризованной и представленной в иных общественно осознанных национальных формах.

Восприятие информации взрослым человеком осуществляется за счёт анализа и сопоставления уже имеющегося опыта, поэтому исключение родного языка при изучении иностранного на первых этапах представляется задачей сложно выполнимой.

Список использованной литературы

1. Бак Е. Аналитико - синтетический метод обучения иностранным языкам // Русская школа. - 1890. - № 5.
2. Бодуэн - де - Кургенэ И. Значение языка как предмета изучения // Русская школа. — 1906. - № 7 - 9.
3. Буслаев Ф. И. Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских средне учебных заведениях. Преподавание отечественного языка. — М.: Просвещение, 2002.
4. Ганшина К. А. Сб. материалов по методике преподавания иностранных языков. — М., 1999.
5. Ушинский К. Д. Объяснительная записка к проектам Программ учебного курса в воспитательном обществе благородных девиц и СПб Александровском училище // Собр. соч. - Т. 6. - М. - Л., 19.
6. Фехнер Э. А. Методика преподавания немецкого языка в русской школе. — Л., 1999.

© Диброва С.П., 2016

Долженко М.Л.,

методист

центр профориентации и постинтернатного
сопровождения ГБУ ДПО «КРИПО»,
г. Кемерово, Российская Федерация

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЕДИНОГО ОБЛАСТНОГО ДНЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ, ПОСВЯЩЁННОГО ДНЮ ШАХТЁРА

Процесс профориентационной работы с обучающимися регламентирует Ф3 от 29.12.12 г. №273 - Ф3 «Об образовании в Российской Федерации» [1], Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 г. №1897. В стандарте отмечается, что школьники должны ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы [2].

Угольно - добывающая промышленность остаётся одной из ключевых отраслей российской экономики, обеспечивая топливом предприятия и население нашей страны. В связи с этим на рынке труда Кемеровской области востребованы рабочие и специалисты шахтёрских специальностей.

Для популяризации шахтёрских специальностей и привлечения внимания обучающихся образовательных организаций разных типов к выбору профессий данного профиля в разных городах Кузбасса ежегодно проводится Единый областной день профориентации, посвящённый Дню шахтёра.

В соответствии с Распоряжением Губернатора Кемеровской области от 11.01.2016 г. № 1 - рг «Об утверждении плана профориентационных мероприятий на 2016 год», и с целью содействия профильному и профессиональному самоопределению воспитанников и обучающихся образовательных организаций разных типов в ходе его проведения решались следующие задачи: повышение социального престижа шахтёрских профессий, информирование старшеклассников о специальностях и профессиях, востребованных в горнодобывающей отрасли Кузбасса.

В последнее воскресенье августа свой профессиональный праздник отмечают мужественные люди, чей нелёгкий труд - залог успешного развития экономики. Более полувека Россия отмечает этот праздник, отдавая должное самоотверженному труду славной многотысячной армии горняков.

При организации данного мероприятия необходимым условием стало активное межведомственное взаимодействие с промышленными предприятиями, угольными разрезами, шахтами, общественными организациями, профессиональными образовательными организациями, службой занятости населения, средствами массовой информации и др.

В Беловском муниципальном районе Единый областной день профориентации, посвящённый Дню шахтёра «Я в крае шахтёрском живу» состоялся 30 августа 2016 года при поддержке администрации Беловского муниципального района на базе ООО Санаторий «Беломорье» в форме пресс - конференции «Шахтёрами гордится Кузбасс». Данная форма работы была интересной, информативной для обучающихся ОО, обучающихся ПОО КО. Одна из отличительных особенностей пресс - конференции способность отражать актуальные проблемы, в связи с этим была представлена информация о шахтёрских специальностях, истории профессии, профессиональных образовательных организациях, успешных профессионалах, рынке труда и востребованных на нём специалистах.

Педагоги ПОО КО подготовили слайд - презентации о истории шахтёрских профессий, рассказали об особенностях и условиях труда шахтёров, о развитии и перспективах угольной отрасли Кузбасса. Были показаны фильмы о нелёгкой, но очень почётной профессии шахтёра, горняков Кузбасского угольного бассейна. После просмотра фильмов и беседы, ребята познакомились с выставкой портретов шахтёров - беловчан, героев социалистического труда, прославивших Кемеровскую область своим трудом. Для специалистов, ответственных за профориентационную работу в муниципалитете, образовательных организациях разных типов, работников ООО Санаторий «Беломорье», на базе которой проводилось мероприятие, на подготовительном этапе состоялась методическая консультация по вопросам использования пресс - конференции как формы профориентационной работы. Благодаря этому мероприятие высоко оценили с позиции информированности о шахтёрских профессиях / специальностях как обучающиеся, так и педагоги.

В Едином областном дне профориентации, посвящённом Дню шахтёра, приняли участие 92 человека (в 2015 году - 76 человек), среди них обучающиеся общеобразовательных организаций, студенты ПОО КО, педагоги.

Таким образом, Единый областной день профориентации, посвящённый Дню шахтёра, прошёл на высоком организационном уровне, имеет большое практическое значение для патриотического воспитания, формирования осознанного выбора обучающимися шахтёрских профессий, будущего рабочего места.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.12 г. №273 - ФЗ об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http:// http:// Минобрнауки.рф / документы / 2974](http://минобрнауки.рф/документы/2974).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http:// Минобрнауки.рф / документы](http://минобрнауки.рф/документы).
© Долженко М. Л., 2016

Зайцева А.П.
магистр
факультет психологии
ИП Затона Е.С.
г. Тула, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ МОТИВА ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЛИ МОТИВАЦИЯ «НА УСПЕХ»

Мотивация есть процесс, увязывающий воедино личностные и ситуационные параметры на пути регуляции деятельности, направленной на преобразование предметной ситуации, для осуществления определенного предметного отношения личности к окружающей ситуации.

Мотивация – это процесс реализации мотивов. Одним из важных этапов в развитии личности является формирование мотивов достижения.

Мотив – от латинского *moveo* – приводить в движение, толкать. Мотив есть высшая форма побуждения и регуляции деятельности, взаимодействия человека с окружающей средой.

Одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу является мотивация достижения, которая направлена на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности и ориентирована на достижение некоторого результата. Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться, возможно, лучших результатов в области, которую он считает важной (значимой).

Воспитательные усилия – необходимое, но, к сожалению, не достаточное условие для выработки высокой мотивации достижений. Крайне важным фактором оказывается

наличие в ближайшем окружении ребенка «моделей» для подражания, которые не только умеют успешно делать свое дело, но и адекватно выражают удовлетворение своей компетентностью или достигнутым качеством работы. Конечно, литературные, телевизионные и кино - герои могут способствовать «присвоению» мотивов достижения, но лучше всего, если здоровый пример стремления к успеху подают ребенку его родители или, в ситуации лишения родительского попечительства, его воспитатели. Если ребенок видит, что близкие ему взрослые смиряются с ролью неудачников, иногда делая попытки в той или иной степени замаскировать это, возможны как минимум два пути, по которым будет развиваться его мотивация достижения. Либо он усвоит и примет ту же позицию, отказываясь прилагать усилия даже в тех задачах, которые лежат в пределах его возможностей, будет стараться избежать неудачи, не совершить ошибку и сохранить то, что у него уже есть. Либо он зачислит своих наставников в неудачники и в качестве модели выберет другие образцы поведения, и это могут быть сильные агрессивные «супергерои», как часто бывает у подростков группы риска. Так подросток начинает добиваться своего успеха компенсаторным путем, который бывает агрессивным и (или) невротическим. Уровень мотивации достижения относится также к степени трудности той задачи, которую готов взять на себя ребенок. Подростки порой заявляют о готовности решать очень сложные задачи. При этом «завышение цели» у явно неспособных к ее достижению подростков может базироваться на основе убеждения, что их оценят не по реальным результатам, а по заявленным амбициям.[2, 115].

Главным возрастным мотивом подростков является мотив достижения, который, как правило, связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач, с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Развитие мотива, баланс стремления к успеху и желание избегать неудач могут различаться: одни подростки больше стремятся к успеху, активно берутся за сложные проблемы, другие стараются сохранить уже достигнутое, не рисковать.

Действенные мотивы достижения, мобилизирующие внутренние силы подростка для успешной работы, не только обеспечивают его активное включение в активный процесс, но и становятся достоянием личности подростка, устойчивым ее свойством.

Воздействие на мотивационную сферу подростков (развитие у них стремления улучшать свои результаты превзойти достигнутый уровень) является одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения. Подростки с высоким уровнем мотивации стремятся преодолению трудностей и добиваются больших результатов. В подростковом возрасте наиболее сильно проявляется желание обсудить что - либо со сверстниками. Кроме того, они используют малейший повод для того, чтобы как - то обратить на себя внимание, стать заметным среди других. [4, 29].

Мотив достижения подростков характеризуется направленностью субъекта на достижение «высокого уровня мастерства при выполнении дела на основе своих усилий и способностей в ситуациях, в которых имеется возможность качественного выполнения деятельности», и связан с положительными эмоциональными переживаниями личности (надежда, радость). Мотив стремления к успеху побуждает и направляет деятельность в определенную ситуацию; мотив избегания неудачи тормозит деятельность, направляет ее от указанной предметной зоны.

Качество достижения в выполнении какой - либо деятельности зависит не только от эффективности силы мотивации относительно специфических требований задачи, но, конечно, и от индивидуальной способности к выполнению соответствующей деятельности. Качество достижения определяется как способностями, так и эффективностью силы мотивации. На формирование и развитие мотивации любой деятельности оказывают влияние эмоции и чувства, определяя модальность и силу мотива. Из чего следует, что деятельность должна сопровождаться преимущественно положительными эмоциями, чтобы получить сильную мотивацию.

Согласно теории ожидаемой ценности очень важными в определении мотивации является ожидание успеха или неудачи. Если подростки не верят в то, что уровень усвоения приведет к значимому и ценному результату, их мотивация будет снижена.

Социальная ценность мотивации достижения подростков подчеркивает актуальность изучения закономерностей ее проявления и развития, а также поиска путей и способов ее целенаправленного формирования.

Психологи предлагают два пути воздействия на мотивацию подростков, которыми необходимо пользоваться для формирования мотивации достижения. Первый путь – «сверху вниз» – проведение работы по осознанию мотивов: подростку раскрываются идеалы, цели, которые у него, по замыслу взрослого, необходимо сформировать, затем эти «нормы» превращаются из внешне понимаемых во внутренние, принятые самим подростком. Второй путь – «снизу вверх» – воспитание мотивов происходит через организацию взрослым разных видов деятельности подростка в условиях активной деятельности самого подростка. [5, 368].

Деятельность достижения подростка – это форма активного целенаправленного поведения, соответствующей мотивации достижения и имеет следующие особенности:

- предпринимаемая деятельность подростка направлена на достижение определенного результата;
- подросток должен переживать направленность на достигаемый результат, то есть с желанием выполняет он эту деятельность или под принуждением;
- подростку необходимо самому прилагать усилия, на достижение результата;
- деятельность подростка должна сопровождаться эмоциональными состояниями, как в процессе, так и по окончании достижения результата.

Таким образом, мотивация достижения подростков имеет следующие критерии:

- требование достижения определенного результата, который фиксируется, оценивается, измеряется;
- этот результат оценивается, то есть, существует некоторый стандарт для оценки поведения подростка в данной ситуации;
- требования, предъявляемые к подростку в меру трудные, то есть эти требования позволяют добиться результата при приложении определенных усилий.

Таким образом, мы можем сказать, что многие стороны мотивации достижения связаны с субъективным представлением подростка о целях деятельности и трудностях их достижения, о самом себе и своих способностях, об уровне результатов и возможных причинах их получения. Эти представления относительно изменчивы и динамичны, поэтому на них можно воздействовать, их можно изменять и как результат – корректировать процесс мотивации.

Список использованной литературы:

1. Догондзе, М.Р. Потребность вращаения в общественные ценности в переходном возрасте / В кн.: Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей / Под ред. Ш.Н. Чхартишвили. Тбилиси. – 2009. – С.163 - 170
2. Кручинин В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте / В.А.Кручинин, Е.А.Булатова; Нижегород. гос. архит. строит.ун - т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010.– 155с.
3. Мак - Клееланд, Д. Мотивация человека / Д.Мак - Клееланд. – СПб.: Изд - во: «Питер», 2007. – 667 с.
4. Саблина Т.А. Изучение и формирование мотивации достижения у студентов психологического факультета // Вестник МГГУ, 2011. – С. 29.
5. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. — М.: Издательство «София», 2006. — 368 с.
6. Котов С. В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 360 - 362.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен – СПб.: Речь, 2001.

© Зайцева А.П., 2016

Золотарев В.А.,

адъюнкт адъюнктуры
кафедра военной педагогики и психологии
СВКИ ВВ МВД России
г. Саратов, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Обучение военного института направлено на совершенствование профессиональной деятельности будущих офицеров, способных наращивать свои знания и умения, умеющих ставить задачи, всесторонне оценивать обстановку и принимать правильные решения. Подготовка будущих офицеров зависит от того, как удастся во время обучения ориентировать курсанта на свое профессиональное развитие, доказать, что его профессионализм будет зависеть от его саморазвития и самосовершенствования. Это и способствует формированию нужных знаний и умений для осуществления профессиональной деятельности, которая постоянно должна наращиваться и обновляться самостоятельно. В таких условиях формирование готовности к самообразованию является основным методом при подготовке будущих офицеров федеральной службы войск национальной гвардии, что даст им самостоятельно компенсировать недостаточность знаний, необходимых для карьерного роста.

Чтобы более детально разобраться в понятии самообразования, обратимся к источникам его основания. В педагогике понятие самообразования появилось в начале XVII - XVIII века, когда самосовершенствование, самообразование было делом и способом

существования культурного дворянства в России. Так, например М.В. Ломоносов, И.П. Кулибин достигали идеи самообразования, что позволяло им реализовывать свои потенциалы [2]. В Советской России рассматривалось как способ аннулирование абсолютной безграмотности населения. В 20 - 30 - е годы справедливы были новейшие требования, разрешающие совершенствовать новые способы и формы организации самообразования. В 30 - 40 - е годы в очевидном варианте вопросы самообразования не рассматривались, но проблема оставалась. Большое количество взглядов уделялось самостоятельной работе. В 40 - 60 - е годы в трудах Б.П. Есипова, Р.Г. Лемберга и др. делался упор на самостоятельной работе обучающихся. В более раннее время огромное значение в анализе и исследовании определения и видов самостоятельной работы дали: В.К. Буряк, В. Граф, И.И. Ильясев, О.А. Нильсон, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова и др. В 90 - е годы были сделаны монографические исследования В.Б. Бодаревским, А.К. Громцевой, Г.Н. Сериковым, Г.М. Коджаспировой; защищены кандидатские диссертации, показывающие единичные аспекты самообразования, содействующие осмыслению его сути (И.Г. Барсуков, М.С. Башкиров, Д.Ф. Ильясова, Н.В. Косенко, А.С. Павлова, С.В. Паршина, Н.В. Терехова, В.А. Худяков и др.). Н.В. Терехова под самообразованием понимает регулярный, познавательный процесс формирования личности с осмыслением механизма достижения цели, исходя из интересов общества и индивидуальных потребностей, с учетом внутренних стимулов курсантов, стремящихся к самостоятельному получению знаний [4]. Н.В. Кузьмина под самообразованием понимает – самостоятельную, целеустремленную, самодеятельную работу над повышением образования без прохождения курса обучения в стационарном учебном заведении. Н.В. Кузьмина не исключает, что самообразование присутствует в обучении в учебных заведениях, таким образом, ни одно учебное заведение не сможет дать всё то, что нужно интеллигентному, образованному человеку. Подобным способом, в первом случае самообразование подразумевает лишь вне обучения в учебном заведении, а в ином – присутствует в системе в обучении в учебных заведениях, устанавливая задачу компенсировать эти пробелы. А.Я. Айзенберг полагает, что самообразование – это непрерывное развитие умственного резерва, сильный способ увеличения идейно - теоретического уровня и улучшения высококлассного профессионализма, ресурс эстетического удовольствия, неотъемлемый элемент регулярного обучения в учебных заведениях [1]. В то же время подчеркнем, то что, невзирая на эластичность и значительную индивидуализированность самообразования, его невозможно анализировать как неконтролируемый процесс овладения знаниями и навыками. Самостоятельно занимающиеся ставят перед собой определенные задачи, берут во внимание размер изучаемого материала, руководствуются конкретным планом работы, порой одолевая существенные трудности, сопряженные с усвоением новых знаний.

Г.М. Коджаспирова устанавливает профессиональное самообразование как многокомпонентную и безусловно важную самостоятельную работу будущего офицера, включающую общеобразовательное, предметное, психолого - педагогическое и методическое самообразование. Она выделяет следующие функции деятельности: содействует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности; помогает осмыслению педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности; считается средством самопознания и самосовершенствования. Основой профессионального самообразования считаются: многокомпонентность, осмысленность,

целеустремленность, регулярность, независимость, индивидуальная и профессиональная значимость. Профессиональное самообразование можно рассмотреть как процесс творческой самореализации в профессии. Этот процесс основан на более глубоком изучении: умения переводить теоретические и методические положения в педагогические действия; исследований и разработки новых методик, конфигураций, способов и средств и их уникальных сочетаний; возможность рефлексивной оценке собственной деятельности и ее итогов; развитие индивидуального стиля работы в своей деятельности [4]. Из этого следует что, процесс самообразования эффективен, если он соответствует мотивам и задачам, стоящим перед субъектом, степени его готовности к своему индивидуальному и профессиональному совершенствованию. Понятие «готовность» в педагогике рассматривается как интегративное профессионально - значимое свойство личности будущего офицера, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные и процессуальные аспекты. Готовность к самообразованию обусловлена как индивидуальное свойство, сформулированное в умениях сравнивать общество знаний, в возможности самостоятельно находить решение на актуальные вопросы, основанной на умении легко разбираться в разных источниках информации и скептически исследовать их. Т.Е. Климова определяет готовность к профессиональному самообразованию как активно развивающееся свойство личности будущего офицера, характеризующееся присутствием профессиональных самообразовательных умений и мотивов, соответствующих потребностям данной деятельности. А.К. Громцева понимает готовность к самообразованию как окончательный результат, предоставляющий личности заниматься самообразованием [5]. С.П. Архипова считает, что готовность к самообразованию зависит от факторов, определяющих структуру: исходных специальных, психолого–педагогических знаний и умений; мотивов педагогического самообразования; навыков самоорганизации и самоконтроля, выбора целей и средств самообразования. Не отвергая целесообразности указанных аспектов готовности к самообразованию, важно акцентировать внимание на ее целостном характере. В этом смысле готовность к профессиональному самообразованию должна вобрать в себя все основные характеристики личности преподавателя, опираясь на которые она может организовывать и осуществлять профессиональное самообразование. Понимаемая в таком смысле готовность к профессиональному самообразованию обуславливает характер указанного процесса. Практически все исследователи самообразования включают в готовность к самообразованию потребность в его осуществлении как важного основания. В.Б. Бондаревский считает, что для эффективного самообразования необходимо заинтересовать учащихся в саморазвитии. Очевидно, что курсант, профессионально - познавательные интересы, которого уже определены и у многих четко выражены, обладает потребностью заниматься

Совершенствование профессиональной подготовки курсантов военного вуза должно осуществляться по двум направлениям, первое из которых связано с совершенствованием условий реализации образовательных программ, процесс профессиональной подготовки, а второе – с обеспечением качества подготовки в части формирования профессиональной готовности офицера, результат профессиональной подготовки[3].

Таким образом, формирование готовности к профессиональному самообразованию носит поэтапный характер и является результативным, если строится и осуществляется с

учетом логики становления и развития единства компонентов, входящих в структуру готовности к указанной деятельности. Оценка самообразовательной деятельности курсанта - будущего офицера эффективна в контексте целостного изучения личности и профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Свердл. обл. ин - т усовершенствования учителей, 1992. – 93 с.
3. Козлов О. А. «Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД» Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова (г. Кострома) ISSN: 2073 - 1426 2016г. том 22, №2 с.159 - 161
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. 41. Козиев, В.Н. Самообразование и самооценка учителя / В.Н. Козиев // Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. тр. – М, 1986. – С. 19.
5. Терехова, Н.В. Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов Дис. канд. пед. наук / Н.В. Терехова. – М., 1996. – 168 с.

© Золотарев В.А., 2016

Капитонова И.А.

магистр, кафедра начального образования,
общей и социальной педагогики
ЧГУ,
г. Череповец, Российская Федерация

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В основу новых образовательных стандартов заложены не только передача учителем готовых предметных знаний ученику, но формирование и социализация его личности, которая должна хорошо ориентироваться в общественных отношениях и быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Отсюда, возникает потребность в новых методах, технологиях обучения, которые могли бы соответствовать современным требованиям общества к усвоенным знаниям и сформированным умениям.

Одним из способов реализации этих целей является формирование универсальных учебных действий. В широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем активного сознательного присвоения нового социального опыта[1, с.54].

В более узком смысле, УУД можно рассматривать как совокупность действий учащегося, которые обеспечивающего социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая культурную идентичность и толерантность.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009 г.) определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные – универсальные учебные действия: «Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся». [5, с.80]

Концепция развития универсальных учебных действий (УУД) разработана на основе системно - деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г.) группой авторов: Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчановым под руководством А. Г. Асмолова.

В законе РФ «Об образовании» (2012 г.), отмечается, что в «результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.» [6]

Наиболее значимыми в этом аспекте являются регулятивные УУД. В содержание регулятивных универсальных учебных входит: управление своей деятельностью; контроль и коррекция; инициативность и самостоятельность.

Активизация самостоятельности школьников в учебной и других видах деятельности является одной из актуальных проблем современной педагогической теории и практики.

В процессе обучения все чаще стали использоваться приемы и методы, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения.

Проблема самостоятельности нашла отражение в трудах таких ученых, как: Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, И.Я.Лернер, М.Р. Львов, М.И.Махмутов, И.Т.Огородников, П.И.Пидкасистый, Н.Н.Светловская, М.Н. и др.

Самостоятельность рассматривается в двух разных, но взаимосвязанных между собой аспектах: во – первых, как характеристика деятельности учащегося (С. Л. Рубинштейн, Г. А. Цукерман, П. И. Пидкасистый, И. Я Лернер и др.), во – вторых, как характеристика личности в целом (Л. С. Выготский, Ю. К. Бабанский, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.)

Самостоятельность школьника – это умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне. Оно связано с потребностью человека выполнять действия по собственному осознанному побуждению. [3, с.147]

Самостоятельность у младших школьников можно формировать различными способами, одним из таких является проектная деятельность.

Вопросы об использовании и организации проектной деятельности в начальной школе находят отражение в научных трудах, ученых: Г.К Селевко, С. Т. Шацкий, Гузев В.В, А.А. Карачева, Б.Ф. Ломова, В.А. Моляко, В.В. Рубцова В.Д. Симоненко, Н.Н. Нечаева и другие.

В нашем исследовании под проектной деятельностью мы будем понимать характеристику деятельности учащегося в конкретной учебной ситуации, представляющую собой постоянно проявляемую им способность достигать цель деятельности без посторонней помощи. [4, с.92].

Анализируя программы учебно – методических комплектов, мы выявили, что в учебно – методическом комплекте «Планета знаний» под общ. ред. И.А. Петровой. Проекты представлены на специальных разворотах, которые есть в каждом учебнике – с 1 - го по 4 - й класс по каждой учебной дисциплине. [2].

Следующим этапом исследования было проведение констатирующего эксперимента. Цель констатирующего эксперимента – выявление уровня сформированности самостоятельности у младших школьников.

Базой исследования является 4 «Б» класс МБОУ СОШ № 4.

На основе анализа литературы (И.Я. Лернер, Л. В. Жарова, П. И. Пидкасистый и др.) были выделены критерии (эмоционально – волевой, деятельностный) и показатели (умение оценить свои поступки; умение самостоятельно организовать учебную деятельность.) сформированности самостоятельности, как характеристики деятельности у младших школьников. Нами были подобраны и апробированы диагностические методики.

Мы выяснили, что по итогам трех методик в 4 «Б» классе преобладает средний уровень сформированности самостоятельности (данный уровень характерен для учащихся, которые не всегда могут оценить свои поступки и самостоятельно распределить время).

В классе 7 (27 %) человек на высоком уровне, на среднем уровне 18 (69 %) человек, 1 человек (4 %) на низком уровне.

Следующим этапом опытно – экспериментальной работы был формирующий эксперимент. Цель которого, формирование самостоятельности у младших школьников в проектной деятельности.

Перед тем как реализовать педагогические условия, был проведен урок окружающего мира, на котором дети вспомнили, что такое проект, этапы проекта, как можно оформить проект.

Для планирования проектной деятельности, нами были составлены паспорта проектов, данные паспорта использовались на уроках.

Использование данных паспортов проекта способствовало формированию самостоятельности у младших школьников уже на этапе планирования проекта.

Опережающий самостоятельный поиск детьми информации к разработке проектов, - следующее педагогическое условия формирования самостоятельности у младших школьников в проектной деятельности.

В ходе формирующего эксперимента для 5 проектов обучающимися была подобрана необходимая информация.

Так, например, для группового проекта «Великая Отечественная война», каждая группа подбирала литературу иллюстрации, стихи, для оформления стенгазеты.

Третье условие формирование самостоятельности в проектной деятельности, презентация учащимися результатов проектирования.

По окончании формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика. Использовались те же критерии, показатели и уровни сформированности самостоятельности.

По результатам проведенных методик, можно отметить динамику сформированности самостоятельности у детей. Уровень самостоятельности повысился, возросло количество учащихся находящиеся на высоком уровне с 27 % до 46 % , уменьшилось количество детей, находящихся на среднем уровне было 69 % стало 54 % , не стало детей, находящихся на низком уровне.

В заключении следует отметить, что проектная деятельность является эффективным способом формирования самостоятельности у младших школьников. Однако, эта проблема требует дальнейшего изучения и исследования.

Список использованной литература:

1. Асмолов. А. Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя» – М.: Просвещение, 2008.
2. Петрова И.А. «Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа. 1–4 классы». Учебно - методический комплект “Планета знаний”. – М.: АСТ: Астрель, 2006 г.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972 183 с.
4. Семенова Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета - 2012. Вып. 11 с. 209
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/

© Капитонова И.А., 2016

Киричкова Т.С.

кафедра теории, истории педагогики
и образовательной практики АГПУ,
г. Армавир, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я - КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЭТАПЕ ИХ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Исследования последних десятилетий широко раскрывают идею ведущей роли гармонично организованной образовательной среды, которая является «источником», «пространством жизнедеятельности», питающим личность в процессе ее развития [3, 4, 5]. В данном случае речь идет об образовательном пространстве, которое должно способствовать самостоятельному движению обучающегося.

Изучая особенности образовательного процесса, исследователи сталкиваются с необходимостью отследить процесс функционирования Я - концепции студента в контексте постоянно изменяющихся условий, обеспечивающих непрерывность жизнедеятельности личности, с одной стороны, и собственно развитие Я как постоянно усложняющийся и дифференцируемый в многочисленных своих содержательных и смысловых характеристиках особый «единый» определитель сознательного, социального бытия, особый маркер индивида [4].

Я - концепция как система развивается в процессе самоактуализации личности на основе позитивного отношения к себе. С этой позиции изучение и коррекция личностных характеристик должны осуществляться в контексте смысло - жизненных ориентаций и ценностных установок, а не только на уровне изучения отдельных психических функций индивида. Такому подходу отвечает адаптационно - реконструктивный метод, позволяющий адаптироваться не только к новым жизненным условиям, в которых оказывается студент, но и к себе, своим характеристикам, таким образом, чтобы развивать собственные личностные свойства, формирующие адекватную профессиональную Я - концепцию.

Рассматривая профессиональную Я - концепцию в контексте исследования социально - психологической адаптации - дезадаптации как фактора ее развития, последнюю проблему можно читать в транскрипции интеграции - дезинтеграции, индивидуализации - типизации личности. В данном контексте важно рассмотреть такие личностные качества как гибкость (лабильность) и устойчивость, присутствие которых и взаимосочетаемость обязательны для личности при быстро меняющихся условиях. Если под устойчивостью личности понимать способность человека сохранять свои личностные позиции, обладать определенным иммунитетом по отношению к воздействиям, чуждым его личным установкам, взглядам, убеждениям, преобразовывать ситуацию и собственное поведение в соответствии с намеченными целями, то с этих позиций гибкость личности, рассматриваемая через призму характера регуляции ее элементов, предопределяет и ее устойчивость. В принципе названные свойства вытекают одно из другого, поскольку степень устойчивости структуры и одновременно лабильность функций ее элементов, направленных на сохранение специфических свойств системы как целого, определяет уровень ее организации [2].

Развитие личности, включенной в социальные группы, происходит в соответствии с характером и требованиями общественных и групповых целей. Однако эти цели задают лишь общее направление, общий характер и рамки формирования человека как представителя социума. Требуется «срабатывание» сложных социально - психологических механизмов, переход социальных и психологических условий в социально - психологические факторы становления личности человека, развития его самосознания для того, чтобы две противоположные тенденции - индивидуализация и типизация равноценно участвовали в становлении целостной индивидуальности, рефлексивной себя в Я - концепции.

Социальная мотивация, выраженная в стремлении к типизации, является социально - психологическим фактором, обеспечивающим стремление индивида в организованные сообщества и соотнесение им своего Я с группами, в которых он пребывает и развивается.

Индивидуальная мотивация, выраженная в стремлении к самоактуализации, индивидуализации, лежит в основе выработки отношений к социальным ролям, формирования личностных норм и систем смыслов. В эмоционально - ценностном отношении и первая, и вторая тенденции реализуются в стремлении индивида быть принятым в системе социальных связей и в стремлении быть принятым самим собой. В единстве эти стремления являются системообразующими факторами личностного развития и становления Я - концепции.

Я – есть источник целенаправленной и эмоциональной активности личности. Целенаправленная активность – это целеполагание и целедостижение, представленные в динамике скорости, гибкости, подвижности Я, в волевом усилии Я, в спонтанном выборе и достижении целей по инициативе Я [1]. Эмоциональная активность – это переживаемое представление о себе, осознание себя, чувство своей значимости - незначимости, невербальное и вербальное выражение чувств и эмоций, самооценка. Посредством целеполагания, целедостижения эмоциональных интенций Я обеспечивает основные функции личности: адаптации, защиты, интеграции. Нарушение самоорганизации и саморегуляции приводит к дефициту психической активности, то есть к пассивности как индивидуально - типологической черте личности. И, наоборот, «срабатывание» сложного социально - психологического механизма адаптации как фактора становления личности человека, развития его самосознания посредством индивидуализации и типизации непосредственно участвует в становлении Я - концепции.

В целом, можно сказать, что социально - психологическая адаптация студента в вузе является специфическим стартом развития профессиональной Я - концепции его личности. В процессе социально - психологической адаптации задействуются такие личностные качества и свойства как устойчивость и лабильность, типизация и индивидуализация, целеполагание и целедостижение, мотивационная включенность и активность учебной деятельности. Они позволяют личности пройти этап социально - психологической адаптации и уже в по мере продвижения процесса активной преобразовательной деятельности как личности, так и образовательного пространства вуза, в результате чего происходит изменение исходных характеристик профессиональной Я - концепции будущего специалиста.

Список использованной литературы:

1. Карпова Н.Л. Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования: Автореферат дис. ... доктора психол. наук. М., 1998. 46с.
2. Сетров М.И. Основные принципы и аспекты организации систем // Проблемы методологии и современная наука. – Кишинев, 1988. – С. 85 - 102.
3. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. - Тбилиси: Изд - во АНГруз. ОССР, 1961. - С. 100 - 170.
4. Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии. 1984. №5. С. 23 - 44.
5. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Система образования относится к числу важнейших социальных институтов, которые обеспечивают социализацию индивидов. Под социализацией индивида мы понимаем процесс, посредством которого индивидуумы развивают качества, имеющие существенное значение для эффективного функционирования в обществе, в котором они живут.

Социализация обеспечивает преемственность культуры, ее передачу от поколения к поколению. Нельзя не согласиться с тем, что «...индивид входит в мир культуры и «конструирует» свою культурную картину мира, исходя из собственного потока жизненных впечатлений» [1, с. 22]. Но в современном обществе решающим инструментом сознательной социализации, имеющей целенаправленный характер, становится система образования. В её деятельности также воспроизводится двоякая функция процесса социализации: передача культуры и развитие личности.

Образование служит развитию личности, содействует ее самореализации. В то же время, образование имеет решающее значение для самого общества, обеспечивая выполнение важнейших задач практического и символического характера. Функция передачи культуры наиболее представлена в обществах с ярко выраженным исторически ориентированным самосознанием, где существует озабоченность сохранением традиционных ценностей, опасение их утраты вне специальной системы соответствующего образования. Реализация такой функции образования находит выражение в поощрении дисциплин гуманитарного цикла — истории общества, языка, литературы, географии, религии и философии.

XXI век потребовал обновленного взгляда на миссию и роль высшего образования как социокультурного института. Образование на современном этапе – это особая отрасль духовного производства, неотъемлемая часть социокультурного пространства, рычаг социокультурных преобразований, способствующий прогрессу.

Непрерывным условием процесса образования является осваивание человеком культурных ценностей (исторического наследия, искусства и т.п.). Так как достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, то и освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей.

Образование как процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей, включает в себя все достижения культуры и науки, а также опыт жизни и практики человека. Таким образом, образование все больше утверждается как важнейший фактор развития не только отдельных сфер (экономики, политики, культуры), но и всего общества.

Современные условия диктуют политику объединения усилий в сфере образования в стремлении воспитать гражданина мира и всей планеты. «Переход на новый уровень качества образования обусловлен усилением нестабильности рынка образовательных услуг и рынка труда, институциональными переменами в системе высшего образования и его модернизацией, более тесной интеграцией российского образования с Болонским

процессом» [2, с. 226]. Поэтому в мировом сообществе назрела проблема единых требований и моделей глобальной стратегии образования.

Процесс социализации личности в рамках системы образования рассматривается как воспроизводство человеческого капитала. Анализируя систему образования и её влияние на профессиональную социализацию личности молодого специалиста, целесообразно обратиться к категориям «общего человеческого капитала» и «специфического человеческого капитала». «Общий человеческий капитал связан с получением универсальных знаний, умений и навыков, которые призваны увеличить шансы молодого специалиста на рынке труда и профессиональных областях как интегральная характеристика системы социализации. Приобретение общего и специфического человеческого капитала происходит на уровне образовательных институтов и в рамках повседневных социальных взаимодействий, а также связано с социализацией в процессе усвоения норм, ценностей и социальных установок» [3, с. 446].

Таким образом, образование «является процессом и результатом воспитательной, обучающей, развивающей деятельности как высшего учебного заведения, так и самого человека, на которого эта деятельность направлена. В этом случае понятие «высшее образование» является некой профессионально - духовной категорией, позволяющей человеку иметь особое мировосприятие и миропонимание» [4, с. 937].

Список использованной литературы:

1. Харитонов Е. М. Образность смысла и смысл образа в культуре / Е.М. Харитонов, С.В. Хоружая // Культурная жизнь юга России. – 2008. – №3. – С.21 - 24.
2. Смоленцев В. М. Система менеджмента качества как основа устойчивого развития университета / В.М. Смоленцев, С.В. Хоружая // Конференция по актуальным вопросам экономики, права и гуманитарных наук в 2015 г.: материалы Международной научно - практической конференции. –Краснодар, 2015. – С.226 - 231.
3. Хизбуллина Р. Р. Обучение в вузе как процесс социализации: методологический аспект // Молодой ученый. — 2014. — №5. — С. 445 - 447.
4. Хоружая С. В. К вопросу о роли прогрессивных и регрессивных тенденций в системе современного отечественного образования / Хоружая С.В., Коваленко Л.В. // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 108. – С. 934 - 941.

© Клименко Л.Б., 2016

Коноплянский Д.А., к.пед.н., доцент
филиал Томского государственного архитектурно - строительного университета,
г. Ленинск - Кузнецкий, Российская Федерация

ПОРТРЕТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Важнейшими условиями развития общества новой формации является создание инновационной качественной системы высшего образования. В этом контексте повышение качества подготовки в вузе будущих специалистов связано с формированием конкурентоспособных выпускников, адекватных требованиям современного рынка труда [4, с. 40].

Сущность инновационного подхода рассматривается нами с позиций подготовки специалистов в соответствии с портретом конкурентоспособного выпускника вуза, который разрабатывается на основе требований ФГОС и с помощью опроса преподавателей, студентов и работодателей через специальные анкеты [5, с. 343]. Портрет конкурентоспособного выпускника вуза должен быть реализован с возможностью интеграции инновационных форм поддержки студента, организации среды для его обучения и воспитания, а также возможностей вхождения в будущую профессиональную деятельность.

Для составления портрета конкурентоспособного выпускника вуза мы опираемся на технологическую схему профессиональной подготовки конкурентоспособных выпускников вуза, представленную нами в следующем виде (см. рис. 1). Обязательным в ней, мы полагаем, является наличие дополнительных элементов, которые охватывают отдельные компоненты обучения и интегральной подготовки будущего специалиста.

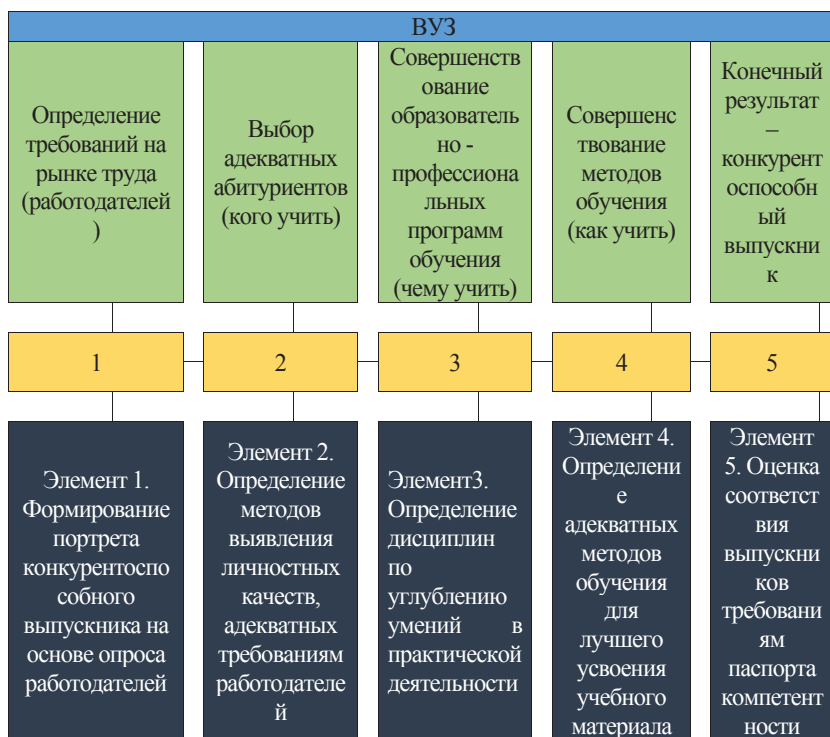


Рисунок 1. Технологическая схема осуществления подготовки конкурентоспособных выпускников вуза

В связи с этим, мы выделяем три направления повышения качества подготовки конкурентоспособных выпускников вуза – будущих специалистов:

- нормативное, связанное с внесением соответствующих изменений в образовательные стандарты, в частности в ФГОС 3+ (или проектируемых ФГОС - 4) подготовки высокопрофессиональных специалистов;

– технологическое, речь идет о применении в воспитательно - образовательном процессе вузов разработанной нами схемы организационно - педагогической деятельности по формированию конкурентоспособных выпускников вуза;

– итоговое, которое связано с влиянием результатов проведения оценки профессионально - личностных качеств и уровня конкурентоспособности выпускников на изменения, как в личном поведении студентов, так и в профессиональной подготовке будущих специалистов, а также в деятельности органов управления образованием на разных ее ступенях.

Конкурентоспособность выпускника вуза рассматривается нами как совокупность общекультурных, профессиональных компетенций и личностных качеств. Проведенный нами подробный анализ понятия и сущности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности выпускника вуза – будущего специалиста, ФГОС нового поколения позволил нам составить общий портрет конкурентоспособного выпускника вуза, включающий общекультурные и профессиональные компетенции, а также профессионально - важные качества личности, способствующие успешному осуществлению планов и достижению поставленных целей на рынке труда [1, с. 7; 2, с.100]. Представим составленный портрет конкурентоспособного выпускника вуза в визуализированной форме (см. рис. 2).

Сводные качества студента			
качества		подтверждение	
Посещение занятий Выполнение домашних заданий Участие во внеучебной работе Стажировка и практика с положительными характеристиками Наличие исследовательских компетенций Участие в волонтерской деятельности		Отметки в журнале о посещениях студента и в таблице о его успеваемости Наличие заполненных ведомостей о сдаче экзаменов и зачетов Наличие опубликованных научных статей и грамот об участии в воспитательно - образовательной деятельности	
Качества выпускника вуза		Качества выпускника для преподавателя вуза	
качества	подтверждение	качества	подтверждение
Участие студента в программах повышения квалификации	Отчеты, документы о прохождении курсов, практик, стажировок Публикации студентов	Выполнение поставленных заданий Участие в обсуждениях	Отметки о сдаче необходимых работ и устранении замечаний преподавателя
Участие студента в программах дополнительного образования	самостоятельные, с преподавателями Отчеты НИР с участием студентов Разработка программ исследования	материала семинаров и коллоквиумов Получение определенного процента на тестировании по остаточным знаниям	Знакомство с первоисточниками преподаваемого предмета Опережающее знакомство с предметом
Участие студента во внеучебной	Организация инновационных	Решение	с предметом изучения и

деятельности Стремление к прохождению практик и стажировок во внешней среде Участие студента в научной деятельности Наличие разработок, совместных программ исследования Стремление к повышению уровня образования Возможности по организации и постановке задач исследования	предприятий студентами	самостоятельных задач поставленных преподавателем Конспектирование источников с целью повышения самообразования Инициатива о проведении дополнительных занятий в целях повышения квалификации и получения дополнительных знаний Диагностика исходных значений о понимании предмета студентами перед началом курса	постановка проблемных вопросов Создание мероприятий научного типа по изучаемому предмету
Качества выпускника вуза для работодателя			
качества		подтверждение	
Готовность к осуществлению деятельности Наличие знаний, достаточных для практического изучения и получения дополнительной квалификации Наличие способностей к самостоятельному решению поставленных задач Постоянный процесс самоподготовки и развития Поиск проблем при работе и предложения по их устранению Самоорганизация рабочего места и возможностей по экономии на выполнении профессиональных качеств Совмещение должностей		Наличие документов при трудоустройстве Постоянное повышение квалификации и подтверждение профессионального статуса Формирование предложений по улучшению работы предприятия Грамоты, благодарственные письма и иные поощрения Карьерный рост по мере повышения квалификации Зарботная плата как элемент организационного процесса Организация самостоятельного предприятия	

Рисунок 2. Портрет конкурентоспособного выпускника вуза

В представленном нами портрете каждое качество выпускника вуза определяется его необходимостью для успешной деятельности и в то же время возможностью данные

знания, умения и навыки подтвердить. В общем виде это можно назвать компетенцией для каждого уровня подготовки выпускника.

Для каждой категории участников воспитательно - образовательного процесса паспорт практической ориентации и успешности в профессиональной деятельности формируется не только качествами, но и их подтверждением. Все разработанные компоненты портрета конкурентоспособного выпускника вуза имеют свое подтверждение и могут быть верифицированы работодателем без участия выпускника.

Конкурентный выпускник должен успешно действовать не только при устройстве на работу, но и получать возможность выявления своих профессиональных качеств еще в процессе обучения [6, с.312].

Динамичность проектируемого портрета конкурентоспособного выпускника вуза конкурентного типа может быть достаточно масштабируемой и модульной.

Каждый из компонентов портрета должен иметь свой набор параметров относительно среды, в которой выпускник вуза осуществляет свою деятельность – на внешние и внутренние факторы. В качестве внутреннего фактора следует определять профессионально - образовательное пространство вуза, включая преподавательский состав и управленческий персонал. В качестве внешней среды выступают заинтересованные работодатели, государство как основной заказчик бюджетного набора и корпоративные заказчики как элемент модернистского направления [3].

Список использованной литературы

1. Антипина Н.Л. Особенности формирования конкурентоспособности выпускника вуза // В сборнике: Вузовская наука: теоретико - методологические проблемы подготовки специалистов в области экономики, менеджмента и права материалы Международного научного семинара. М. Л. Белоножко (отв. ред.). 2016. С. 6 - 10.

2. Гаврилова С.В., Емельянов С.И. Конкурентоспособность работников и конкурентоспособность выпускников вузов: подходы, взаимосвязь, оценка // Научная дискуссия: вопросы экономики и управления. 2016. № 1 - 1 (45). С. 98 - 102.

3. Коноплянский Д.А. Формирование профессионального самоопределения старших школьников в условиях личностно - ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – Кемерово, 2003.

4. Коноплянский Д.А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения и принципы её реализации. / Д.А. Коноплянский // Вестник университета Российской академии образования. – Москва: УРАО, – 2015. - № 5 (78). – С. 40 – 46.

5. Кох М.Н. Конкурентоспособность выпускника как критерий в оценке качества образовательных услуг вуза // В сборнике: Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза: сборник статей по материалам межфакультетской учебно - методической конференции. Ответственный за выпуск М. В. Шаталова. 2016. С. 343 - 345.

6. Савина Н.В. Конкурентоспособность выпускников педагогического вуза в условиях изменения образования // В сборнике: Образование: традиции и инновации материалы XI международной научно - практической конференции. 2016. С. 312 - 314.

© Коноплянский Д.А., 2016

Костылева Е.Г.,
К.с.н., доцент
Грогуленко Н.В.
Ст. преподаватель
Институт нефтегазового бизнеса
УГНТУ,
г. Уфа, Российская Федерация

ШКОЛА КАК ВЕДУЩИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

Действенной мерой косвенного контроля девиантного поведения подростков является формирование и широкое распространение культуры здорового образа жизни, под которой мы понимаем совокупность ценностей, ориентации, убеждений и установок, которые являются общепринятыми и служат упорядочению валеологического опыта, поддержанию и регулированию «самосохранительного» поведения всех членов общества в природной и социальной среде [3].

Как показывают наши исследования, школа занимает ведущее место в системе социального контроля подросткового алкоголизма, наркотизма, табакокурения, суицидального поведения и т.д. [2] Именно на школу, в отличие от других социальных институтов системы, ложится основная нагрузка по выполнению всех функций социального контроля: информационной, регулятивной, воспитательной, а также функции социальной профилактики.

Ведущая роль школы определяется ее мощным социальным потенциалом профилактики девиантного поведения в среде учащейся молодежи. Речь идет о таких важных характеристиках потенциала, как возможность школы систематически планомерно предоставлять подросткам знания о ценности и формах здорового образа жизни, «самосохранительного» поведения и отношения к своему здоровью; возможность получения учащимися образцов одобряемых в обществе норм поведения, а также самореализации в различных видах деятельности среди референтнозначимого школьного коллектива и др.

Для преодоления негативных форм поведения среди подростков в условиях школы необходимо придерживаться следующих основных направлений: привитие учащимся культуры здорового образа жизни; проведение пропагандистско - просветительской работы с подростками; улучшение социально - профилактической работы в школе; совершенствование внеучебной деятельности учащихся; расширение социальной сферы активности подростков; преодоление отчуждения между поколениями; улучшение воспитательной работы с семьями учащихся[1].

В целях повышения потенциала школы как основного института социальной профилактики девиантного поведения, целесообразно проведение следующих мероприятий:

- 1) шире использовать имеющийся отечественный и зарубежный опыт по предотвращению отклоняющегося поведения подростков;

2) целенаправленно и планомерно принимать меры по улучшению материально - технической базы общеобразовательных школ;

3) повысить требования при профотборе педагогических кадров для работы в школе, считая приоритетными такие личностные качества как общительность, доброта, выдержка, понимание и терпеливое отношение к детям;

4) целеустремленно проводить работу по укреплению в школах демократического стиля воспитательной работы, препятствуя возникновению отчуждения между учителями и их воспитанниками, а также повышая в глазах учащихся престиж профессии учителя;

5) усилить переориентацию школы только с учебной работы на воспитательную работу, обеспечивающую успешное протекание процесса социализации учащихся и усвоение норм здорового образа жизни в рамках учебного заведения;

6) оказывать содействие реализации принципов педагогики сотрудничества в школах путем:

- создания в каждой школе медико - психолого - педагогической социальной службы;

- предоставления учащимся возможности самим активно участвовать в организации интересного досуга, трудовой и валеологической деятельности;

- усиления профориентационной работы в школах, используя традиции педагогики докризисного периода (восстановление традиций шефства производственных предприятий над учебными заведениями, проведение экскурсий на предприятия, приглашение шефов для участия во внеучебных мероприятиях школы и т.д.);

7) использовать в школе разнообразные формы и методы воздействия на подростков социальной «группы риска»:

- развивать пропаганду здорового образа жизни в школе, организуя кинолектории, беседы, диспуты, лекции с участием специалистов;

- включить в учебный план общеобразовательной школы спецкурс по формированию здорового образа жизни, а также дополнить, все школьные дисциплины разъяснительной работой по данной проблематике;

- расширить социальные сферы деятельности подростков в школах и учреждениях дополнительного образования;

- отдавать предпочтение методам индивидуальной работы с «трудными» детьми и подростками;

- увеличить во внеучебной деятельности школ количество спортивных мероприятий, делая их более массовыми;

8) улучшать воспитательную работу педагогов с семьей:

- организовать в школах родительские группы и попечительские советы для профилактики социальных отклонений учащихся;

- восстановить при школах систему родительского всеобуча методом преодоления родителями трудностей взросления детей;

Быстрый рост различных негативных явлений в молодежной среде делает актуальным дальнейшее изучение проблемы социального контроля девиантного поведения несовершеннолетних. Оно предполагает проведение более тщательного анализа функционирования всех элементов системы социального контроля отклоняющегося поведения: средств массовой информации, медицинских учреждений, правоохранительных органов, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, семьи,

молодежных общественных организаций, духовенства. Следует проработать основные направления, формы и методы социального контроля, осуществляемые вышеперечисленными институтами. Приоритетными должна стать проблема повышения эффективности функционирования семьи как социального института, обладающего большим валеологическим потенциалом.

Список использованной литературы

1. Грогуленко Н.В., Костылева Е.Г. Формирование гражданской идентичности и патриотизма у студентов высших учебных заведений // Новые информационные технологии в науке. Сборник статей Международной научно – практической конференции. Ответственный редактор Сукиасян Асатур Альбертович. Уфа, 2015. – С.235 - 239.

2. Дорожкин Ю.Н., Козлова Ю.Б., Костылева Е.Г. Социальный контроль молодежного наркотизма: роль общеобразовательной школы. Монография. Уфа: «Башлингвоцентр», 2004. – 144 С.

3. Костылева Е.Г. Социальный контроль наркотизма в общеобразовательной школе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Уфа, 2001.

© Костылева Е.Г., Грогуленко Н.В. 2016

Кужелева И.Г.

ФГБОУ ВПО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир,
Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Расширение функций современной школы, совершенствование образовательного процесса повлекли за собой значительные изменения в образовательном пространстве школы. Как отмечает И.В. Абакумова, в образовательном пространстве школы «сосуществуют как фрагменты культуры в ее знаковом и реальном, ментальном виде, так и фрагменты внекультурного бытия, интегрирующим или дезинтегрирующим образом, положительно или отрицательно сказывающиеся на облике образовательного пространства. На пересечении указанных тенденций и формируется образовательное пространство» [1, с. 262].

Образовательное пространство школы состоит из внешних и внутренних условий, которые стимулируют или пресекают характерные действия учащегося как субъекта образовательного процесса. В связи с этим при рассмотрении вопроса об условиях формирования социокультурного образовательного пространства современной школы речь должна идти не столько о педагогических, психолого - педагогических или методических условиях, а о совокупности организационно - педагогических условий. В Однако к настоящему времени в отечественной педагогике пока еще не выявлена целостная

совокупность организационно - педагогических условий формирования социокультурного образовательного пространства современной школы.

Обзор научной литературы по вышеуказанной проблеме [2, 3 и др.] позволил выявить организационно - педагогические условия формирования социокультурного образовательного пространства современной школы, способствующие развитию личности учащихся и педагогов.

Первое условие – личностно - развивающий характер взаимодействия участников образовательного процесса с выработкой целей и задач, ориентированных на гуманистические ценности, на преобладание диалоговых и полилоговых стратегий; расширение пространства коммуникативного общения с приобретением социального опыта.

Это условие предполагает расширение круга социальных партнеров, установку взаимоотношений, основанных на принципах гуманизма, как с субъектами образовательного процесса школы, так и с новыми социальными партнерами, способными оказывать влияние на развитие личности (родительская общественность, попечительский совет и др.), определяющих способы взаимоотношений участников в образовательном пространстве школы. К сотрудничеству с образовательными учреждениями (вузами, профессионально - техническими училищами, межшкольными учебными комбинатами) должны привлекаться социальные педагоги, опытные психологи. В данном аспекте важным организационным моментом является поиск партнеров из других образовательных учреждений, предприятий и фирм на уровне региона для сотрудничества и организации стажерских практик старшеклассников.

Второе условие – субъектная направленность формирования социокультурного образовательного пространства школы (вариативность образования, реализация индивидуальных программ и образовательных траекторий развития учащихся и учителей). Программно - методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса предполагает со стороны педагогического сообщества и администрации поиска новых разнообразных источников информации и создания коммуникативно - информационной среды. В предметных областях доминирующим становится выделение разноуровневого содержания, которое можно выделить по уровням сложности, определить социально значимые проблемы, которые будут темами индивидуальных и групповых проектов (научной, творческой и практико - ориентированной направленности).

Педагоги разрабатывают программно - методические и дидактические материалы, программы тренингов общения, перечни сайтов, на которых учащиеся могут общаться по поводу решения проблем личностного плана, сценарии внеклассных мероприятий, подробные образовательные программы, включающие тематические перечни литературы и сайты для их изучения, театральные постановки и кинофильмы, в том числе документальных, нетипичных, не стандартных задач, тестов и упражнений. Следствием данного взаимодействия является возможность согласования с педагогами индивидуальной образовательной траектории с фиксацией ее в своих зачетных ведомостях. Подобная организация учебного процесса способствует тому, что пространство учебной группы расширится для совместной творческой деятельности учащихся. Каждый из учащихся постепенно становится участником той или иной группы по интересам и потребностям.

Третье условие - совместное (обучающимися и учителями) проектирование и программирование социокультурной деятельности. Деятельность учащихся направлена на проектирование и реализацию социально значимых проектов с опорой на метод творческих групп и метод группового диалога.

Коллективное программирование деятельности по реализации социальных проектов осуществляется через организацию работы учащихся и педагогов в творческих учебно - исследовательских группах. Данный вид проектирования позволяет избежать многих проблем, которые в ином случае возникают уже на этапе реализации деятельности. Взаимодействие членов педагогического коллектива друг с другом и учащимися, возникающее в процессе совместного проектирования и программирования, дает возможность каждому воздействовать на представления других, меняя их, а тем самым, меняя и само содержание социально ориентированных проектов.

Наличие общих представлений о будущем проекте у группы людей (всего педагогического коллектива, методического объединения, творческой группы) позволяет и обязывает каждого из них в разных ситуациях действовать как один в соответствии с общими представлениями, которые вырабатываются в ходе группового диалога при проведении круглых столов, семинаров - практикумов, организационно - деятельностных игр и пр.

Четвертое условие - педагогическое сопровождение учащихся и учителей в условиях социокультурной деятельности.

Практика показывает, что реализуются индивидуальные траектории в процессе обучения, а не развития и используются в образовательных учреждениях эпизодически, а не системно [4]. Вовлечение педагога, родителей и учащегося в процесс проектирования и реализации данных программ позволит интенсифицировать процессы социализации ребенка посредством увеличения времени реального общения с родителем и педагогами образовательных учреждений, а также модернизировать систему педагогического просвещения родителей.

Пятое условие - психолого - педагогическая, управленческая компетентность участников процесса формирования образовательного пространства современной школы (высокий уровень проектной культуры, организаторские и коммуникативные способности и т.д.) – предполагает организацию в современной школе перманентного педагогического мониторинга, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающей специфику образовательного пространства школы.

Данный перечень организационно - педагогических условий формирования социокультурного образовательного пространства современной школы является открытым и может быть дополнен в зависимости от специфики конкретной ситуации в том или ином образовательном учреждении. Однако охарактеризованных выше условия являются тем необходимым минимумом, который необходим для развития личности в социокультурном образовательном пространстве школы.

Список использованной литературы:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого - дидактический подход). - Ростов н / Д., 2003. - С.262.

2. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Классификация обучающихся сред // Школьные технологии. – 2000. - №3. - С. 135 - 146.

3. Борисова, Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ...канд. пед. наук. - М.,1999. – 204 с.

4. Чекунова Е.А. Образовательное пространство школы как социокультурный феномен: Монография. - Ростов - на - Дону: Изд - во РО ИПК и ПРО, 2011. - 265 с.

© Кужелева И.Г., 2016

Чернуха С.Н.,

к.м.н., ассистент

кафедры пропедевтики внутренней медицины

МА им. С.И. Георгиевского, КФУ им. В.И. Вернадского

г. Симферополь, Российская Федерация

Куница В.Н.,

к.м.н., доцент

кафедры пропедевтики внутренней медицины

МА им. С.И. Георгиевского, КФУ им. В.И. Вернадского

г. Симферополь, Российская Федерация

БУДУЩЕЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ

Проведенное Мировым Банком сравнительное исследование выпускников вузов постсоветских стран и развитых стран Запада показало, что студенты постсоветских стран имеют отличные результаты (9–10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и низкую степень по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1–2 балла). Студенты из развитых западных стран показали противоположные результаты, то есть высокий уровень по критериям «анализ», «синтез» и невысокий уровень критерия «знание» [2]. Исходя из этого, показателем качества подготовки будущих врачей выступает их высокая конкурентоспособная профессиональная компетентность на рынке труда, учитывая современные отечественные и зарубежные требования [4,7]. Между тем, после перехода в состав России, единственный в Крыму медицинский вуз переподчинён из министерства здравоохранения министерству образования [5,9]. Моментально главные врачи больниц вытеснили клинические кафедры со своих территорий. Студенты практически не видят больных во время занятий [10]. Производственная практика, во время которой студенты должны овладеть навыками, отдана на откуп руководителям здравоохранения [11]. Не имея договоров с педагогическим вузом, выпускающим врачей, главврачи неохотно допускают студентов к пациентам. Это усугубляется отсутствием правовой базы, регулирующей взаимоотношения между пациентами и практикующими [6,8]. Отсутствие симуляционных классов загоняет ситуацию в тупик. Предложения Президента России превратить Крым в здравницу не смогут быть реализованы ввиду отсутствия подготовленных кадров. И если в «благоприятных» условиях отечественные студенты за применение знаний на практике

получали 1 - 2 балла, то какой результат будет после «новой» системы обучения? Мы предлагаем вернуть Крымскую медицинскую академию в подчинение министерства здравоохранения, вернуть университетские клиники, а преподавателей включить в штат сотрудников больницы. Необходимо восстановить научные лаборатории с выходом в практику [1,3].

Список использованной литературы.

1. Волковец Д.В., Кривенцов М.А. Структурные изменения почек крыс различных возрастных групп при воздействии гравитационных перегрузок // Украинський морфологічний альманах. – 2011. – Т. 9, № 2. – С. 20 - 24.

2. Конобеева А. Б. Формирование профессиональных компетенций в вузе: сочетание универсальных и профессиональных компетенций // Вестник Московского гос. университета культуры и искусств. – 2010. – № 1. – С. 182 - 185.

3. Кривенцов М.А., Куцая В.В. Динамика структурных преобразований лимфатических узлов крыс после однократного воздействия ионизирующего фотонного излучения // Morphologia. – 2014. – Т. 8, № 1. – С. 53 - 57.

4. Куница В.В., Пилипенко Е.Б., Куница В.Н. Оценка вегетативного статуса студентов 4 - го курса // Новая наука: от идеи к результату: Международное научное периодическое издание по итогам Междунар. науч. - практ. конф. (22 августа 2016 г, г. Сургут). / в 2 ч. Ч.2 - Стерлитамак: АМИ, 2016. – С. 25 - 27.

5. Куница В.В., Санина Г.Н., Куница В.Н. Оценка состояния здоровья студентов - медиков 4 - го года обучения // Инновации, технологии, наука: сборник статей Междунар. науч. - практ. конф. (28 августа 2016 г, г. Уфа). В 2 ч., Ч. 2 – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 157 - 159.

6. Куница В. Н. Производственная практика студентов - медиков, некоторые правовые вопросы / В. Н. Куница, В. В. Куница, Е. В. Куница, Н. В. Девятова, А. П. Дьяченко // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты: сб. науч. трудов по матер. Междун. научно - практической конф. Научный центр «Диспут». Вологда, 2015. – С. 117 - 118.

7. Куница В.Н. Опыт применения Болонской системы обучения в Российских вузах / В.Н. Куница, С.Н. Чернуха, Л.В. Польская, Н.А. Новосельская, Н.В. Девятова // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации: Мат. III Всерос. (VI внутривуз.) научно - практич. конф., посв. Дню рос. науки. – Челябинск: Изд. - во Южно - Уральского ГМУ, 2015. – С. 66 - 68.

8. Куница В.Н. К вопросу о юридической ответственности студентов - медиков при прохождении производственной практики / В.Н. Куница, В.В. Куница, Е.В. Куница, Н.В. Девятова, А.П. Дьяченко, Н.А. Новосельская // Оренбургский медицинский вестник. – 2016. – Т.4, №1 (13). – С. 35 - 38.

9. Куница В.Н. Проблемы и решения прохождения летней производственной практики студентами лечебного факультета в качестве помощника процедурной медицинской сестры / В.Н. Куница, В.В. Куница, Н.А. Новосельская, Н.В. Кирсанова, Н.В. Девятова, М.А. Кривенцов, Е.В. Куница // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3 - 1. – С.73 - 76.

10. Куница В.Н. Первый опыт прохождения летней производственной практики студентами - медиками в Крыму / В.Н. Куница, Н.А. Новосельская, Н.В. Кирсанова, Н.В.

Девятова, М.А. Кривенцов, Л.А. Кутузова, И.Х. Гасанова // Инновации в науке: сб. ст. по матер. LIV Междунар. науч. - практ. конф. № 2(51). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 57 - 66.

11. Куница В.Н. Вопросы правового взаимоотношения пациентов лечебных учреждений и студентов - медиков, проходящих производственную практику / В.Н. Куница, Н.Э. Каракурсаков, Н.А. Новосельская, Н.В. Кирсанова, И.Х. Гасанова, Е.В. Куница, Ю.П. Дорошенко // Актуальные вопросы юриспруденции / Сб. науч. трудов по итогам междунар. науч. - практ. конф. – №3. – Екатеринбург, 2016. – С. 104 - 107.

© Чернуха С.Н., Куница В.В., 2016

Кучумова Н.В.

Магистр, кафедра: Начального образования,
общей и социальной педагогики
г. Череповец, Российская Федерация

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное образование призвано обеспечить усвоение подрастающим поколением культурного наследия своих предков, самобытности и неповторимости его традиций и обычаев, формирует в ребенке национальное самосознание, уважение к культуре других народов, активную гражданскую позицию.

Важность решения проблемы этнокультурного образования школьников отмечается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования: «Стандарт направлен на обеспечение: сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России и т.д.» [4, с.86]

Основой этнокультурного образования является освоение родной и неродной этнокультуры, представление об их месте в отечественной и мировой культуре, овладение этнокультурными ценностями, формирование адекватной модели поведения в полиэтнической среде.

В разное время к проблеме этнокультурного образования обращались многие исследователи.

Так, Т.А. Костюкова и Т.В. Пошгарева рассматривали этнокультурное образование как помощь школьникам в овладении культурой своего народа и во взаимодействии с представителями других национальностей [1, с 123].

В работах А.С. Каргина и С.М. Малиновской освещена возможность использования в этнокультурном образовании эмоциональной привлекательности, общедоступности и универсальности средств национальной культуры как основы духовно - нравственного воспитания человека в силу присущей ей способности формировать базовые ценностные характеристики личности [1, с 49].

Сущность самого понятия раскрыта в определении, которое приводит А.Б. Афанасьева. Под этнокультурным образованием она понимает целостный процесс взаимодействия образования, народной педагогики и национальных культур, в котором происходит становление и развитие человека как представителя определенной национальности, способного не только осваивать и развивать этнокультурное наследие своего народа, но и содействовать развитию других национальных культур [1, 74].

Исследовательская деятельность играет большую роль в этнокультурном образовании. Необходимо включать младших школьников в активную познавательную деятельность, в частности, в исследовательскую. По определению И. А. Зимней и Е. А. Шашенковой, исследовательская деятельность - это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. [3, с 97].

Исследовательская деятельность предполагает организацию процесса выработки новых знаний. Исследование не предполагает создание какого – либо заранее планируемого объекта, результат может быть непредсказуемым. Исследовательская деятельность должна выполняться младшими школьниками добровольно и быть обеспечена необходимыми оборудованием, средствами и материалами.

Исходя из анализа литературы, нами были выделены следующие критерии уровня этнокультурного образования [2, 35]:

1) информационно – познавательный (осведомленность об этнокультурной специфике и истории народов региона; потребность приобретения новых этнокультурных знаний; осознание необходимости познания традиций, норм, правил поведения, особенностей разных народов; актуализация полученных этнокультурных знаний в личном опыте познания. Методика «Работа с текстом» (Л.Е. Стецуренко);

2) эмоционально – ценностный (отношение и уважение этнокультуры своего народа; отношение и уважение этнокультурного своеобразия других народов; наличие устойчивого, эмоционально - окрашенного положительного интереса

к культуре и истории разных народов; проявление этнического чувства принадлежности к культуре своего народа. Методика «Эмоции» (Н.С. Морозова);

3) действенно – практический (проявление инициативы и культуры - творчества в применении этнокультурных знаний в различных аспектах жизнедеятельности; умение самостоятельно устанавливать партнерские взаимоотношения со сверстниками; демонстрация своей этнической принадлежности. Методика «Действия» (Н.С. Морозова).

В рамках констатирующего эксперимента на базе 2 «Г» МБОУ «СОШ № 33» г. Череповца проведено исследование, с целью выявления уровня этнокультурного образования у младших школьников.

Данный эксперимент позволяет сделать вывод, что у 69 % (18 человек) учеников преобладает средний уровень этнокультурного образования. У них наблюдается наличие некоторого интереса к национальной культуре, имеется наличие некоторых знаний общения с людьми различных этносов, частичное освоение и развитие этнокультурного

наследия своего народа и содействие развитию других национальных культур. У 27 % (7 человек) высокий уровень. Прочные и глубокие знания в области национальной культуры, проявление уважения к различным культурам; наличием достаточного количества знаний в сфере с людьми различных этносов; освоение и развитие этнокультурного наследие своего народа и содействовать развитию других национальных культур. 4 % (1 человек) - низкий уровень. Отсутствие интереса к народной культуре; отсутствует сочувствие, сопереживание к ближнему; знания о различных этносах не сформирована; отсутствие освоения и развития этнокультурного наследие своего народа и содействовать развитию других национальных культур.

Формирующий эксперимент включал в себя работу по выдвинутым педагогическим условиям гипотезы. Цель эксперимента – повысить уровень этнокультурного образования младших школьников средствами исследовательской деятельности.

Согласно выдвинутой гипотезе – этнокультурное образование младших школьников средствами исследовательской деятельности будет более эффективно при следующих педагогических условиях:

- 1) включение исследовательских игр, отражающих этнокультурное содержание;
- 2) взаимодействие педагогов, учащихся и родителей при организации и проведении мероприятий этнокультурной направленности.

Первое педагогическое условие – включение исследовательских игр, отражающих этнокультурное содержание. Исследовательская игра – это педагогически направленная деятельность, нацеленная на эффективное усвоение учебного материала путём какого – либо исследования [20]. С помощью таких игр у детей развивается интерес к изучаемому материалу. Дети хотят узнать национальную культуру, культуру других народов и т.д. Помогают ребёнку овладеть умением анализировать, сравнивать, обобщать, обнаруживать ту или иную закономерность. Ребёнок учится с помощью исследований добывать знания с этнокультурным содержанием, развивать интерес к данному материалу, повышать его интеллектуальный уровень. Данное педагогическое условие можно реализовать на внеурочном занятии истоки. На этапе изучения нового материала дети усваивают его с помощью игры «Я - исследователь». Для этого необходимо: 1) поставить цель; 2) пользуясь различной литературой, должны исследовать тему; 3) предоставить результат о проведённом исследовании.

Обратимся ко второму педагогическому условию нашей гипотезы – взаимодействие педагогов, учащихся и родителей при организации и проведении мероприятий этнокультурной направленности. Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными реакциями [5, с8]. Взаимодействие педагогов, учащихся и родителей при организации и проведении мероприятий этнокультурной направленности является существенным для изучения своей этнической принадлежности: язык, ценности, религия, представления о родной земле, мифы об общих предках, особенности национального характера, народное искусство. Для реализации нашего условия была проведена исследовательская работа «Моя родословная», которую мы представили на конференции. Дети изучали свои родословную вместе с родителями, а затем предоставили отчёт на конференции, которую проводили родители взаимодействия с учителем.

Предварительный анализ результатов показал эффективность использования приведённых педагогических условий. В связи с чем, повысился уровень этнокультурного образования у младших школьников.

Список использованной литературы:

1. Ангархаева Е.А. Этнокультурное образование как детерминант личностного развития учащихся (региональный компонент) / Е. А. Ангархаева. Автореферат дисс. канд. пед. наук. - Улан - Удэ: ИИПКРО, 2003.

2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. - Знание, понимание, умение. - 2009 - №3

3. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. - Ижевск - Москва, 2001.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, М.: Просвещение, 2009.

5. conf.stavsu.ru. О Конструктивных взаимодействиях в педагогическом процессе.

© Кучумова Н.В., 2016

Лабазова В.Н.

кафедра английского языка,

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»

г. Оренбург, Российская Федерация

ПРЕЗИДЕНТСКОЕ КАДЕТСКОЕ УЧИЛИЩЕ КАК ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В связи с происходящими в российском обществе социальными и политическими преобразованиями, расширением и открытостью границ международных отношений, возникновением единого информационного, экономического и образовательного пространства, усилением роли иностранного языка как инструмента интеркультурной коммуникации, образование становится все более интернациональным, многоязычным и поликультурным. В связи с этим возросла значимость формирования поликультурной личности, способной уважать общественные нормы и личностные ценности представителей других культурных сообществ, осуществлять межкультурную коммуникации, реализовывать межкультурное сотрудничество и толерантно относиться к представителям других стран.

В Концепции долгосрочного социально - экономического развития Российской Федерации до 2020 года определена необходимость интеграции России в мировой культурный процесс с формированием положительного имиджа российской культуры, государства и общества, содействия реализации проектов двухстороннего и многостороннего культурного сотрудничества. В проекте Концепции поликультурного образования в России отмечается, что при расширении масштабов межкультурного взаимодействия в современном мире настоятельно требуется развитие поликультурных

составляющих системы образования, повышение требований к овладению обучающимися мировым культурным наследием и иностранными языками.

Для освещения данной проблемы необходимо осознать значение понятия «поликультурная языковая личность». Мы солидарны с мнением Ивановой Л.В. и понимаем его «как личность, являющаяся субъектом диалога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования в качестве предметных и личностных результатов освоения основной образовательной программы выделены: толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения; дружелюбное и толерантное отношение к ценностям иных культур.

Особую значимость формирование поликультурной языковой личности приобретает в общеобразовательных учреждениях, находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации (президентских кадетских, суворовских военных, нахимовских военно - морских, военно - музыкальном училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах, осуществляющих образовательный процесс в соответствии с основными образовательными программами основного общего, среднего (полного) общего образования и дополнительными образовательными программами военно - прикладной направленности.

Главная цель кадетского образования, заявленная в Основах Концепции кадетского образования в России - это воспитание государственно мыслящих людей, патриотов, с лидерской позицией и развитым чувством ответственности за судьбу страны, активно участвующих в общественной жизни. Возникает потребность в организации целенаправленной работы по формированию поликультурной языковой личности как посредника межкультурного общения в поликультурном мире.

Цель обучения иностранным языкам, в свою очередь, определяется не набором конкретных умений, получением отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, а формировании поликультурной языковой личности, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе.

Необходимость в формировании поликультурного характера языковой личности продиктована именно условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно изучать и понимать лишь культуру страны изучаемого языка. Необходим принципиально иной подход к формированию, который базировался бы на когнитивном уровне осмысления как универсальных культурных реалий, имеющих общечеловеческую ценность.

Задачи формирования поликультурной языковой личности в условиях кадетского училища предполагают развитие следующих качеств:

- динамичности, способности постоянно меняться в зависимости от меняющихся, часто непредсказуемых, условий существования в непротиворечивом взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми;
- способности к самоанализу и анализу представлений других культурных общностей;
- самостоятельности, инициативности, независимости, ответственности за собственную судьбу.

Построение поликультурной языковой личности, востребованной современным обществом для прогрессивного, гармоничного и созидательного развития, позволяет разработать систему формирования такой личности в процессе изучения ею иностранных языков.

Из всего вышесказанного можно сделать, что президентские кадетские училища необходимо рассматривать как важнейший социальный институт, который во взаимодействии с другими субъектами социализации создает необходимые условия для формирования поликультурной языковой личности.

Список использованной литературы:

1. Иванова Л.В., Агранат Ю.В. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в контексте обучения иностранному языку в вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1–1. – С. 82 – 84.).
2. Никандров, Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н. Д. Никандров. – М.: Мирос, 1997. - 144 с.
3. Пашканова, Н. А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Пашканова. - Кострома, 2006. – 219 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. - режим доступа: URL:http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart_site-dok.html
5. Приходько, Я.В. Реализация требований к освоению предмета "Иностранный язык" в условиях президентского кадетского училища / Я.В. Приходько // *Евразийский союз ученых*. – № 8. – 2014. – С. 39 - 41.
6. Stevenson, N. Globalization: national cultures and cultural citizenship / N. Stevenson // *Sociolog. quart.* — Berkeley (CA), 1997. — Vol. 38, № 1. — P. 41—66.

© Лабазова В.Н., 2016

Лорсанова М.И.

кафедра теории, истории педагогики
и образовательной практики АГПУ,
г. Армавир, Российская Федерация

О СИСТЕМЕ НАУЧНО - МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Современные школьные реалии кардинально изменили содержание педагогического труда, который регламентирован образовательными стандартами общего образования, а также активно обсуждаемыми и изменяющимися профессиональными стандартами педагога [89]. Всё это требует и изменений в системе сопровождения педагога, которая зачастую представляет собой помощь педагогическому работнику в формировании

ориентации в пространстве профессионального развития, ответственность за продвижение по которому несет сам субъект.

Е. И. Казаковой подчеркивается, что термина «сопровождение» позволяет подчеркнуть самостоятельность субъекта в процессе принятия решения. Само же «сопровождение» позволяет только говорить об обеспечении условий для принятия самим субъектом ответственного решения [4].

Л. Г. Тарита сопровождение как метод создания условий для развития личности противопоставляет методу «направляемого» развития, считая первый более выгодной альтернативой. Создание для педагогических кадров пространства сопровождения позволяет решить ряд задач, которые охватывают не только их обучение алгоритмам эффективной деятельности, но в первую очередь помогают искать, осмысливать и обучать педагогов выбирать необходимые методы в информационно - ориентационном поле, и более того, самостоятельно конструировать новые методы работы с обучающимися [9].

С.А. Замятина под сопровождением понимает процесс взаимодействия специально подготовленных специалистов с учителями в условиях их практической деятельности, направленный на обеспечение профессионально - личностного роста с опорой на организацию и проведение процедур диагностики и самодиагностики, психолого - педагогических консультаций, педагогического практикума, формулирование спектра актуальных психолого - педагогических требований и пр. [3]. Бережнова Л. Н. и Богословский В. И. сопровождение рассматривают как взаимодействие, которое позволяет оказывать помощь субъекту развития в решении его проблем [1].

Как видим, в большинстве педагогических исследований смысл сопровождения заключен в актуализации позитивных воздействий на личность и уровень ее профессионализма. В рамках образовательного учреждения сопровождение проявляется во многоуровневом взаимодействии субъектов педагогического процесса, способствующем как профессиональному росту педагогов, так и индивидуально - личностному развитию учеников.

Основой процесса сопровождения является взаимодействие, проявляющееся в совместной деятельности и личностном обмене и нацеленное на преобразование образовательной реальности (как педагогической реальности, так и субъективной реальности) [7]. Уровни взаимодействия реализуются в сопереживании, понимании, содействии, сотрудничестве, сотворчестве.

Соглашаясь с точкой зрения Л. Н. Бережновой и В. И. Богословского, можно сказать, что сопровождение в образовании как взаимодействие субъектов многоаспектно и полиморфно, направленно на преобразование или выход из неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних) [1]. При таком подходе движущая сила сопровождения проявляется в противоречии между существующим уровнем профессиональной и личностной идентичности учителя и его профессиональными, жизненными позициями, жизненной линией. Сопровождение позволяет преодолевать негативные и кризисные явления, возникающие в процессе профессиональной карьеры, в результате чего педагог приобретает новый опыт, обогащая собственные профессиональные позиции, и выходит на новый уровень профессионализма и личностного развития.

В настоящее время в образовательной теории и практике образования наиболее широко представлено научно - методическое сопровождение, так как именно педагогические,

психологические, методические и специальные стороны профессионально - педагогической подготовки учителя являются содержательными компонентами его профессионализма. Популярными становятся инновационные формы и технологии научно - методического сопровождения: тренинги, модерирование, консультирование, супервизия, коучинг, тьюторство, консалтинг и пр. Выбор той или иной технологии научно - методического сопровождения зависит от уровня развития педагогического коллектива, уровня квалификации педагогов и руководителей образовательного учреждения, наличия необходимых компетентных специалистов, а также от специфики предлагаемых педагогам форм образовательной деятельности.

Современными исследователями феномена научно - методического сопровождения [2, 5, 6 и др.] отмечается, что в отличие от традиционных форм обучения данный вид сопровождения профессионально - педагогической деятельности учителей имеет ряд преимуществ: такая помощь педагогу индивидуализирована и гибка; обладает более тонкой инструментальной; подробно учитывает динамику развития как самого субъекта сопровождения и специфику образовательного учреждения, в котором он работает, так и системы образования в целом; обеспечивает постоянное взаимодействие педагога с другими субъектами обучения; позволяет отслеживать заданную траекторию с использованием контролирующих и коррекционных процедур; дает возможность учитывать динамику профессионального роста учителя и гибко реагировать на ситуации его развития; несет опережающий характер, предполагающий по возможности направленность системы сопровождения преимущественно на предотвращение затруднений; имеет постоянный характер.

Именно по этому и ряду других факторов в современном педагогическом сообществе научно - методическое сопровождение начинает играть значимую роль. Оно проявляется как в психолого - педагогической поддержке (создание ситуации успеха, поддержка и оценка успешности деятельности, в том числе и материальное поощрение; систематическая помощь в решении выявленных у педагогов затруднений), так и в информационном сопровождении педагогов, что обеспечивает основу для их успешного профессионального становления и личностного развития.

Список использованной литературы:

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. 2003. № 2. С. 27 - 66.
2. Винтер Е.И. Вопросы организационно - стимулирующего сопровождения профессионально - творческой подготовки будущих специалистов. // Высшее образование сегодня. 2008. № 8.
3. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию. // <http://www.childpsy.ru/>
4. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно - ориентационный подход): автореф. дис. д - ра пед. наук. СПб., 1995.
5. Научно - методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; ИОМикР, 2002.

6. Певзнер М.Н., Шестернинов Е.Е. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно - методического сопровождения педагогов в системе ПКРО. // Завуч. 2004. №5.

7. Постников П.Г. Научно - методическое сопровождение профессионального поведения учителя // Образование и наука. 2005. № 4 (34). С. 27 - 37.

8. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) // Вестник образования. 2013. № 8. С. 4–43.

9. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: дис. ... канд. пед. наук, СПб., 2000.

© Лорсанова М.И., 2016

Макарова А. А.

педагог дополнительного образования

ГБОУ СОШ № 320

г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

ПЕСКОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном быстроразвивающемся мире главным условием прогрессивного развития общества является человек, способный к творческому созиданию, быстрой адаптации к новой ситуации, свободный от стереотипного мышления. В связи с этим перед школой встает новая задача создания благоприятных условий для развития творческого потенциала каждого ребенка, что отражено в новом ФГОС [1,3].

Творческий характер мышления проявляется в таких его качествах как гибкость, оригинальность, беглость, глубина мышления (отсутствие скованности, отсутствие стереотипности), подвижность. Это все особенности характеризуют творческого человека. Противоположными качествами является инертность, шаблонность, стереотипность, поверхностность мышления. Отметим, что высокий уровень развития интеллектуальных способностей не означает хорошее развитие творческих способностей.

Благоприятным периодом для развития творческого мышления является младший школьный возраст, так как этому возрасту присущи следующие характеристики: произвольность, продуктивность, свобода воображения и фантазии, эмоциональная подвижность и чувствительность, потребность в новых впечатлениях, любознательность.

Кроме того, в этом возрасте ребенок впервые попадает в условия школы, где преобладает работа по заданным правилам и схемам, дедукция, вербально - символический язык, а не более естественный и понятный для ребенка образный и практический, оценке подлежат только результаты работы. Мнение коллектива одноклассников и оценочные суждения учителей во многом определяют самонимение ребенка и его конформность. Уже к концу 1 класса большая часть

обучающихся готовы работать только ради оценки, их мышление становится более шаблонным, дети стараются не выделяться из общего коллектива, быть, как все.

Отечественный психолог Л.С. Выготский писал: " Творчество - это не удел только гениев, создавших великие художественные произведения. Творчество существует везде, где человек воображает, комбинирует, создает что - либо новое" [1, с.24].

Наиболее доступный и приятный для младшего школьника вид творчества – художественное творчество. Хорошие результаты дает использование нетрадиционных изобразительных техник, позволяющих почувствовать себя творцом каждому ребенку.

Свободу для реализации и апробации таких техник дает кружковая работа и внеурочная деятельность. Так, в «ГБОУ СОШ №320» Приморского района Санкт - Петербурга с 2015 года успешно реализуются программы по пескографии и песочной анимации «Волшебный песок» и «Песочные сны».

Задача педагога здесь состоит в том, чтобы сохранить в ребенке творческое начало, помочь ему проявить себя как творческую личность.

С этой целью мы используем следующие формы и методы работы:

- фронтальные занятия с группой детей (с использованием личноно - ориентированных технологий обучения);
- выставки детских работ (фотографии песочных картин);
- участие в различных конкурсах, выступление детей перед группой и родителями с собственным мастер - классом в качестве учителя;
- выступления на школьных мероприятиях с песочным шоу;
- совместные мастер - классы детей и родителей, проводимые педагогом;
- написание сочинений и иллюстрирование сказок;
- создание собственных песочных мини - мультфильмов;
- свободное рисование.

Наши наблюдения показывают, что к концу первого года занятий «песочным творчеством», обучающиеся ушли от стереотипов в своей творческой деятельности: образы стали ярче и интереснее. Конформность в коллективе резко снизилась, внутренняя цензура обучающихся стала «пропускать» нестандартные идеи, позволяя проявить свою индивидуальность на занятиях и не боясь совершить ошибку. Дети стали подмечать необычное в повседневном, видеть красоту, самостоятельно реализовывать творческую задачу, их отношение друг к другу стало более толерантным.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб: СОЮЗ, 1997. –96 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М, Тишков В.А. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2014. – 24с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 - 4кл)

© Макарова А.А., 2016

Макарова Н.А.,
к.п.н., доцент,
факультет естественнонаучного образования ОмГПУ,
г.Омск, Российская Федерация

КУРС «ХИМИЯ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения имеет общенациональное и государственное значение, поскольку от уровня здоровья выпускников школ зависят перспективы развития страны, ее трудовой потенциал, благосостояние ее граждан и их социально - психологическая защищенность.

Установка на здоровье не появляется само собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия. Поэтому все большее значение приобретает разработка педагогических технологий, направленных на воспитание у детей и подростков культуры здоровья.

Сегодня совершенно ясна связь питания и здоровья. Питание является одним из факторов внешней среды, существенно влияющих на здоровье человека [1]. Поэтому формирование у школьников культуры питания через здоровьесберегающие знания и поведение в новых экологических условиях является актуальной задачей школьного валеологического образования. И основная нагрузка в ее решении ложится на предметы естественнонаучного цикла.

Одним из путей решения поставленной задачи может быть использование возможностей элективных курсов. В связи с этим нами был разработан и апробирован курс для учащихся 10 классов «Химия здорового питания», рассчитанный на 34 часа.

Целью данного курса является формирование культуры здорового питания как основы ценностной ориентации на здоровье. Содержание дисциплины предполагает изучение научных основ организации индивидуального питания. Для этого учащиеся знакомятся с химическим составом пищи (1 раздел), пищеварительными процессами на химическом уровне (2 раздел), химическими основами приготовления и хранения пищи (3 раздел), синтетическими и искусственными пищевыми продуктами, генетически модифицированными продуктами (4 раздел). Эти сведения позволяют обосновать практические рекомендации и сделать их более убедительными. Последний раздел программы посвящен обобщению знаний по основам рационального и здорового питания.

По своему содержанию курс интегрален и предполагает реализацию межпредметных связей курса химии и биологии, введение элементов биологической химии, использование жизненного познавательного опыта обучающихся.

При изучении теоретической части курса целесообразно использование активных форм и методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников; организация деятельности по самостоятельному поиску, отбору материалов, связанных с вопросами питания; моделирование и прогнозирование конкретных жизненных ситуаций, связанных с проблемой выбора, защитой и укреплением здоровья на основе грамотно организованного питания; использование организма ученика и учителя в качестве объектов для наблюдений; ориентация на развитие умений оценочных и

самооценочных суждений в области питания; формирование опыта принятия самостоятельных решений по обсуждаемым проблемам. На занятиях необходимо использование специально разработанных средств наглядности (коллекций, таблиц, схем, презентаций и др.), к изготовлению которых должны привлекаться учащиеся. Для практических занятий требуется справочная литература или выход в Интернет (химический состав и энергетическая ценность продуктов питания, суточная потребность в различных компонентах пищи, сведения о массе пищевых продуктов в наиболее употребимых мерах объема, сведения о массе штучных товаров).

Важнейшим компонентом курса является химический эксперимент. Его специфика заключается в следующем: использование биохимического эксперимента (изучение биохимических процессов при переваривании пищи), количественных опытов, работа с натуральными объектами.

Примеры лабораторных опытов:

- Количественное определение кальция в молоке.
- Обнаружение этанола в кефире.
- Обнаружение лимонной кислоты в мороженом.
- Обнаружение иода в морской капусте.
- Переваривание белка пепсином.
- Разрушение витамина С при тепловой обработке пищевых продуктов.

Для проверки результативности разработанного курса был организован вертикальный педагогический эксперимент. На начальном и конечном этапах педагогического эксперимента нами были составлены иерархические системы жизненных ценностей учащихся. За основу была взята методика «Ценностные ориентации» М.И. Рокича [2]. Как показал анализ результатов, на начальном этапе педагогического эксперимента здоровье как жизненная ценность занимало 7 место у десятиклассников, после изучения предложенного нами курса – 2 место. Можно предположить, что внедрение элективного курса «Химия здорового питания» в учебный процесс может дать положительный результат при формировании ценностного отношения учащихся к собственному здоровью.

Список использованной литературы:

1. Воробьев Р.И. Питание и здоровье. – М.: Медицина, 1990. – 154 с.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 120 с.

© Макарова Н.А., 2016

Масалова И.В.,
МАНОУ «Гимназия №2», г. Мариинск, Кемеровская область

ОЦЕНОЧНАЯ СИСТЕМА В КУРСЕ ОРКСЭ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Курс ОРКСЭ в отличие от традиционных школьных предметов принципиально новый, естественно, его освоение представляет определенную трудность, как для учителя, так и для младших школьников.

Безотметочная система обучения с одной стороны обеспечивает открытость общения, обмен мнениями, высказываниями собственной позиции, что позволяет даже слабым ученикам чувствовать себя успешными. А с другой: некоторые ученики могут перестать считать предмет значимым ввиду безотметочного обучения. Возникает необходимость в поиске разнообразных подходов к оцениванию результатов обучения на уроках.

1. Педагогическое наблюдение. Это метод, с помощью которого осуществляется целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления для получения конкретных данных

Каждое наблюдение имеет конкретную цель и проводится по определенной схеме. Данные наблюдений фиксируются в описательной форме (на основе схемы) и носят характер конкретного факта, а не объяснения или оценки.

2. Самооценка учащихся по результатам урока.

В данном случае, используются листы самооценки учащихся, которые раздаются в начале изучения новой темы или групповой работы. Примеров таких листов достаточно много.

Базовые критерии достаточно просты:

- Я хорошо выполнил свою работу на уроке;
- Я мог выполнить работу значительно лучше;
- Я плохо работал на уроке.

Можно такие листы вести на каждом уроке. Также использую листы самооценки участия в групповой работе. Критерии могут изменяться, в зависимости от того, что намечено проверить.

3.Использование цветowych сигналов.

Для того чтобы можно было оценить не только письменную работу, но и устную или оценить свою работу сразу после выполнения и показать свой результат учителю, учащиеся показывают карточки определённого цвета (или делают пометки цветом на полях рабочей тетради), например: желтый цвет - ученик не допустил ни одной ошибки и доволен собой; зеленый цвет - допущены неточности; красный цвет - надо постараться, и успех придет. Школьник может получить задание проверить работу своего товарища и исправить имеющиеся, на его взгляд, ошибки, определить, что в работе заслуживает похвалы.

4.Портфолио как один из способов оценивания достижений планируемых результатов по курсу ОРКСЭ.

В безотметочном курсе ОРКСЭ составление портфолио учащегося может стать основой оценки его образовательных достижений.

Свои творческие работы (иллюстрации, сочинения, ответы на вопросы, планы путешествий, экскурсий и т. д.), ученик оформляет образом, чтобы была возможность собрать их в одну папку. Портфолио позволяет учащимся производить самооценку своей деятельности в курсе ОРКСЭ. Овладение основами самооценки позволяет ученику судить о том, что он знает и умеет хорошо, в чем еще надо разобраться, а что еще предстоит узнать. Возможный вариант самооценки: перед выполнением самостоятельной работы обсуждаем с учащимися критерии успешности ее выполнения. Выполнив работу, дети сами ставят себе баллы (не обязательно по пятибалльной шкале оценивания) в соответствии с принятыми сообща критериями для каждого задания. После этого проверяем работу и рядом с выставленными ребёнком баллами выставляет свои.

Свои творческие работы (иллюстрации, сочинения, ответы на вопросы, планы путешествий, экскурсий и т. д.), ученик оформляет образом, чтобы была возможность собрать их в одну папку. Портфолио позволяет учащимся производить самооценку своей деятельности в курсе ОРКСЭ.

5.Защита проекта.

Завершающим этапом изучения курса является составление и защита проекта. Проект может быть групповым или индивидуальным. Защита может проходить в разных формах:

- в форме праздника с приглашением зрителей;
- в форме конкурса с приглашением жюри;
- в рабочей обстановке (на уроке) и т.д.

Работа над проектом, а затем и его защита покажет то, в какой степени у учащихся сформированы все группы универсальных учебных действий.

Таким образом, в организации системы оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения формализованные требования (баллы, отметки) по оценке успеваемости по результатам освоения курса не предусматриваются.

Литература:

- 1.Аркадьева А.В. Проблемы преподавания религиоведения в начальной школе // Начальное образование. - 2011. - № 3.
- 2.Быков А.К. Патриотизм в контексте гражданско - нравственного становления школьников // Образование в современной школе. - 2012. - № 4.
- 3.Григорьев ВД. Социальное и духовное в воспитании человека // Воспитательная работа в школе. – 2009. - №10.

© Масалова И.В., 2016

Минайчева Н.В.

Аналитик ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования»,
Психолог первой категории ГБУ МСППН
г.Москва, РФ

ИНКЛЮЗИЯ: ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Изменения, характерные для современного общества, требуют ускоренного совершенствования образовательных процессов, а также определения целей образования, которые учитывают государственные, социальные и индивидуальные потребности и интересы участников. Полноценное, качественное образование рассматривается как важное условие социализации и достижения желаемого уровня жизни и один из важнейших факторов прогресса общества в целом. Образование является процессом развития личности, обеспечивает формирование знаний, умений и навыков, способностей к эффективному целеполаганию и осознанным целенаправленным действиям. Образование рассматривается как усвоение человеком собственной роли и статуса в обществе, а также

формирование его жизненных ценностей и мировоззрения в соответствии с индивидуальными целями и интересами [2].

Трудности реформирования специального образования на данный момент считаются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки России, а также системы специальных коррекционных образовательных учреждений. Одним из инновационных элементов реформирования системы образования стало внедрение быстрыми темпами инклюзии, породившее массу проблем. Согласно Федеральному закону об образовании дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и с особенностями ментального развития, имеют те же права, что и их сверстники. Отсюда возникает потребность во внедрении такой формы обучения, которая создала бы им оптимальные условия обучения – инклюзии. Согласно закону «инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]». На основании закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование)» предусматривается вариативность видов образования детей с отклонениями в психофизическом развитии: интегрированное обучение, обучение в специальном (коррекционном) учреждении, обучение на дому с последующей аттестацией. Таким образом, право детей с ОВЗ учиться в обычном классе массовой школы закреплено законодательно. Общеобразовательная школа, которую выберут родители, обязана создать необходимые ребенку условия обучения. «Инклюзия, как принцип организации образования, носит социально - педагогический характер. – подчеркивал профессор Ульф Янсон, - Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям этого ребенка». [3]

Современное российское общество находится в ситуации, когда существует довольно развитое законодательство, в котором учтены права людей с ОВЗ в сфере образования, социально - культурной интеграции и отсутствием способов их эффективной реализации [1]. Бесспорно, что принятая в прошлом государственная социальная политика была ориентирована на сегрегацию (изоляция) детей с отклонениями в развитии. Считалось, что в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения им можно создать более благоприятную среду существования. Но при этом воспитанники с ОВЗ и ранее и сейчас практически не имеют возможности получать необходимое им образование и реализовать свои возможности. Их крайне неохотно принимают (или не принимают вовсе) в учреждения, где обучаются нормальные дети. Внедрение инклюзии сталкивается не только с трудностями организации специфической образовательной среды, но и с проблемами социального свойства. Они включают распространенные стереотипы и предрассудки, неготовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые условия образования, недостаток комплексных психолого - педагогических знаний и технологий, основанных на опыте отечественного и зарубежного инклюзивного образования.

Помещение ребенка в коррекционную школу поныне расценивается в социуме, как некое клеймо «второсортности», причем, это в большей мере касается не телесного проявления недостатков, а «социального приписывания индивиду или группе людей атрибутов неполноценности»[2]. Современная логика внедрения инклюзии проста –

ребенка с ОВЗ интегрируют в школьный коллектив, чтобы он социализовался среди сверстников, а обычные дети учились взаимодействовать с детьми с отклонениями в развитии. Подобное трактование инклюзии не принимает во внимание множество иных аспектов, помимо социального. В нем не учтены ни познавательные возможности, ни образовательные потребности детей с ОВЗ. Очевидно, что это негативно сказывается на качестве образования, не выполняет заложенных в идею изначально воспитательных задач, и травмирует всех участников образовательного процесса.

В целом современный этап развития инклюзивного образования характеризуется массой противоречий и проблем. Но, не смотря на все перечисленные трудности становления, инклюзия признана более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и их нормально развивающихся сверстников. Инклюзивный формат объединяет всех участников образовательного процесса общей целью – получением доступного и качественного образования всеми детьми без исключения.

Список использованной литературы:

1. Аверина Е.А. Интеграция инвалидов в общество: теоретическое осмысление проблемы. // Вестник Томского государственного университета. - 2011г. №1
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1.М.: Центр «Школьная книга», 2010
3. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. №1.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 №273 - ФЗ
© Минайчева Н.В., 2016

Медведев Д. С.,

д. м. н., доцент

ФГБОУВО «СЗГМУ им. И.И. Мечникова» Минздрава РФ
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

Молодцова И.Д.,

ЧОУВО «СПБМСИ»,

г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

Сиваченко И.Б.,

ФГБУ институт физиологии им. И.П. Павлова РАН

г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ПРИ ВЕГЕТАТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ У СТУДЕНТОВ

Обучение в вузе характеризуется большим объемом информации, высоким темпом восприятия материала, сложной переработкой информации. Все это обуславливает большую нагрузку на сенсорную, психическую и эмоциональную сферу с широким вовлечением нервной и эндокринной систем, что приводит к высокому нервно -

эмоциональному напряжению и повышает риск нарушения здоровья и развития патологических процессов [2,5].

Одной из актуальных проблем, стоящих перед восстановительной медициной, является разработка мероприятий, направленных на сохранение здоровья студентов [3,5]. Среди разработок последних десятилетий широкое распространение получило направление, связанное с использованием электромагнитного излучения миллиметрового диапазона длин волн (ЭМИ ММД) или по другой классификации КВЧ - терапия.

Результаты многочисленных экспериментов и клинических испытаний позволили сделать выводы о праймирующем эффекте КВЧ - волн, т.е. эффекте, готовящем организм к последующему восприятию какого - либо стрессорного фактора за счет изменения активности, стресс - реализующей и стресс - лимитирующей систем, что важно для использования КВЧ - терапии в профилактических и реабилитационных целях [1,4]. Для стимулирования активности и восстановления функциональных резервов организма предлагается использовать курс КВЧ - терапии.

Организация исследования и методы. В исследовании участвовали 17 студентов 1 - 2 курсов с диагнозом «Вегетативная дисфункция». Были сформированы 2 рандомизированные группы: группа, получавшая КВЧ - терапию (n=9) и группа плацебо - контроля, получавшая имитацию КВЧ - терапии (n=8).

Для отбора к участию в испытании кандидаты проходили скрининг. Воздействие ЭМИ ММД осуществлялось в течение 10 дней и включало контрольные исследования общих физиологических показателей и непосредственно воздействие КВЧ - излучением (или плацебо - воздействие). Тестирование проводилось на исходном уровне и на 5 - ые сутки после завершения курса КВЧ - пунктуры.

Материалы и методы. Для оценки функционального состояния организма использовались следующие методики:

1. Для оценки умственной работоспособности - методика корректурной пробы по таблицам колец Ландольта, методика реакции различения (сложная сенсомоторная реакция), методика определения критической частоты слияния световых мельканий.

2. Для оценки функционального состояния вегетативной нервной системы использовалась методика оценки вариабельности сердечного ритма со спектральным анализом, проведения кардиоваскулярных проб.

3. Для оценки функционального состояния ЦНС и психомоторных процессов - методика автоматизированной оценки центрального звена регуляции функционального состояния ЦНС (тест на достижение и удержание максимальной мощности альфа - ритма), методика определения латентного времени простой зрительно - моторной реакции (простая зрительно - моторная реакция), методика «Теппинг - тест».

Методика КВЧ - терапии. Для проведения КВЧ - пунктуры использовался аппарат КВЧ - ИК терапии «Триомед» в исполнении «Триомед Универсал» (производство «ООО «Триомед», рег.уд. ФСР № 2009 / 06554 от 17.10.2012 г.). Воздействие осуществлялось контактным способом, путем накладывания КВЧ - излучателя на кожные покровы обследуемого. Курс составил 10 процедур, ежедневно (длина волны 7,1 мм, НЧ модуляция 10 Гц). В одной процедуре осуществлялось воздействие на две точки акупунктуры, по 10 мин. на каждую. Точки акупунктуры подбирались исходя из общих принципов акупунктуры.

Результаты и их обсуждение.

Оценка умственной работоспособности показала, что курс КВЧ - терапии оказывает влияние на регуляцию функций ЦНС, вызывает функциональный сдвиг баланса активности ЦНС в сторону снижения процессов возбуждения и вегетативного баланса в сторону уменьшения влияния симпатического отдела и увеличения влияния парасимпатического отдела ВНС. Это выражается в достоверном ($p < 0,05$) снижении показателей объема и скорости обработки информации при одновременном повышении точности выполнения работы и выполнении корректурной пробы с кольцами Ландольта.

Проведенный курс оказывает влияние на функциональное состояние центральной нервной системы и психомоторные процессы. Это выражается в достоверном ($p < 0,05$) положительном влиянии на точность выполнения простых эффекторных актов и выносливость нервных процессов, выражающееся в снижении количества ошибок при выполнении методики ПЗМР и в снижении среднего значения показателя выносливости при выполнении 2 - ух минутного теппинг - теста по сравнению с группой плацебо - контроля при контрольном тестировании. У испытуемых в группе, получавшей курс КВЧ - волн, выявлены динамические перестройки функциональной активности мозга при выполнении теста на достижение и удержание максимальной мощности альфа - ритма, которые могут свидетельствовать о повышении функциональных возможностей организма. Достоверно выросла мощность Т - ритма Р3, измеряемая в начале теста, по критерию Фишера ($\varphi = 2,445$), мощность Т - ритма Р4, измеряемая в начале теста, по критерию Фишера ($\varphi = 1,777$), и мощность А - ритма Р3, измеряемая в конце теста по критерию Фишера ($\varphi = 1,732$). Данные изменения активности мозга могут проявляться в снижении нервно - эмоционального напряжения, повышении произвольной регуляции мышечного тонуса и релаксации.

Таким образом, курс КВЧ - терапии по разработанной схеме оказывает влияние на перестройку вегетативных функций организма в сторону снижения влияния симпатического отдела и увеличения влияния парасимпатического отдела ВНС, увеличивает выносливость нервных процессов, увеличивает точность выполнения работы и снижает количество ошибок, уменьшает нервно - эмоциональное напряжения и в целом повышает функциональные возможности организма.

Список использованной литературы

1. Машанская А.В. Клинико - функциональная оценка эффективности КВЧ - пунктуры в реабилитации подростков с синдромом вегетативной дистонии. – Автореф. дисс. канд. мед. наук. – Иркутск. – 2007. – 19 с.
2. Медведев Д.С. Динамическая оценка функционального состояния организма и работоспособности военных специалистов управления Южного военного округа: методические рекомендации / Медведев Д.С., Корнилова А.А., Кокоев В.Г. – Ростов - на - Дону. – 2016. – 34 с.
3. Медведев Д.С., Водопьянов А.В., Киселев А.Д. Организация медико - биологического обеспечения спорта высших достижений в зарубежных странах – Олимпийских лидерах // Спортивная медицина: наука и практика. – 2016. – Т.6, №2. – С. 102 - 109.

4. Эффект электромагнитного излучения миллиметрового диапазона на экспериментальной модели мигрени / Сиваченко И.Б., Медведев Д.С., Молодцова И.Д., Пантелеев С.С., Соколов А.Ю., Любашина О.А. / Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 2015. – Т160, №10. – с. 420 - 424.

5. Щуров, А.Г., Лопатина Е. А. Школьный социальный капитал и физическая активность школьников // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. - 2014. - № 2. - С. 61 - 69.

© Медведев Д.С., 2016

© Молодцова И.Д., 2016

© Сиваченко И.Б., 2016

Муслимов Р.А.,
кафедра физической подготовки
сотрудников ОВД
ТИПК МВД России,
г. Тюмень, Российская Федерация

КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ СОТРУДНИКОВ ОВД

Физическая подготовка сотрудников ОВД направлена на совершенствование физических качеств и формирование навыков боевых приемов борьбы. Обучение боевым приемам борьбы является сложным и длительным процессом. Формирование навыка проходит через этапы разучивания приема, стадии умения и стадии навыка. Стадия умения характеризуется контролем сознания двигательных действий при выполнении приема борьбы. Стадия навыка характеризуется автоматизированностью выполнения приема и помехоустойчивостью [1, с. 300; 2, с. 7].

Для совершенствования навыков боевых приемов борьбы необходимо развивать физические качества, актуальные для результативности выполнения данных приемов. К таким физическим качествам в наибольшей степени относятся: скоростно - силовые качества и координационная выносливость. Скоростно - силовые качества характеризуют способность человека максимально быстро преодолевать какое - либо внешнее сопротивление. Таким сопротивлением может быть вес собственного тела, например, при выполнении прыжков, или вес штанги. В единоборствах данное физическое качество проявляется при выполнении неожиданного, быстрого и сильного броска соперника.

Координационная выносливость характеризуется способностью противостоять утомлению и длительное время выполнять координационно - сложные двигательные действия без существенного изменения его биомеханических характеристик. Несомненно, данное физическое качество чрезвычайно актуально для способности сотрудника длительное время вести рукопашный бой с правонарушителями.

Для совершенствования данных физических качеств, традиционно используют соревновательный метод. Однако, для индивидуальной тренировки необходимо использовать метод круговой тренировки [3, с. 272].

Круговая тренировка представляет собой комплекс упражнений, выполняемых по кругу. Каждое упражнение называется «станцией». Сотрудник, выполняя упражнения, переходит от одной «станции» к другой с минимальным отдыхом между ними. Один такой круг называется «циклом». Станций может быть от 6 до 8, а циклов может быть от 3 до 6 в зависимости от уровня подготовленности сотрудников и решаемой задачи тренировки. Упражнения подбираются хорошо изученные и простые для выполнения. Каждое упражнение необходимо выполнять не менее 10 раз. Между станциями необходимо отдыхать 10–15 сек. Между циклами отдых должен быть 2–3 мин.

Для совершенствования скоростно - силовых способностей необходимо использовать упражнения с собственным весом, с различными непредельными отягощениями. Необходимо так оставить комплекс упражнений, чтобы задействовать как можно больше разных групп мышц. Например, можно поочередно использовать следующие упражнения: прыжки через лавку; выполнение ударов с утяжелителями на руках и ногах; выбрасывание грифа или штанги стоя; запрыгивание на тумбу; броски набивного мяча; быстрые сгибания и разгибания туловища в положении лежа на спине; прыжки через козла; удары кувалдой.

Для совершенствования координационной выносливости применительно к боевым приемам борьбы, необходимо на каждой станции выполнять приемы с партнером из разных тем учебной программы. Например, можно использовать следующий комплекс из боевых приемов борьбы: прием освобождения от обхвата за туловище без рук сзади; защиту от удара ногой сбоку по туловищу; защита от удара ножом сверху, защиту от угрозы пистолетом в упор спереди в живот, бросок через бедро; защита от удара палкой сбоку в голову или верхнюю часть туловища. Необходимо составить комплекс приемов так, чтобы было задействовано как можно больше тем учебной программы. Метод круговой тренировки может быть использован как в групповых занятиях, так и в индивидуальных занятиях. Применение в физической подготовке сотрудников ОВД метода круговой тренировки позволит оптимизировать процесс совершенствования боевых приемов борьбы.

Список использованной литературы

1. Баркалов С. Н., Герасимов И. В. Физическая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России: состояние, проблемы и пути совершенствования // Общество и право. 2014. №4 (50) С.299 - 304.
2. Троян Е.И. Обучение сотрудников органов внутренних дел приемам защиты от ударов ножом, тяжелым предметом. Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2015. – 68с. ISBN 978 - 5 - 93160 - 233 - 2.
3. Троян Е.И., Гусев А.А. Индивидуально - дифференцированное обучение боевым приемам борьбы учащихся образовательных организаций системы МВД России / В сборнике: Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. Сборник статей Международной научно - практической конференции. 2015. С. 272 - 274.

© Муслимов Р.А., 2016

МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Развитие вузов на современном этапе происходит путем освоения разноплановых инноваций [4]. При этом многие инновации вступают, с одной стороны, в противоречие со всем традиционным, направленным на сохранение академических основ высшей школы, с другой стороны, – нацелены в рамках стратегического ориентирования на значительную динамику технико - экономической эффективности всех направлений вузовской деятельности. При этом достижение данных стратегических целей подразумевает свободу научного творчества, интеграцию научной и образовательной деятельности, концентрацию интеллектуальных ресурсов на ведущих направлениях развития науки, техники и технологий, создание благоприятных организационно - педагогических условий для всех субъектов инновационной образовательной деятельности в вузе [1].

Очевидно, что одним из важнейших условий формирования эффективных и современных траекторий образовательной деятельности каждого отдельного субъекта является сочетание различных методологических парадигм (личностно - ориентированной, деятельностной, компетентностной, культурологической и др.) и педагогических принципов для достижения максимальной устойчивости и темпов развития образовательной системы университета в целом [3]. Однако микширование разнообразных направлений вузовской деятельности в рамках функционирования одного субъекта (преподавателя) представляет собой, в большей степени, формируемую, нежели уже сложившуюся практику развития системы образования, определению места и роли образовательных институтов в контексте социальных и экономических реформ, определению перспективных и еще не сформировавшихся образовательных потребностей субъектов вузовского обучения.

Как следствие, в последние годы в России появилось достаточно большое количество научных разработок по вопросам маркетинга образовательных услуг (У.Г. Зиннуров, А.К. Асатуров, Н.А. Александрова, Е.Н. Соловьева, В.Н. Зотов, С.А. Мамонтов, Н.Л. Галетова, Н.В. Поправко, А.Ю. Рыкун). Однако, как показывает анализ, проблема определения ориентиров для преподавателей в области построения маркетинга образовательных услуг университета, разработчиками или исполнителями которых они являются, авторами детально не проработана. Поэтому необходимы: создание прозрачных механизмов модернизации системы образования, связанной с расширением образовательных услуг, адекватных образовательным потребностям граждан и общим тенденциям социально - экономического развития страны; поиск нестандартных управленческих решений, связанных с созданием условий для активизации деятельности преподавателей, характеризующейся инициативностью и самостоятельностью в продвижении и расширении образовательного потенциала вуза.

В.Н. Лозовский отмечает, что одной из проблем современного высшего профессионального образования является слабая адаптация образовательных программ к задачам профессиональной подготовки, связанным с подготовкой выпускников в соответствии с потребностями научно - технического прогресса [2]. В числе объективных причин того, что вузы выпускают специалистов «вчерашнего дня» автор указывает то, что преподаватель вуза не принимает участие в процессе производства, получая информацию о научно - технических достижениях с запаздыванием; на преобразование полученной информации в учебный материал нужно время. Таким образом, постоянное отставание образования от современного производства приводит к подготовке узкого специалиста, не способного к адаптации в условиях радикальных перемен.

Переориентация на нужды потребителей образовательных услуг и продуктов – это не только структурные или технологические перемены, которые проводятся в большинстве вузов. Это психологическая перестройка в деятельности преподавателей. Подобные трансформации длятся долго, даже если вузом будут декларироваться новые и значимые стратегические цели, т.к. соблазн возврата к традиционным методам велик. Таким образом, первая задача, решаемая в любом вузе, принявшем маркетинговую ориентацию, сориентировать соответствующим образом научно - педагогические кадры и организационно приспособить их к работе с новыми образовательными услугами и продуктами [5], потому что преподавателям вуза важно быть активными в направлении разработки образовательных программ и их продвижения на рынке образовательных услуг.

К сожалению, современный вузовский преподаватель чаще всего сфокусирован на преподавании своих дисциплин, на направлении своей научно - педагогической деятельности. Такое погружение в решение конкретных задач может повлечь за собой «отключение» от стратегических целей развития вуза, который в итоге вуз начинает функционировать как собрание элементов, «двигающихся в разных направлениях». Единственное, что может «заставить» коллектив двигаться в едином направлении, – совместная деятельность при решении профессиональных задач. Четкая ориентация на командную работу при решении задачи расширения спектра образовательных услуг вуза и их актуализации во внешней для вуза среде – неотъемлемая часть образовательного пространства, позволяющая его участникам достигать общие, а не независимые цели.

Потребность преподавателей в умении работать в коллективе, разрабатывая образовательные программы, с целью расширения спектра образовательных ресурсов вуза, может быть реализована в условиях целенаправленной, систематической работы по подготовке преподавателей к маркетинговой деятельности и формированию у них соответствующей мотивации. Содержание работы зависит от уровня организационной культуры и степени подготовки каждого преподавателя на уровне кафедры, факультета, университета в целом.

Для осуществления процесса подготовки преподавателей к маркетинговой деятельности, необходимо их погружение в саму эту деятельность с учетом специфики конкретного вуза, осмысление преподавателями своего профессионального опыта и возможностей его расширения.

Как показывают исследования (С.Г. Вершловский, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, Э.М. Никитин, Ю.Н. Сухобская, Е.П. Тонконогая, А.П. Тряпицина, И.Д. Чечель и др.), эффективной можно считать модель внутрифирменного профессионального обучения, которая позволяет обучать персонал в рамках самой организации или корпоративного учебного центра и строить процесс обучения с опорой на решение проблем, актуальных для данной конкретной организации, с привлечением собственных или внешних специалистов. В таких условиях преподаватели могут обучаться «рекламировать» свои образовательные

достижения, а также отражать в своей деятельности ценности своего образовательного учреждения. Содержание подготовки к маркетинговой деятельности должно охватывать такой предметный материал и виды деятельности, которые предполагают исследование преподавателями своей позиции как носителя эксклюзивного лично - профессионального опыта, как носителя корпоративной культуры, как носителя индивидуальной гуманитарной культуры, автора образовательного процесса, как соавтора корпоративной культуры, как фасилитатора.

Список использованной литературы:

1. Дмитриева Е.Т. Во что трансформируется российское системное образование [электронный ресурс] URL: <http://ommer.ru/uchebny-e-materialy/vo-chto-transformiruetsya-rossiiskoe-sistemnoe-obrazovanie.htm>

2. Лозовский В.Н., Лозовский С.В., Шукшунов В.Е. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика: Учебное пособие. СПб: Изд - во «Лань», 2006.

3. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы реформирования образовательной деятельности российских университетов. М.: ФИРО, 2006.

4. Фадеева И.М. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект: дисс. ... д - ра социолог. наук. Саранск, 2005. .

5. Шемятихина Л.Ю. Маркетинг в образовании: учебно - методический комплекс. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», 2007.

© Наливайко Е.А., 2016

Нефедова Г.П.,

учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ 50,
г. Нижний Тагил, Российская Федерация

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 5 КЛАССА ПРИ СОЗДАНИИ ПРОЕКТА «Я – ВЕЛИКИЙ ЧИТАТЕЛЬ»

Актуальной проблемой нашего времени является включение учащихся в систематическое чтение литературы. Поэтому важной задачей обучения и воспитания в современных условиях является формирование у школьников интереса к чтению, умение выбирать книги, которые способствуют углублению и расширению знаний об окружающем мире, о самом человеке. Необходимо вырабатывать у подростков навыки грамотного читателя.

Работа над проектом начинается с выяснения общих представлений школьников о роли литературы в жизни человека. Каждому ученику предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Как ты понимаешь выражение «искусство чтения»?
2. Какими навыками умелого читателя ты уже владеешь?
3. Сколько книг ты прочитал (а) за последние полгода?
4. Что нового удалось узнать из этих книг?
5. Как ты используешь в повседневной жизни знания, полученные из книг?

Для того чтобы школьники полнее осознали роль книги в жизни человека, беседуем о смысле выражений «Книга – источник знаний», «Книга – великая сила». Пятиклассникам

предлагается показать на известных им примерах из литературы, жизни родителей, родственников, собственного опыта, в чем же выражается эта сила. Школьники выполняют домашнее задание, выясняя мнение взрослых людей о роли книг в формировании представлений о жизни, нормах и правилах культуры поведения в типичных ситуациях.

Обсуждая дискуссионный вопрос о восприятии и переработке информации из электронных источников и при чтении книг, учащиеся отмечают, что при просмотре телепередач, Интернет – ресурсов трудно остановиться на каком - то аспекте, глубоко пережить события, демонстрируемые на экране. Чтение же книги дает возможность в любое время остановиться и подумать над тем, что узнал, пережил во время ознакомления с литературным сюжетом. Поэтому книга сильнее воздействует на сознание человека.

Говоря о ценности чтения литературы, отмечаем важнейшую особенность полноценного образования. Оно эффективно только тогда, когда сочетается с самообразованием, а книга – основной источник самообразования.

Предлагается учащимся сравнить ценность чтения разного рода литературы. Это поможет им самостоятельно определять актуальность, цель и задачи проекта, направленного на развитие навыков умелого выбора нужных книг и использования, полученных из них знаний в повседневной жизни.

Внимание школьников обращается на то, что книги можно читать по - разному, применяя различные способы чтения. Особый акцент делается на значимости развития навыков продуктивного чтения разного рода литературы.

Определяется цель проекта, связанная с приобретением различных навыков, например, быстрого чтения, умелого выбора нужного источника знаний, получения дополнительной информации о том, что изучается в школе и т. д. Задачи проекта могут быть связаны с выработкой умений, возникающих в процессе целенаправленного чтения определенного жанра литературы.

Следующим этапом создания проекта является изучение процесса чтения как особого вида умственного труда. Учитель сообщает детям, что чтение – это тот же интеллектуальный труд и для эффективной организации этого труда следует освоить несколько правил, с помощью которых можно добиться более высоких результатов в учении, при общении с разными людьми. (Правила чтения записываем в Портфеле читателя). В итоге ученик составляет план развития способностей к чтению.

Предлагается сделать несколько шагов на пути к званию «Великий читатель».

Первый шаг направлен на систематизацию читательских достижений каждого учащегося. Ставится задание подсчитать, сколько книги он прочел за последний год.

Учащиеся анализируют полученные данные, отвечая на следующие вопросы:

1. Сколько прочитано книг за данный период?
2. Сколько из них входит в список обязательной литературы, изучаемой в школе?
3. Какие книги прочитаны по рекомендации родителей?
4. Сколько книг выбрано самостоятельно?
5. Что нового узнал из книг?
6. Какие книги понравились больше всего?
7. Изменилось ли представление об окружающем мире, людях в результате чтения этих книг?
8. Возникло ли желание подражать кому - то из героев книг?

Ответы учащихся указывают на их познавательные интересы, склонность к подражанию действиям определенного типа людей, выявляют уровень сформированности потребности в постоянном чтении книг различных жанров. Создается основа для дальнейшего развития у пятиклассников читательских интересов.

Второй шаг – заключается в формировании умения выбирать книги по определенным признакам.

Организуется встреча с библиотекарем, который знакомит школьников с основами культуры выбора нужной литературы. Библиотечные уроки помогут правильно систематизировать имеющиеся дома книги, составить их библиографический указатель. Учащиеся участвуют в операции «Живи, книга», приводя в порядок потрепанные книги в школьной библиотеке.

Шаг третий заключается в решении одной из главных задач проекта – развитие интереса к чтению. Предлагается выяснить, какие книги имеются в настоящее время в домашней библиотеке, какой литературой её надо пополнить. Собрание книг в доме увеличивается и возникают вопросы: как ухаживать за книгами, как их расположить, чтобы они всегда были под рукой, как учить? Затем каждый делится своим опытом с одноклассниками, и совместными усилиями разрабатывается «Памятка хранителя книги».

Шаг четвертый предполагает подготовку презентации «Читательское дерево моей семьи».

На этом заканчивается разработка проекта, и все участвующие в нем получают звание «Великий читатель», а самая активная семья – вымпел «Самая читающая семья».

Работа над проектом развивает духовно - нравственные качества личности подростка, воспитывает чувства уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов. Метапредметные результаты проявляются в умении понимать проблему, комментировать её, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, умении работать с разными источниками информации, используя их в самостоятельной деятельности.

© Нефедова Г.П., 2016

Нурулина Л.Б.

студентка 4 курса

исторический факультет

ЮУрГГПУ

г. Челябинск, Российская Федерация

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ С.В. Рослякова.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Одной из самых известных и распространенных в настоящее время педагогических систем, широко использующих трехмерные модели реального мира и предметно - игровую среду обучения и развития ребенка, является конструирование. «ЛЕГО» в переводе с датского языка означает «умная игра». Эта игра универсальна для использования в педагогическом процессе: она может быть наглядным пособием, развивающей игрушкой, средством создания конкретных предметов и многим другим. Причем конструктор ЛЕГО побуждает работать в равной степени и голову, и руки ребенка.

В настоящее время использование конструктора ЛЕГО все активней встраивается в учебный процесс школы. Его успешно применяют на уроках физики, биологии, математики. Однако в научной литературе не представлены возможности и не описан опыт

использования легоконструирования в преподавании и изучении предметов гуманитарного цикла, например, истории.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть возможности использования конструктора ЛЕГО в процессе преподавания истории. На уроках истории использование конструктора ЛЕГО возможно в качестве средства наглядности, например, можно моделировать различные предметы быта людей, живущих в разные исторические эпохи, постройки – пирамиды, замки и другие сооружения.

Поскольку на истории используются карты, можно включить в процесс знакомства с ними создание укреплений, используемых во время сражений, указывать диспозицию войск, даже проигрывать сражения и показывать направления движущихся сил.

Основными формами работы с учениками по легоконструированию на уроках истории являются задания на составление моделей по образцу (с использованием инструкции), ролевая и познавательная игра, творческое моделирование. Это необходимо, чтобы у школьников развивался познавательный интерес к предмету и они активно работали на уроке. Поэтому, вслед за рассматриваемыми учеными (С.В. Рослякова [], Т.И. Шамова [], Г.И. Щукина [] и др.) разными способами развития интереса и активности, следует использовать легоконструирование.

Использование легоконструирования на уроке ценно тем, что в процессе создания моделей у учащихся складываются представления об обобщенных способах построения деятельности, формируется универсальная способность к построению новых целостных конструкций различного типа – моделей, диалогов, текстов, сюжетов и т. п.

Особенно интересной нам видится деятельность с детьми в изучении истории после уроков, когда нет ограничений по времени и ученики оказываются в неформальной обстановке, становятся раскрепощенными во общении и деятельности. Во внеурочное время ученикам можно предложить поработать над целыми историческими сюжетами, модели к которым можно создавать и в течение недели, месяца. Например, моделировать панораму Бородинского сражения или провести конкурс по постройке пирамид.

На уроке и внеурочное время с помощью легоконструирования можно вовлекать учеников в игровую и проектную деятельность. Именно ЛЕГО позволяет учиться играя и обучаться в игре. Конструктор ЛЕГО помогает учащимся воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, позволяет увлеченно работать и видеть конечный результат.

В работе с учащимися мы предлагаем использовать три основных вида работы с конструктором ЛЕГО: 1) конструирование по образцу, когда есть готовая модель того, что нужно построить (например, изображение или схема); 2) конструирование по условиям: образца нет, задаются только условия, которым модель должна соответствовать (например, задаются размеры, цвет и т.д. модели); 3) конструирование по замыслу: предполагается, что школьник сам, без каких-либо внешних ограничений, создает образ будущего сооружения и воплотит его в материале, который имеется в его распоряжении; этот тип конструирования лучше остальных развивает творческие способности.

Считая, возможным и полезным использование легоконструирования в процессе преподавания истории, отметим основные аспекты, на которые следует опираться в этой работе. Цель использования легоконструирования в процессе преподавания истории – создание условий для развития и саморазвития личности каждого ребенка в процессе индивидуально - коллективной продуктивной творческой деятельности.

Мы выделили две группы задач, решение которых позволит достигнуть поставленной цели. Во - первых, задачи, направленные на развитие личности учащегося:

- развить индивидуальные творческие способности;
- сформировать мотивацию успеха и достижений;
- сформировать умение творчески подходить к решению задачи;
- научить анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы опытным путем;
- сформировать умение взаимодействовать, отстаивать собственную точку зрения, уступать, т.е. формируются ценности совместной деятельности.

Во - вторых, методические задачи:

- формировать интерес к предмету;
- реализовать игру как организационную форму в изучении истории;
- внедрять проектную деятельность на основе конструирования.

При этом методологической основой курса изучения истории является деятельностный подход, центральным положением которого является то, что личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует особой организации деятельности воспитанников и «перевода их в позицию субъекта познания, труда и общения» [1]. Следует отметить, что использование легоконструирования при изучении истории позволит реализовать ориентацию нового школьного стандарта на формирование универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных [2].

Безусловно, возможности использование легоконструирования на уроках истории не так широки, как на уроках, например, физики, но включение его в учебный процесс позволит учителю привлечь к изучению истории большее количество учащихся, сформировать у них универсальные учебные действия, а учащимся поможет развить воображение, творческие способности, умение работать самостоятельно и в команде.

Список использованной литературы:

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / С.А. Смирнов и др. – М.: Академия, 1998. – 512 с.
2. Рослякова С.В. К вопросу о развитии познавательной активности учащихся в учебном процессе [Текст] / С.В. Рослякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург: Изд - во Оренбургского государственного университета, 2006. – № 10. – С. 99 – 103.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

© Нурулина Л.Б., 2016

Отраднава А.С.
преподаватель кафедры психологии
служебной деятельности и педагогики
Уральский юридический институт МВД России,
г. Екатеринбург,
Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ

В настоящее время актуальной остается вопрос совершенствования деятельности правоохранительных органов. Продолжающиеся преобразования в системе МВД России направлены на решение важных государственных задач – совершенствование кадровой политики, повышение эффективности подготовки квалифицированных кадров в органах внутренних дел.

Особое внимание уделяется вопросу подготовки качественного кадрового состава, который должен быть обеспечен за счет комплектования органов внутренних дел высококвалифицированными специалистами, преимущественно выпускниками ведомственных образовательных учреждений, соответствующими государственным требованиям и общественным ожиданиям, способными и готовыми защищать права и свободы граждан, противодействовать преступности [4].

Таким образом, реализуемые в этой сфере меры должны быть направлены, в том числе, на улучшение всей системы подбора, подготовки и расстановки кадров.

Как свидетельствует отечественный и зарубежный опыт успешную борьбу по охране общественного порядка могут проводить только высокопрофессиональные специалисты.

Анализ современного состояния исследуемой проблемы позволяет сделать вывод, что в новых социально - экономических, социально - политических условиях проблема формирования полицейского нового поколения остается достаточно острой. Возрастает роль человеческого фактора в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Целью которой является выявление и максимально полное использование в процессе служебной деятельности индивидуальных особенностей человека, а так же обеспечение необходимого соответствия его личных возможностей требованиям будущей профессии.

Вопросы кадрового обеспечения полиции вызывают серьёзную озабоченность у МВД России на протяжении всего периода его существования. Уже впервые годы после создания Петром I в 1718 году «регулярной» полиции возникли сложности с ее комплектованием [2].

По мнению Ю.А. Ершова причинам возникших трудностей стали: 1) острый недостаток квалифицированных чиновников в первой половине XVIII века; 2) отсутствие должного поощрения гражданской службы; 3) низкую популярность службы в полиции; 4) нежелание или отсутствие у чиновников возможности

переезжать в другую местность к новому месту службы; 5) принудительный порядок назначения на службу в полицию; 6) нежелание учреждений расставаться с опытными чиновниками и служащими [2].

Как отмечает Н.А. Игошин, это привело к тому, что на службу в полицию назначались лица не имевшие морального права осуществлять задачи охраны правопорядка. В целях решения кадрового вопроса к полицейской службе стали привлекаться военнотружачие, что было связано с необходимостью укрепления кадрового аппарата. Однако эти меры не могли решить основных проблем полицейской деятельности, что обусловило кардинальные изменения в полицейских органах. Это коснулось и профессиональной подготовки кадров.

В последствие в стране была организована сеть учебных заведений - полицейские специальные школы и курсы для подготовки классных и нижних чинов. В процессе обучения сотрудники изучали основные законодательные акты в области уголовного права, нормативные акты, регулировавшие полицейскую службу, а также осваивали практические навыки.

Стоит отметить, что более тщательному отбору кадров также способствовало поручительство в органах внутренних дел. Это положительно сказывалось на эффективность борьбы с преступностью, и опыт оказался востребованным в настоящее время [1]. Так, 30 сентября 2010 года вышел приказ МВД РФ № 700 «Об утверждении Порядка оформления личного поручительства в органах внутренних дел Российской Федерации и Категорий должностей, при назначении на которые оформляется личное поручительство».

Таким образом, в процессе совершенствования органов внутренних дел необходимо уделять внимание не только текущим ведомственным проблемам, но использовать накопленный в прошлом положительный опыт подготовки кадров для органов внутренних дел [1,3].

Список использованной литературы

1. Гутман М.Ю. Исторический опыт, как источник совершенствования работы с личным составом в органах внутренних дел МВД России // Вестник кадровой политики МВД России. – № 2(14). – 2011. – С. 73 - 80.

2. Игошин Н.А. Особенности комплектования и профессиональной подготовки органов полиции в России XIX - начала XX века (Историко - правовой аспект). Автореф. дис. канд. юрид. наук. Спб., 2004.

3. Кольцова М.В. Профессиональная подготовка полицейских кадров Российской империи в период с 1907 г. до февраля 1917 г. :Историко - правовое исследование. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005.

4. Проект «Концепция кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в органах внутренних дел (на период до 2020 года)» [Электронный ресурс] // Энциклопедия знаний. – Режим доступа: URL: <http://www.pandia.ru/text/77/221/14653.php>. - Дата посещения 16.09.2016.

© Отраднова А.С., 2016

Пашкин С.Б.

д.п.н., профессор кафедры психологии профессиональной деятельности
Института педагогики и психологии РГПУ имени А.И. Герцена
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

Худяков А.И.

д.п.с.н., профессор кафедры психологии профессиональной деятельности
Института педагогики и психологии РГПУ имени А.И. Герцена
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

Дьяков Ю.Е.

преподаватель кафедры физической подготовки и силовых единоборств
Санкт - Петербургского университета МВД России
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

БАЛЛЬНО - РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Статья является логическим продолжением наших предыдущих работ [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Учебная дисциплина «Экспериментальная психология» является базовой дисциплиной профессионального цикла, реализуемым в 5 - м семестре по направлению подготовки (специальности) **37.05.02** «Психология служебной деятельности» - в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Объектом учебной дисциплины является будущий психолог, осуществляющий свою деятельность в государственных федеральных и муниципальных органах власти и управления, силовых структурах РФ, других областях.

Предметом учебной дисциплины являются общие закономерности проводимых специалистом исследований, особенности экспериментальных и эмпирических методов, актуальные проблемы реализации исследований по выполнению задач профессионального предназначения.

Целью учебной дисциплины является формирование научного мировоззрения, подготовка студентов к овладению специальностью 030301. Вооружение студентов знанием основ экспериментальной психологии: основных категорий, методологических принципов построения современной отечественной и зарубежной экспериментальной психологии, технологией построения современных психологических исследований. Формировать у студентов профессионально значимые качества, связанные с выбором и использованием конкретных психологических методов и методик психологического исследования, обработкой и интерпретацией полученных данных. Знакомство с основами теории, методологии и практики экспериментальных исследований в психологии; ориентировка в системе методов психологических исследований; приобретение знаний по планированию психологических экспериментов.

Задачи учебной дисциплины:

1. Обеспечить переход студентов от житейских представлений о психологии к профессиональным.
2. Создать условия для формирования смыслообразующих ориентаций на экспериментальную деятельность по избранной специальности.
3. Рассмотреть проблему эксперимента в психологии.

4. Выяснить содержание профессиональной компетенции психолога как исследователя в рамках естественнонаучного подхода.

5. Научить основам экспериментальной работы.

Для достижения поставленной цели необходимо, чтобы студенты

Знали:

- основания выбора методов исследования;
- основные типы исследований в психологии;
- подходы к организации психологического эксперимента, сложившиеся в психологических школах;
- основы содержательного и формального планирования экспериментов;
- критерии оценивания валидности исследований.

Умели:

- различать уровни организации исследования (уровни методов и методик);
- выделять инварианты исследовательских методов в психологии;
- различать и применять основные формы экспериментального контроля и контроля за выводом;
- критически (профессионально) оценивать представленные в литературе исследования;
- рецензировать экспериментальные (и эмпирические) психологические исследования.

Имели представление:

- о системе понятий, характеризующих отличия в системах психологических гипотез и психологических методов;
- о коммуникативной компетентности для установления необходимых доверительных отношений с участниками исследований;
- о готовности к их самостоятельному выполнению.

По итогам изучения дисциплины должны быть сформированы общекультурные (ОК - 14, 15) и профессиональные (ПК - 15, 21, 22, 23, 25) компетенции.

Балльно - рейтинговая система оценки применяется в соответствии с технологической картой учебной дисциплины [3]. Технологическая карта состоит из базового и дополнительного модулей (табл. 1, 2).

№ за - ня - ти - я	Посе - щае - мос - ть / бал - л	Содержание занятий и виды контроля	Кол - во бал - лов мин . / мак - с.	Нако - пель - ная «стои - мость» / балл	Колич - ество часов СР для подгот - овки к видам контро - ля
1	2	3	4	5	6
1	1	Лекция 1 / 1. Введение. Экспериментальная психология как наука: предмет и задачи экспериментальной психологии. Обзор содержания курса.		1	2

2	1	Лекция 2 / 2. Научное исследование, его принципы и структура. Теория, научная проблема, гипотеза.		2	2
3		Практическое занятие 2 / 1. Научное исследование, его принципы и структура. Теория, научная проблема, гипотеза. 1 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 1 - 2.	2/8	4/10	2
4	1	Лекция 3 / 3. История экспериментальной психологии, основные идеи, методы и достижения немецкой, английской, французской, американской и русской психологии к началу XX века.		5/11	2
5	2	Лекции 4 / 4, 4 / 5. Методы исследования в психологии: классификация, экспериментальные и неэкспериментальные методы, эксперимент, наблюдение, моделирование, психодиагностические методы, изучение продуктов деятельности и др.		7/13	2
6		Практические занятия 4 / 2, 4 / 3. Методы исследования в психологии: классификация, экспериментальные и неэкспериментальные методы, эксперимент, наблюдение, моделирование, психодиагностические методы, изучение продуктов деятельности и др.	2/4	9/17	2
7		2 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 3 - 4.	2/8	11/ 25	2
8	2	Лекции 5 / 6, 5 / 7. Психология психологического эксперимента: личность экспериментатора, испытуемого, взаимодействие экспериментатора и испытуемого. Эффекты влияния экспериментатора и испытуемого на результаты исследования.		13/ 27	2
9		Практические занятия 5 / 4, 5 / 5. Психология психологического эксперимента: личность экспериментатора, испытуемого, взаимодействие экспериментатора и испытуемого. Эффекты влияния экспериментатора и испытуемого на результаты исследования.	2/4	15/ 31	2
10	2	Лекции 6 / 8, 6 / 9. Этические проблемы в психологии и психологическом эксперименте. Этические кодексы психологов, принятые в разных странах.		17/ 33	2
11		Практическое занятие 6 / 6. Этические проблемы в психологии и психологическом эксперименте. Этические кодексы психологов, принятые в разных странах. 3 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 5 - 6.	2/8	19/ 41	2

12	2	Лекции 7 / 10, 7 / 11. Процедура и основные характеристики психологического эксперимента. Идеальный и реальный эксперимент. Внешняя, операциональная и внутренняя валидности эксперимента. Экспериментальная выборка. Переменные в эксперименте.		21 / 43	2
13		Практические занятия 7 / 7, 7 / 8. Процедура и основные характеристики психологического эксперимента. Идеальный и реальный эксперимент. Внешняя, операциональная и внутренняя валидности эксперимента. Экспериментальная выборка. Переменные в эксперименте.	2 / 4	23 / 47	2
14	2	Лекции 8 / 12, 8 / 13. Планирование экспериментов. Доэкспериментальные, квазиэкспериментальные и экспериментальные планы. Факторное планирование экспериментов.		25 / 49	2
15		Практические занятия 8 / 9, 8 / 10. Планирование экспериментов. Доэкспериментальные, квазиэкспериментальные и экспериментальные планы. Факторное планирование экспериментов.	2 / 4	29 / 53	2
16		4 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 7 - 8.	2 / 8	31 / 61	2
17	2	Лекции 9 / 14, 9 / 15. Психофизика. Методы измерения порогов чувствительности. Психофизические законы: Бугера - Вебера, Вебера - Фехнера, Стивенса, обобщенный психофизический закон.		33 / 63	2
18		Практические занятия 9 / 11, 9 / 12. Психофизика. Методы измерения порогов чувствительности. Психофизические законы: Бугера - Вебера, Вебера - Фехнера, Стивенса, обобщенный психофизический закон.	2 / 4	35 / 65	2
19	2	Лекции 10 / 16, 10 / 17. Хронометрические эксперименты. Время реакции. Типы реакций. Реакции на последовательность стимулов.		37 / 66	2
20		5 текущий контроль: Индивидуальное контрольное собеседование по темам 9 - 10.	2 / 8	39 / 74	2
21	2	Лекции 11 / 18, 11 / 19. Заключение: перспективы и актуальные задачи экспериментальной психологии, обзор пройденного материала для подготовки к зачету.		41 / 76	2
22		1 рубежный (кафедральный) контроль: опрос (индивидуальное контрольное собеседование по темам 1 - 10).	2 / 10	43 / 86	2

23		2 рубежный (внешний) контроль: тестирование.	5 / 10	48 / 96	2
Промежуточная аттестация - Зачет (может быть поставлен по сумме баллов за посещаемость и итогам текущих и рубежных контролей).			22/ 30	до 100	2
Итоговая сумма баллов за семестр			50/ 100	до 100	48

При изучении учебной дисциплины предусмотрено 19 лекций, 12 практических занятий, 5 текущих и 2 рубежных контроля. За посещение студент получает по 1 баллу за каждое занятие. За работу на практическом занятии – 1 - 2 балла. Промежуточная аттестация проводится по окончании изучения дисциплины в форме дифференцированного зачета.

Текущий контроль проводится в форме устного или письменного опроса на конкретную тему, разработки сценария конкретного мероприятия, выполнения упражнения и т.д. Критерии оценки: актуальность вопроса, содержание, связь с будущей практической деятельностью, знание конкретных составляющих вопроса, наличие выводов и личных соображений по дальнейшему развитию, уровень (степень мастерства) выполнения упражнения. По итогам студенту выставляется от 2 до 8 баллов [2, 3, 4].

Первый рубежный (кафедраальный) контроль проводится после изучения всех тем в виде опроса (собеседования) и состоит из 5 блиц вопросов или микрозаданий, позволяющих оценить навыки владения. Каждый правильный ответ на вопрос или выполнение задания дает 2 балла. Соответственно за правильные ответы на все вопросы студент получает 10 баллов. Всего он может набрать от 2 - х до 10 баллов. Вопросы строятся достаточно конкретно, чтобы магистрант мог найти и дать на него быстро и кратко нужный ответ. Предлагается выполнить 2 упражнения: по выбору преподавателя и студента (курсанта) [2, 4].

Второй рубежный (внешний) контроль проводит учебно - методический отдел вуза в тестовой форме по итогам изучения всех тем дисциплины. Тестовые задания разрабатываются кафедрой в 2 - х вариантах по 10 вопросов. На каждый вопрос предлагается 4 варианта ответов, среди которых 1 правильный. Вопросы касаются всех тем дисциплины. За каждый правильный ответ студент получает 1 балл. По итогам данного рубежного контроля он может получить от 5 до 10 баллов по количеству правильных ответов (если дано 4 и менее правильных ответов, то баллы не начисляются) [2, 4].

Итоговый контроль по дисциплине – промежуточная аттестация проводится по окончании изучения дисциплины в форме дифференцированного зачета в традиционной форме по экзаменационным билетам.

Студент, набравший по результатам текущего контроля и посещения не менее 50 баллов, может получить оценку автоматически. Если он набирает от 20 до 49 баллов, то сдает зачет, за счет чего добывает необходимые ему баллы для дальнейшей аттестации по дисциплине. Максимальное количество баллов за итоговый контроль – 30. Оценивается полнота ответа и владение учебным материалом. На минимальную оценку студент (курсант) должен иметь представление о предмете своего ответа. Чем полнее ответ, тем количество баллов больше. Аналогично текущим и рубежным контролям в дополнение к теоретическим знаниям

дополняются баллы за практическое владение упражнениями. Максимальное количество баллов по всем видам контроля 100 [3].

Дополнительный модуль (табл. 2) применяется для сдачи отсутствующими студентами задолженностей и добора баллов.

№ п/п	Сроки проведения	Виды деятельности	Количество баллов
1	В часы консультаций	Индивидуальное контрольное собеседование по темам 1 - 2.	4 / 8
2	В часы консультаций	Индивидуальное контрольное собеседование по темам 3 - 4.	4 / 8
3	В часы консультаций	Индивидуальное контрольное собеседование по темам 5 - 6.	4 / 8
4	В часы консультаций	Индивидуальное контрольное собеседование по темам 7 - 8.	4 / 8
5	В часы консультаций	Индивидуальное контрольное собеседование по темам 9 - 11.	4 / 8

Соответствие окончательного количества баллов (полученных студентом по всем видам контроля) оценке по пятибалльной шкале приведено в табл. 3:

Баллы	80 и более	65 - 79	50 - 64	менее 50
Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	Зачет			Незачет

Баллы выставляются в зависимости от глубины и полноты раскрытия содержания выбранной темы и заданных вопросов, степени свободы владения предметом, умения анализировать, систематизировать и структурировать материал, оперировать категориальным аппаратом, устанавливать причинно - следственные и межпредметные связи, самостоятельности и практической направленности ответа [6].

Список использованной литературы:

1. Пашкин С.Б., Минко Н.И., Миленина И.П. Методология и методы психолого - педагогических исследований / ВИТУ. - СПб., 2008. - 106 с.
2. Пашкин С.Б., Семикин В.В., Минко А.Н. Развитие метакомпетенций студентов (курсантов) на основе применения рефлексивных творческих заданий // Современное состояние психологии и педагогики: сборник статей Международной научно - практической конференции (10 августа 2015 г., г. Уфа). Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С.116 - 118.
3. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Технологическая карта как ключевое звено проектирования учебной дисциплины при балльно - рейтинговой системе оценки знаний // Исследование различных направлений психологии и педагогики: сборник статей Международной научно - практической конференции (10 февраля 2015 г., Уфа). Уфа: Аэтерна, 2015. С. 132 - 136.

4. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Проблемная ситуационная задача как средство проверки сформированности компетенций обучающихся по учебной дисциплине // «Перспективы развития науки»: сборник статей Международной научно - практической конференции (13 августа 2015 г., г. Уфа). Уфа, РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. С. 92 - 94.

5. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Березняцкий В.С. Балльно - рейтинговая оценка научно - исследовательской работы магистрантов // Сборник докладов XXX Международной научно - практической конференции «Теоретические и практические исследования педагогики и психологии». Москва, 30 января 2015 года. М.: Московский научный центр педагогики и психологии, 2015. С. 62 - 65.

6. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Транспрофессиональные и метакомпетенции в структуре индивидуального стиля деятельности психолога служебного подразделения // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: Сборник материалов Четвертой Всероссийской научно - практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием 25 - 27.11.2015 г. / СПб.: Санкт - Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2015. С. 398 - 400.

© Пашкин С.Б., Худяков А.И., Дьяков Ю.Е., 2016

Погадаев М.Е.,
канд.биол.наук, доцент
кафедра физического воспитания
ФГБОУ УГНТУ,
г. Уфа, Российская Федерация

ВОСТОЧНЫЕ ГИМНАСТИКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Здоровье подрастающего поколения является приоритетной задачей социальной политики государства. На сегодняшний день к окончанию общеобразовательной школы большая часть подростков имеет ту или иную патологию, и входит в число лиц отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Современное состояние научно - технического прогресса требует введение в систему общего и профессионального образования инновационных форм обучения и воспитания. Этого же касается и системы физического воспитания.

На сегодняшний день отмечается снижение привлекательности занятий физическим воспитанием у обучающихся, что, несомненно, вызвано консервативностью форм и методов физического воспитания, используемых в учебных заведениях различного уровня.

Еще больший провал имеется в физическом воспитании у лиц, отнесенных по состоянию здоровья, к группе с ограниченными возможностями здоровья.

Применяемые на сегодняшний день инновационные формы физического воспитания не соответствуют данной категории лиц, поскольку предполагают высокие по величине и

интенсивности нагрузки. Образуется замкнутый круг. Номенклатурная документация требует работы с такими учащимися, на практике для занятий с ними отсутствуют специалисты и методики. Тем не менее, выход может быть найден.

Все чаще различные оздоровительные методики приходят к нам с востока. Открываются клиники восточной медицины, в фитнес клубы, наибольшей популярностью пользуются йога и восточные танцы. Возможно, и учебным заведениям стоит обратить внимание на подобные системы при разработке инновационных технологий направленных на физическое воспитание порастающего поколения.

Основные физкультурные системы культивируются в Китае. К их разновидностям относятся – Ушу, Тай - чи (тайцзицюань) и Цигун, которые в нашей стране известны под термином – китайская гимнастика. В нашем европейском понимании все эти разновидности ни чем друг от друга не отличаются, тем не менее, только в Тай - чи на сегодняшний день выделяется пять стилей.

Какие же преимущества у подобных видов упражнений? Упражнения восточных гимнастик несложны в выполнении, но польза от них распространяется на самые глубокие и сложные уровни. Медленные, спокойные движения включают в себя дыхательные упражнения и упражнения на расслабление, которые очищают наше сознание, тело и чувства всякий раз, когда мы выполняем эти мягкие движения. Подобные упражнения созданы для того, что бы обнаружить все точки, в которых у нас сохраняются напряжение или блокируется поток энергии, и освободить их. Выполнение медленных движений похоже на сканирование всего тела с целью обнаружения и освобождения от напряжения тех мест, где оно сосредоточено.

Принимая во внимание, что на современном этапе социально - экономического развития мирового сообщества, люди сталкиваются с большим количеством стрессоров, лица, практикующие подобные системы упражнений, рассматривают их как систему физического воспитания будущего.

Еще одним плюсом подобных систем упражнений является то, что они практически не имеют противопоказаний, как по состоянию здоровья, так и по возрасту. В Китае подобные системы практикуют лица различного пола и возраста. Для этого организуются специальные площадки, на которых выполнена специальная разметка позволяющая новичкам быстрее осваивать технику выполнения упражнений.

Однако при освоении подобных систем специалистами в области физической культуры и воспитания могут возникнуть существенные сложности вызванные отличиями в ментальности европейской и восточной культуры. В европейской культуре отсутствует настолько же детализированная как в Китае дискурсивная система, описывающая кинестетическую и энергетическую стороны жизни человека. Применительно к системе восточных гимнастик основными базовыми комплексными понятиями, требующими адаптации и интерпретации в первую очередь, являются: «ци», «шэнь», «цзин» и «нэй - гун».

Также европейскому специалисту потребуются дополнительные базовые знания по психологии. Китайские мастера в процессе обучения широко использовали методы глубинной психологии, основанные на словесных, телесных и визуальных метафорах. По мнению европейских авторов, изучавших стили восточных гимнастик, движения есть телесно - кинестетическая метафора целостности человека.

Именно это, по мнению авторов, является фундаментальной культурологической проблемой и включает в себя ряд проблем: адаптация понятийного аппарата и системы метафор, описывающих структуру движений и методику преподавания; разработка биомеханических моделей движений; объективные исследования влияния Тайцзицюань на психофизиологию человека и структуру его личности; накопление и систематизацию опыта преподавания применительно к процессу воспитания и оздоровления.

Таким образом, освоение и адаптация отечественными специалистами различных форм восточных гимнастических культур позволит создать в образовательных учреждениях развивающей и оздоровительной среды для учащихся основной и специальной медицинских групп, и как результат повысит уровень их подготовленности и здоровья.

© Погадаев М.Е., 2016

Присяжная И.М.

К.т.н., доцент кафедры «Дизайн»
Факультета дизайна и технологии
Амурский государственный университет
г. Благовещенск, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА КОСТЮМА: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ИЗГОТОВЛЕНИЕ ОДЕЖДЫ ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ В РАМКАХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Статья посвящена изучению аналогов рисунков в журналах и проектированию на их основе одежды для беременных, предназначенных для использования в повседневной жизни и других торжественных случаях.

Ключевые слова: беременность, корсет, юбка, женская фигура, свободное платье, наряды, продолжательницы рода, индивидуальный подход.

В течение почти всей истории человечества главной обязанностью женщин считалось рождение новой жизни. Но особая одежда, предназначенная именно для женщин в положении, появилась относительно недавно. Беременные женщины – пользовались почетом, в какой-то мере беременность была в «моде». А складки ткани, ниспадающие от линии под грудью вниз, вполне могли создать такую иллюзию. Однако в XVI в. относительной свободе женщины приходит конец. Ближайшие несколько столетий ей предстоит носить корсет. Но как же быть в случае беременности? Обычно просто слегка подгоняли костюм к изменившейся фигуре. Конечно, с парадными, богато разукрашенными нарядами аристократок это было не так легко сделать, зато в повседневном костюме достаточно было распуścić шнуровку. В XVII в. корсаж открывал шею и плечи женщины, юбка была пышной, но уже без поддерживающих каркасов – просто мягкие складки. Свободное платье, в котором, несомненно, было куда удобнее, чем в тесно облегающем, становится символом женщин, которые ведут не обремененную никакими «повседневными» обязанностями жизни. В XVIII в. у красавиц эпохи рококо

были глубокие декольте, туго зашнурованные тонкие талии, пышные юбки на специальных каркасах «панье». В таком платье сложно представить себе женщину в положении. Но на помощь пришли так называемые платья - «контуши». Позднее платье - «контуш», или «контуша», «адриен» перестало быть исключительно домашним платьем, более того, оно не выходило из моды на протяжении нескольких десятков лет, лишь немного изменяясь. В конце века мода меняется кардинально – на смену жестким платьям и затянутым талиям приходят платья из тонких легких тканей с завышенной талией. Стиль «ампир» позволял женщине чувствовать себя комфортно на любой стадии беременности – талия не была стеснена, а легкие, падающие вниз от груди складки, красиво очерчивали фигуру. На последних же месяцах носили специальный корсет для будущих матерей, с дополнительной шнуровкой не только на спине, но и на боках и на животе. Это позволяло распускать его по мере надобности, освобождая живот, но по - прежнему поддерживая верхнюю часть тела. Такие корсеты были удобны, и порой женщина не снимала его даже во время родов. Но с началом Первой мировой войны корсеты выходят из обихода, они перестают быть неотъемлемой частью женского костюма. Корсет заменился жестким поясом, с помощью которого все также пытаются скорректировать фигуру даже при беременности. А одежда для беременных постепенно становится неотъемлемой частью модной индустрии. Теперь уже можно было не пытаться переделать имеющуюся одежду, а носить вещи, в которых женщина в положении чувствовала бы себя не только комфортно, но и была бы уверена в собственной привлекательности. Времена меняются, и теперь мода для беременных женщин стала еще одной составной частью современной моды. Рассматривая историю моды для беременных женщин, можно сделать вывод, что покрой платья или жакета или сарафана остается один и тот же.

На изделиях для беременных женщин везде есть завышения линия талии, сборки или складки в области выпуклого живота, но современная мода стала более продуманной. Изучение потребительских требований к одежде для беременных показало, что у 60 % опрошенных имеется выраженная потребность в адаптированной верхней одежде, обоснованная средними годовыми показателями температуры в России. Более половины опрошенных отдадут предпочтение ярким и светлым тонам в одежде, причем 72 % женщин затрудняются в поиске яркой и необычной одежды в магазинах. Практически все опрошенные согласны с модной тенденцией – подчеркивать свое положение и не скрывать анатомо - морфологические изменения фигуры, при этом не выделяя те области, которые нарушают общую гармонию образа одетой женской фигуры. Проектирование одежды для беременных женщин не только актуальная, но и сложная задача, она должна решаться на основе учета комплекса требований к такой одежде, основное из которых – обеспечение высокого уровня эргономических свойств для различных сроков беременности. С этой задачей можно справиться только при индивидуальном подходе к проектированию одежды, поскольку размерные признаки женской фигуры в период беременности (от 16 - 18 до 38 - 40 недель) претерпевают изменения, причем для каждой конкретной фигуры эти изменения индивидуальны. При типовом проектировании невозможно предугадать степень изменения параметров фигуры для различных сроков беременности, а значит, обоснованно выбрать прибавки на свободное облегание для расчета конструкции. С этой задачей можно справиться только при индивидуальном подходе к проектированию одежды. Женщина, находящаяся на большом (любом) сроке беременности, заказывает изделия до конца срока.

В этом случае конструктор (закройщик) вместе с дизайнером, помимо размерных признаков женщины на фактическом сроке беременности, должны спрогнозировать их дальнейшее увеличение и выбрать величины прибавок, которые будут достаточны для обеспечения нужной степени облегчения фигуры на дальнейших сроках. В рамках проводимого исследования была создана коллекция одежды, состоящая из жакета и брюк, жилета и брюк, сарафана.

© Присяжная И.М., 2016

Приходько Я.В.

к.п.н.

кафедра английского языка,

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»

г. Оренбург, Российская Федерация

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДЕТ

Процесс обучения иностранным языкам – это сознательное целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое сосредоточено на достижении ожидаемого результата с учетом поставленной цели, а также процессуальных и содержательных характеристик его протекания. Неотъемлемыми характеристиками любого процесса являются принципы. По мнению В. И. Загвязинского, принципы служат мостом, соединяющим теоретические представления с практикой [1].

В нашем понимании, принципы - это фундаментальные требования, регуляторы, задающие «вектор» протеканию процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадет и нормирующие деятельность субъектов. Совокупность принципов даёт целостное представление об организации исследуемого процесса, рассматривая в качестве механизмов его реализации формирование ценностного сознания личности и рефлексии, понимаемую как специфический метод гуманитарного познания. []

При определении принципов формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадет мы руководствовались различными уровнями методологии. В общем подходе к выбору принципов принято ориентироваться на классические педагогические принципы, разработанные в истории педагогики. Это - принципы гуманизма, человекообразности, демократизации, индивидуализации, целостности, целенаправленности, системности, культуросообразности и др. Нас интересовали лишь те принципы, которые являются специфическими для процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности: это принципы диалогичности, коммуникативного сотрудничества, субъектной активности, рефлексивности, обратной связи.

Принцип диалогичности заключается в организации диалога между преподавателем и обучающимся, обучающихся друг с другом. Одновременно происходит диалог внутри собственного целостного мышления, а также диалог с содержанием образования, предполагающий понимание гуманитарных смыслов и присвоение общечеловеческих

ценностей. Принцип диалогичности предполагает, что в процессе такого взаимодействия осуществляется не просто обмен ценностями (ценностями, выработанными историей культуры конкретного общества; ценностями, свойственными субъектам образовательного процесса как представителям различных поколений и субкультур, а также и совместное продуцирование ценностей, в результате которого происходит духовно - ценностная ориентация детей и их развитие. Несмотря на то, что диалогичность не предполагает абсолютного равенства между субъектами образовательного процесса, ввиду их возрастных различий, неодинаковости жизненного опыта, асимметричности социальных ролей, она требует искренности и взаимного уважения.

Принцип коммуникативного сотрудничества базируется на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Обучение иностранным языкам носит коммуникативный характер, поскольку иноязычное общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Коммуникаты стараются решить реальные и воображаемые учебные задачи в совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Принцип субъектной активности нацелен на переход от традиционно сложившихся субъект - объектных к субъект - субъектным отношениям, что предполагает активизацию субъектной позиции кадет. Она проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, определяющих выбор средств, способов и приемов своей деятельности для достижения намеченного конечного результата. Кадеты, в этом случае, выступают равноправными участниками образовательного процесса, имеющими собственную ценностно - смысловую интерпретацию социальной и педагогической реальности. В настоящее время в педагогике осуществляется поиск возможностей, обеспечивающих развитие личности кадета, способного быть не просто носителем и транслятором культуры, но и ее активным, самоорганизующимся субъектом.

Реализация принципа рефлексивности служит совершенствованию различных видов деятельности субъекта. Это и осмысление внутреннего потенциала, и трансформация индивидуально - личностной сферы, способностей к познанию и деятельности. Это, в свою очередь, стимулирует самоопределение каждого субъекта образовательного процесса, позволяя ему определить свое место в системе отношений с другими субъектами, оценить свою позицию и сравнить ее с позицией других. В рамках изучаемого процесса рефлексия — это не просто размышление, которое направлено на поиск методов познания иноязычной коммуникативной компетентности, но и нацелено на выбор стратегии и тактики собственной деятельности по ее формированию.

Принцип обратной связи подчеркивает необходимость получения информации о результативности предпринятых действий, чтобы соответствующим образом корректировать дальнейшие шаги. В полной мере этот принцип реализуется в диалоге, который разворачивается в цепочках «педагог — кадет», «педагог — коллективный субъект (класс)», «кадет — коллективный субъект (класс)». Только благодаря осуществлению обратной связи выявляется соотношение позиций субъектов, совпадение или несовпадение их точек зрения.

Подводя итог изложенного, отметим, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности кадета успешно осуществляется на основе реализуемых в целостном единстве принципов, являющихся праксеологической основой исследуемого процесса.

Список использованной литературы:

1. Педагогический словарь: учеб пособие для вузов / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
2. Рындак, В. Г. Методологические основы образования: учебн. пособие к спецкурсу / В. Г. Рындак. — Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2000. — 192 с.
3. Соколова, Л. Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя / Л. Б. Соколова. — Оренбург: Изд - во ОГПУ, 1999. — 300 с.
4. Телигисова, С. С. Формирование языковой компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / С. С. Телигисова. - Оренбург, 2008. - 189 с.
5. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие для пед. специальностей / И. Ф. Харламов. — 4 - е изд., перераб. и доп. - М.: Гардарики, 2002. — 516 с.
6. Prikhodko, Y.V. Some words about language competence of students / Y.V. Prikhodko // Science and Education. – Germany, Munich, 2014. – P. 120 - 122.

© Приходько Я.В., 2016

Романова В.В.,

преподаватель кафедры русского языка,
Вольский военный институт материального обеспечения,
г.Вольск

Токарев В.С.,

старший сержант 31роты,

Дейдей Д.Ю.,

сержант 31роты,

Вольский военный институт материального обеспечения,
г.Вольск

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В военной профессиональной деятельности культура речи выступает как формирующий признак общей культуры личности. А так как военная профессиональная деятельность весьма специфична, то и военную речевую деятельность отличают свои особенности. К ним надо отнести особую четкость, определенность, точность, ясность и лаконизм. В то же время, военная речь (речь военного человека) должна отвечать всем другим критериям культуры речи, т. е. быть правильной, логичной, чистой, уместной, богатой и выразительной.

Ведь нельзя забывать что «в военной профессиональной деятельности культура речи выступает как формирующий признак общей культуры». [4,55]

Однако на данный период времени в России заметна тенденция снижения культуры речи, в частности у молодого поколения.

Низкий уровень культуры речи современной молодежи обусловлен:

Во - первых, недостаточной подготовкой современных школьников, отсутствием у них логического мышления. Большинство современных выпускников не умеет правильно выражать свои мысли, раскрыть смысл высказывания, не говоря уже о письменной творческой работе. Так, по мнению председателя комиссии по сдаче ЕГЭ, Максимовой Татьяны Николаевны: «Главная проблема – бедный словарный запас и неумение выражать свои мысли». [6]

Во - вторых, заметным оскудением речи на лексическом уровне, ее усеченность – на уровне построения фраз, небрежность – на фонетическом и морфологическом уровне.

«Сбережение русского языка, обучение русскому языку, мягко говоря, оставляют желать лучшего. Русский язык портится, беднеет, хиреет. На мой взгляд, Россия сегодня нуждается в выработке государственной политики сохранения и поддержки русского языка как важнейшего элемента русской культуры, всего русского мира», – подчеркнул спикер верхней палаты Законодательного собрания В.И. Матвиенко. [1]

О проблемах в области русского языка говорил и губернатор Московской области А.Ю. Воробьев: «Огромную роль на пути к культурному лидерству играет сохранение и распространение русского языка. Ведь язык – это не только удел филологов, это политика, инструмент влияния. Если в советское время русский язык изучали за рубежом около 600 тысяч человек в год, то сегодня – около 20 тысяч. Причина банальна: на курсах не хватает преподавателей – штатных русистов, при том, что цена вопроса всего около 200 миллионов рублей в год». [7]

26 марта 2009 года в Уссурийском Государственном Педагогическом Институте проходила дискуссия на тему «Оскудение речи ведет к оскудению ума?». По мнению одного из участников дискуссии М.А. Володина, эти процессы опасны именно потому, что человек и язык взаимосвязаны: «если мы засоряем и портим наш язык, то язык как бы в отместку портит нас самих». Слова и мысли материальны и также взаимосвязаны. Как следствие, оскудение речи человека приводит к оскудению его мышления. «Скудность языка – это скудность души, полная бездуховность человека в конечном счете. Отсюда рукой подать до дебилизма, кретинизма...». [2]

Для современного российского общества стало нормой несоблюдение орфоэпических, морфологических, синтаксических норм. Существует тесная связь между правильностью речи и правильностью мышления. Когда человек путается в словах, говорит сбивчиво и невнятно, как правило, так же запутанны и его мысли. Стало нормой говорить «звонит», «ходит Айство», «обеспечЕние» и т.д. Офицер – это пример для подражания, его речь должна быть правильной, логически выстроенной.

В - третьих, офицер – руководитель, главное для него обладать не только правильной речью, но и ораторским искусством. На занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» курсанты обучаются основам публичного выступления, практикуются в выступлении перед аудиторией.

В - четвертых, русский язык как язык мирового масштаба теряет свои позиции. Сократилось количество людей, изучающих русский язык. Об этот можно судить по курсантам, приезжающим для обучения в военные вузы. Даже в странах бывшего СССР,

таких как Казахстан, Кыргызстан 2 курсанта из 10 не владеют русским языком. Нежелание изучать русский можно объяснить сложностью грамматической и лексической. Но, по мнению многих современных русистов, проблема в другом: в отсутствии любви и уважения к русскому языку у самих носителей языка. Ведь современный русский язык «загрязнен» всевозможными иностранными словами, порой совершенно ненужными, молодежным сленгом, словами - паразитами, ненормативной лексикой и др. А главное современная молодежь теряет интерес к литературе, красоте русского языка. Еще М.В. Ломоносов говорил: «Красота, величие, сила и богатство российского языка явствует довольно из книг».

В - пятых, культура речи – основа духовной культуры человека, основа его общей культуры. Из сказанного становится ясной необходимость особого курса культуры речи и культуры речевого общения как обязательной составляющей подготовки. Задачей преподавателя русского языка является открытие перед курсантами мира прекрасного, развитие у них эстетического вкуса, формирование умения видеть гармоничное, прекрасное в самом предмете обучения — русском языке.

Для соблюдения культуры речи необходимо придерживаться следующих правил:

- следить за чистотой своей речи;
- искоренить из своей речи жаргонные и бранные слова;
- грамотно излагать свои мысли;
- не употреблять без надобности слова иностранного происхождения;
- доброжелательно относиться к собеседнику;
- обогащать свой словарный запас, больше читать классическую русскую литературу.

Культура речи как уже было сказано выше – составная часть эстетической культуры. Эстетическое воспитание внутренне связано с педагогикой, поэтому именно с помощью преподавателя - словесника курсанты познают красоту русского языка. [5,82] Преподаватель - филолог должен в совершенстве владеть русским языком. В его руках очень сильное оружие – это слово, художественная речь, книга, способные постоянно и культурно совершенствовать каждого из курсантов.

Список использованной литературы

1. Валентина Матвиенко: России нужна госполитика в области сохранения русского языка / Новости России // Фонд поддержки и защиты прав соотечественников, проживающих за рубежом. 25.12.2014. URL: <http://pravfond.ru/?module=news&action=view&id=2938>(дата обращения 31.03 2015)
2. Варфоломеев И. Оскудение речи = оскудение ума? / Конференция // Школа педагогики Дальневосточного федерального университета. Филиал ДВФУ в г. Уссурийске URL: <http://uss.dvfu.ru/news/news415.html> дата обращения 31.03 2015)
3. Кушеева М.К. Русский язык и культура речи / Под ред. кандидата тех. наук. М.М.Горбунова. Вольск. ВВВУТ. 2006. 89с.
4. Романова В.В. Педагогическая характеристика признаков эстетической воспитанности курсантов военных вузов // Высшее образование сегодня. 2015.№.6. С.54 - 56

5. Романова В.В. Пути и приемы эстетического воспитания иностранных курсантов военных вузов в процессе обучения русскому языку // Высшее образование сегодня. 2014. №2. С. 81 - 83

6. Рязанцев на ЕГЭ подвели бедный словарный запас и неумение решать задачи // Комсомольская правда. 8.07.2014 URL: <http://gyazan.kp.ru/daily/26252/3132962/> (дата обращения 31.03. 2015)

7. Стране не хватает центров русского языка за рубежом – Воробьев / Губернатор // РИАМО. 24.12.2014. URL:http://inmosreg.ru/government_news_gubernator/20141224/607352936.html(дата обращения 31.03 2015)

© Романова В.В., Токарев В.С, Дейдей Д.Ю. 2016

Семенова Н.В.,¹ Рябцов С.Н.,² Рябцова Ю.А.³

¹ к.п.н., доцент кафедры общей биологии, экологии и МОБ, Оренбургский государственный педагогический университет,

² к.б.н., доцент кафедры общей биологии, экологии и МОБ, магистрант 2 курса, Оренбургский государственный педагогический университет,

³ учитель МОАУ «СОШ №69» г. Оренбург, магистрант 2 курса

МОДЕЛЬ СИСТЕМНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

В федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения системно - деятельностный подход ассоциируется с компетентностным. Системно - деятельностный подход – методологическая основа стандартов начального общего образования нового поколения. Системно - деятельностный подход нацелен на развитие личности, то есть обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие.

Базовым документом Концепции новых образовательных стандартов является программа развития универсальных учебных действий, призванная конкретизировать требования к результатам общего образования и дополнить традиционное содержание учебно - воспитательных программ. Необходимо оценивать готовность школьников к обучению на новой ступени образования не только и не столько на основе знаний, умений навыков, сколько на базе сформированности основных видов универсальных учебных действий. Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования — формирование умения учиться [2].

В действующих в настоящее время образовательных стандартах 2010 года усилено внимание к формированию общеучебных умений и использованию приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. Однако этого не достаточно. Необходимо, сохраняя лучшие традиции российского образования, переориентировать его на новые образовательные результаты, отражающие не только освоение предметного содержания (знаний и умений, опыта творческой деятельности), но и овладение

метапредметными умениями (способами деятельности, применимыми как в обучении, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях), а также включающие личные результаты (систему ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся). В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования. Поэтому важнейшей задачей является формирование совокупности универсальных учебных действий как метапредметных результатов образования. В основе ФГОС лежит системно - деятельностный подход, который предполагает: ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. Данный подход, концептуально базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Понятие системно - деятельностного подхода было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Этим старались снять оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (таких, как Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов и др.), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и многие др.).

Системно - деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Особенностью системно - деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. При этом содержание образования проектирует определенный тип мышления ребенка – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения. Содержание же учебного предмета выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий. Как указывал В.В.Давыдов, первичная форма существования теоретического знания – это способ действия.

Данный подход не отрицает знаний, умений и навыков. На операционально - технологическом уровне без знаний, умений и навыков ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция — деятельность — компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им.

Системно - деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов

базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной – ее организации [3].

Системно - деятельностный подход позволяет на каждой ступени общего образования: - представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности; - на основании построенных целей обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи; - выделить основные результаты обучения и воспитания как достижения личностного, социального, коммуникативного и познавательного развития учащихся. К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены: личностные результаты — готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно - смысловые установки выпускников начальной школы, отражающие их индивидуально - личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; сформированность основ российской, гражданской идентичности; метапредметные результаты — освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные); Системно - деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. Системно - деятельностный подход в воспитании имеет большие перспективы. В целом системно - деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. Для реализации системно - деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями. Деятельностная форма результатов образования предполагает ряд существенных изменений в образовании. Например, эти изменения коснутся системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе не только оценки индивидуальных достижений обучающихся, но и деятельности педагога, образовательного учреждения. Изменения в обязательном порядке будут затрагивать вопросы проектирования образовательного процесса с точки зрения его направленности на достижение требований Стандарта к результатам, в том числе и использование современных технологий деятельностного типа, к которым можно отнести технологии, основанные на уровне дифференциации, на создании учебных ситуаций, на реализации проектной и исследовательской деятельности, на кооперации в обучении и др. Изменения будут происходить и в подходах к пониманию и оценке профессиональной педагогической компетентности, так как современный педагог должен уметь проектировать и организовывать образовательный процесс в соответствии с системно - деятельностным

подходом, уметь проектировать и реализовывать программу развития универсальных учебных действий у учащихся своего класса, уметь исследовать уровень достижения не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов освоения учениками основной образовательной программы. Системно - деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования [1].

Задача современного педагога, заключается не только в предоставлении знаний, умений и навыков, но и в воспитании, где основная цель – развитие и формирование человека как общественного существа, как личности – происходит путем «присвоения человеческой действительности». В этом безусловно, помогает системно - деятельностный подход. В этом смысле воспитание рассматривается как средство, призванное способствовать присвоению растущей личностью человеческой действительности. Человеческая действительность есть порожденный трудом и творческими усилиями многих поколений людей общественный опыт.

Список литературы.

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. 6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Изд - во «Институт практической психологии», 1998.
2. Иванова Л. Г., Теория и практика образования в современном мире: материалы международной науч. конференции— СПб.: Реноме, 2013. — С. 140 - 142.
3. Аксенова Н. И. Системно - деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов СПб.: Реноме, 2012. — С. 140 - 142.

© Семенова Н.В., Рябцов С.Н., Рябцова Ю.А., 2016

Сагнаева Ж.Т.

магистрант
филиала ОмГПУ в г. Таре
г. Тара, Российская Федерация

Тайланова А.С.

магистрант
филиала ОмГПУ в г. Таре
г. Тара, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ - КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

С вступлением в информационное общество к социуму предъявляют новые требования, которые отображены в современных образовательных стандартах (ФГОС), основанных на компетентностном подходе. Современный специалист должен уметь в большом потоке информации отобрать, проанализировать, обработать необходимый материал и применить

его в профессиональной деятельности для решения поставленных задач. В результате чего актуальной задачей становится формирование информационной компетенции. [1, с. 464]

Процесс информатизации современного общества обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно - коммуникационных технологий.

Существует множество программ, электронных учебников, сайтов, публикаций, написанных и разработанных для учителей и учителями. Огромное количество всевозможных курсов по информационным технологиям предлагают свои услуги педагогам.

Беглый анализ проблемы использования ИКТ для эффективного преподавания и обучения указывает на очевидное решение: необходимо приобщить учителей к творческому применению ИКТ, и тогда они произведут необходимые изменения. В определенной степени это возможно осуществить, однако изменения в школах протекают сложно, и требуются годы, чтобы достичь поставленной цели. Организация не изменится до тех пор, пока не изменятся входящие в ее состав индивидуумы. [2, с. 3]

Кроме того, сложившаяся в организации корпоративная культура может представлять серьезное препятствие на пути внедрения новых идей и практик. Внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов является неизбежным в наше время. Профессионализм учителя - синтез компетенций, включающих в себя предметно - методическую, психолого - педагогическую и ИКТ составляющие.

Под ИКТ - компетентностью учителя - предметника мы будем понимать не только использование различных информационных инструментов, но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

Для формирования базовой ИКТ - компетентности необходимо:

- наличие представлений о функционировании ПК и дидактических возможностях ИКТ;
- овладение методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office;
- использование Интернета и цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности;
- формирование положительной мотивации к использованию ИКТ.

Для повышения уровня ИКТ - компетентности учителю можно:

- участвовать в семинарах различного уровня по применению ИКТ в учебной практике;
- участвовать в профессиональных конкурсах, онлайн форумах;
- использовать при подготовке к урокам, на факультативах, в проектной деятельности широкого спектра цифровых технологий и инструментов;
- обеспечить использование коллекции ЦОР и ресурсов Интернет;
- формировать банк учебных заданий, выполняемых с активным использованием ИКТ;
- разрабатывать собственные проекты по использованию ИКТ.

Включение в ход урока ИКТ делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у детей бодрое, рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные моменты применения информационно -

компьютерных технологий, поддерживают и усиливают интерес детей к учебному предмету. Компьютер может и должен рассматриваться как могущественный рычаг умственного развития ребёнка. Однако не факт что использование компьютера на уроке даёт возможность овладеть, например, математикой «легко». Лёгких путей в науку нет. Но необходимо использовать все возможности для того, чтобы дети учились с интересом, чтобы большинство подростков испытали и осознали притягательные стороны изучаемого предмета.

В результате обучения с помощью информационных и компьютерных технологий, мы можем говорить о смене приоритетов с усвоения учащимися готовых академических знаний в ходе урока на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого учащегося с учётом его возможностей.

Следует отметить, что время на предварительную подготовку учителя при использовании ИКТ на первом этапе, несомненно, увеличивается, однако постепенно накапливается методическая база, что значительно облегчает эту подготовку в дальнейшем.

Современный учитель должен в полной мере использовать те возможности, которые нам предоставляют современные компьютерные технологии, чтобы повысить эффективность педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. Глушкова С. Ю. Модель формирования информационной компетенции в условиях очно - дистанционной формы обучения // Молодой ученый. — 2014. — № 9. — С.464
2. ИКТ и компетентности учителей. Аналитическая записка 11.2012 года. Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214696.pdf>
3. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М., 2000. – С.32.

© Сагнаева Ж.Т., Тайланова А.С., 2016

Серавкина М.С.

Аспирант

Свистунова Е.В.

К.п.н.

Институт психологии, социологии и социальных отношений

Московский городской педагогический университет

Г. Москва, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ. (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ОНР)

Процесс развития самосознания – явление сложное и многостороннее. Представления ребенка о самом себе складываются постепенно вместе с его развитием и социализацией. В возрасте 6 - 7 лет у ребенка появляются первичные формы самосознания. Ребенок

становится способен оценивать свои качества и возможности (Р. Бернс, А. Л. Венгер, Д. Б. Эльконин и др.). По словам Д.Б.Эльконина, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от выделения себя среди других к самосознанию, открытию своей внутренней жизни. Такое понимание становится возможным только благодаря активному взаимодействию ребенка с другими людьми. Но данный процесс может быть осложнен многими факторами. Большое значение здесь играет речь.

В связи с этим становится актуальным изучение особенностей самосознания дошкольников с речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) [1, с.84]

Причинами данного нарушения могут быть различные инфекции, интоксикации (токсикоз) матери в период беременности, несовместимость резус - фактора крови или групповой принадлежности матери и ребёнка, травмы при родах и патология в родах, различные заболевания ЦНС, травмы головного мозга в начале жизни.

Изучение детей с ОНР имеет ряд особенностей и предъявляет свои требования к методикам. Поскольку речь детей затруднена или отсутствует, то использование вербальных методик становится нецелесообразным. В связи с этим, в нашей работе для изучения самосознания дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали проективные методы исследования.

В исследовании приняло участие 180 детей 6 - 7 лет. Экспериментальную группу составили 80 детей, имеющих общее недоразвитие речи. Контрольную группу составили 100 детей, не имеющих речевых нарушений. Группы были сбалансированы по полу и возрасту.

Исследование проводилось с помощью проективной методики восьмицветового теста Люшера [2]

Анализируя полученные результаты, мы выделили 3 параметра оценки самосознания: ощущение себя, способ действия и подавленные потребности и мотивы.

Ощущение себя подразумевает отношение к себе и своему состоянию. В данном случае мы выделили 3 группы детей:

- Спокойный, уверенный в себе
- Активный, веселый
- Тревожный, неуверенный в себе (Рис.1).

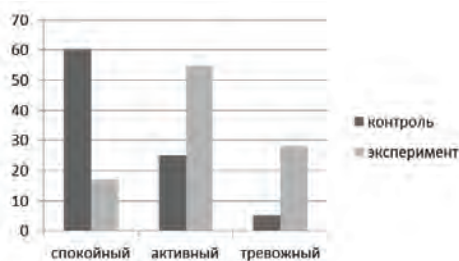


Рис.1 Гистограмма ощущения себя

На гистограмме видно, что дети контрольной группы преимущественно спокойные, в меньшей степени активны и есть небольшое количество тревожных детей. Дети же экспериментальной группы в основном активные и тревожные. И лишь отмечается лишь небольшое количество спокойных детей. Такие данные говорят об инфантильности и незрелости детей с речевыми нарушениями, а также об их стремлении к признанию.

Способ действия подразумевает целеустремленность ребенка и его целеполагание. Здесь нами были выделены следующие категории детей:

- Бездейтельный
- Настойчивый, упрямый
- Гибкий (Рис.2)

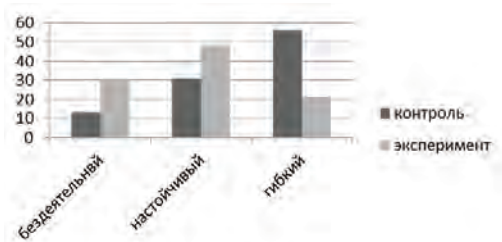


Рис.2 Гистограмма образа действия

Дети контрольной группы в большинстве случаев проявляют гибкость в решении каких-либо вопросов и конфликтов. Реже они настойчивы в своей позиции или бездействуют. Дети же с речевыми нарушениями часто бездействуют или упорно стремятся к поставленной цели. Такие данные говорят о сложностях принятия волевого решения, о склонности к сиюминутным удовлетворениям потребностей.

Подавленные потребности и мотивы представляют собой источник стресса и вызывают поведение компенсирующего типа. Мы выделили следующие категории:

- Страх
- Надежда на успех
- Агрессия (Рис.3)

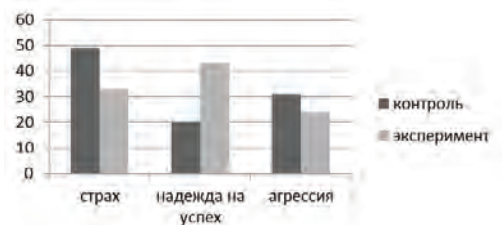


Рис.3 Гистограмма подавленных потребностей

Мы видим, что дети контрольной группы чаще подавляют страх и агрессию и реже надежду на успех. То есть здоровые дети реже реагируют на ситуацию агрессивно и

способны справиться со страхами. У детей с речевыми нарушениями мы видим подавление надежды на успех, реже страха и еще реже агрессии. Таким образом, детям экспериментальной группы свойственна повышенная агрессивность и тревожность. Вместе с тем эти дети оказываются обидчивыми, им характерна пассивная позиция и заниженная самооценка.

В результате проведенного исследования нами были выявлены следующие особенности самосознания детей с речевыми нарушениями:

- Повышенная инфантильность
- Неуверенность в себе, тревожность
- Ранимость
- Упрямство и пассивность

Полученные данные позволяют наметить основные направления коррекционной работы для оптимизации психологического состояния детей с речевыми нарушениями.

Список использованной литературы

1. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии, Москва, 1968. - 276с.
2. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера / Сост. О.Ф.Дубровская. – М.: «Когито - Центр», 2005. – 63с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2 - е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – С. 163.

© Серавкина М.С., Свистунова Е.В. 2016

Скитская Л.В.,

к.п.н., доцент

факультет педагогики и психологии

ПГУ им. Т.Г. Шевченко,

г. Тирасполь, Молдова

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные реалии требуют изменения подхода к образованию вообще и, к дошкольному образованию в частности. Стандартизация дошкольного образования стала особенно актуальной с момента вступления в силу изменений и дополнений в Закон «Об образовании приднестровской молдавской Республики». В Приднестровье был утверждён государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который закрепил за дошкольным образованием статус самостоятельного уровня общего образования. Регламентируя дошкольное образование как целостный процесс воспитания и обучения, направленный на формирование общей культуры у ребёнка - дошкольника, развитие его физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств,

формирование у него предпосылок учебной деятельности и сохранение, укрепление его здоровья.

На основе государственного стандарта организации образования должны самостоятельно разрабатывать образовательные программы. Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижения детьми уровня развития, необходимого и достаточного для успешного овладения ими в дальнейшем образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям и специфичных для них видов деятельности. Образовательное направление «Социально - коммуникативное развитие» ориентирует педагога на формирование у ребёнка коммуникативной компетентности и воспитание социально значимых качеств.

О.Б. Полевикова, отмечает, что «...компетентность ребёнка определяется как интегральная характеристика развития личности, основными показателями которой являются оптимальная для возраста степень сформированности ведущей деятельности, всех форм активности и базовых качеств» [3, с. 263].

В связи с этим, как указывает Ю.И. Щербаков, «...образование должно быть отзывчивым к изменению современных условий, поскольку строится на принципах динамизма, вариативности, гибкого реагирования на потребности общества и конкретных личностей, участвующих в педагогическом процессе, на принципах разнообразия содержания работы, организационных форм, методов, условий, средств» [6, с. 576].

Коммуникативная компетентность рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфически детских видов деятельности — коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и других.

Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как целостную систему психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т. е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон [2, с.84].

При работе со старшими дошкольниками в ДОО Приднестровья мы выделили целый ряд их коммуникативных особенностей: во - первых, дети не усваивают в должной мере навыков продуктивного общения; во - вторых, не всегда умеют наладить общение с окружающими; в - третьих, в силу разнообразных коммуникативных барьеров дети иногда занимают по отношению к другим людям агрессивную - негативную позицию. Перед дошкольниками встает проблема социально - психологической адаптации, нет общения со сверстниками, ребенок не принят, изолирован или отвергнут. А между тем успешное становление отношений ребенка со сверстниками и взрослыми — основное условие его развития, важнейший фактор формирования личности. Несформированная коммуникативная компетентность приводит к множеству психологических проблем и нервно - психическим заболеваниям.

Ежедневное наблюдение за общением старших дошкольников с другими детьми и взрослыми позволяет нам говорить о необходимости выстраивания специально организованной работы с ними по развитию у них коммуникативной компетентности.

Опираясь на рекомендации ученых практиков коррекционной педагогики Ю.А. Лебедевой [1, с.3 - 12], Е.В. Рылеевой [4, с.37 - 40], нами были определены основные этапы индивидуально - коррекционной работы:

I этап – диагностический. Цель – изучение эмоциональной сферы ребенка, анализ межличностных отношений с окружающими, определение причин нарушения общения.

II этап – консультативный. Цель - определение основных целей, задач, принципов и форм работы.

III этап – практический. Цель – реализация поставленных целей с помощью выбранных форм работы, определение системы индивидуально - коррекционной работы.

IV этап – контрольный. Цель – определение динамики развития общения у старших дошкольников.

В качестве методов исследования мы использовали:

1. Систематическое наблюдение за детьми.
2. Экспериментальное исследование межличностных отношений старших дошкольников (социометрическое задание «Секрет»).
3. Психологические тесты: «Формы общения» (по М.И. Лисиной); «Лесенка» - оценка уверенности в себе; тест Розенцвейга «Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях»; рисунок «Моя семья»; «Изучение эмоциональных проявлений у детей».

Комплексное использование этих методов и методических приемов изучения личности старшего дошкольника, сопоставление всех полученных данных дали нам достаточно объективную картину места каждого ребенка в группе, а также помогли выявить некоторые личностные качества детей, наметить пути коррекционно - воспитательной работы по развитию коммуникативной компетентности у старших дошкольников, а так же составить примерный план индивидуальной работы с детьми, с учетом их физиологических и психологических особенностей.

Прежде всего, в группе была создана предметно - развивающая среда с учетом интересов мальчиков и девочек, способствующая всестороннему развитию личности каждого ребенка. Проводя персональные выставки детей, а также выставки на различные темы: «Мой портрет», «Мое настроение», «Дом, в котором я живу», «Подарок другу» и т.д., дошкольников учат видеть и подчеркивать положительные качества, как у самого себя, так и у других детей и окружающих взрослых.

Большое внимание в нашем исследовании уделялось эмоционально - благополучному микроклимату в группе. Создана «Книга настроений», по которой старшие дошкольники определяют эмоциональное состояние свое и других детей, разбирают поступки литературных героев, анализируют свои действия и находят выход из конфликтных ситуаций, используя вербальные и невербальные средства коммуникативного общения (применяются игры «Разговор через стекло», «Общий круг»). Фотоальбомы «Моя семья», «Наши праздники», «Вместе весело» вселяют в дошкольников уверенность в себе и в своей значимости для других.

Обязательным условием при оптимизации общения является уверенность ребенка в том, что любое его действие будет принято с пониманием, а ошибки не поставят его в постыдное положение. Для этого нами использовались театральные национальные кукольные персонажи Фэт - Фрумос и Ильяна Розоляна, Драган - Удалец и Веря - Богатырь,

Храбрый Висан и Тудор - Удалец, которые часто ошибались при налаживании общения друг с другом, сами смеялись над своими ошибками, просили помощи. Это помогало детям понять, что смех не всегда обиден и что самостоятельность и свобода допускают помощь человека, которому ты доверяешь.

Проведенное диагностическое исследование показало, что у старших дошкольников преобладает низкий уровень всех четырех, разработанных нами, критериев общения: личностного, содержательного, операционального и рефлексивного. Обобщенные результаты психолого - педагогической диагностики позволили составить экспертную педагогическую оценку особенностей развития общения каждого ребенка. Экспертная педагогическая оценка дала возможность определить маршрут каждого ребенка, определить содержание, методы и приемы работы по оптимизации общения.

Индивидуальный маршрут ребенка проходил через четыре направления коррекционной работы, каждое из которых имеет свою индивидуальную игровую методику.

I направление

Развитие личностного критерия общения (индивидуальная коррекция)

Задачи:

- развивать у детей способности вступления в контакт;
- развивать у детей эмпатию;
- научить детей принимать себя в различных эмоциональных состояниях;
- развивать у детей самоуверждающие формы поведения, уверенность в себе.

Ведущая игровая методика – игровые мини - занятия.

II направление

Развитие содержательного критерия общения (индивидуальная коррекция)

Задачи:

- помочь ребенку получить достаточные коммуникативные знания;
- развить у ребенка умение прогнозирования, планирования и самоконтроля общения; умение перестройки коммуникативной программы, в зависимости от той или иной ситуации.

Ведущая игровая методика – сюжетно - ролевые игры.

III направление

Развитие операционального критерия общения (подгрупповая коррекция)

Задачи:

- развивать у детей умение выражать свои мысли различными средствами общения: вербальными и невербальными;
- развивать у детей умения в построении диалога.

Ведущая игровая методика – дидактические игры.

IV направление

Развитие рефлексивного критерия общения (индивидуальная коррекция)

Задачи:

- развивать у ребенка умения в самовыражении и самоизменении, в зависимости от ситуации общения;
- развивать у ребенка умения в самоанализе и самонаблюдении.

Ведущая игровая методика – дидактические и сюжетно - ролевые игры.

При подборе игр нами использовалась разработка игр Е.О. Смирновой, особенностью этих игр является использование их в различных видах деятельности детского коллектива (игра, труд, режимные моменты, свободная деятельность детей) [5]. Особую значимость сюжетно - ролевая игра как средство формирования общения у детей приобретает в старшем дошкольном возрасте. Старший дошкольный возраст характеризуется возрастанием произвольности поведения и психических процессов - внимания, памяти, восприятия. Детей начинают интересовать человеческие морально - этические отношения и нормы поведения больше, чем жизнь животных или явления природы. Для них становится важным общение, как с взрослыми, так и со сверстниками. Так, взрослые расширяют представление ребёнка о человеке, выводя его за пределы воспринимаемой ситуации. Для дошкольников становится важной оценка взрослым не его умений, а личности в целом, поэтому он старается всё делать правильно, стремится к сопереживанию и взаимопониманию с взрослыми. Контакты со сверстником учат строить особые (личностные, деловые, оценочные) отношения, которые дошкольники не могут иметь с взрослыми. Уже к шести годам ребёнок начинает осознавать, что другие дети, как и он, сам, имеют устойчивые, не зависящие от ситуации характер и убеждения, с которыми нужно считаться. Это проявляется в сопереживании сверстнику и потребности эмоциональной поддержки. Старшие дошкольники уже способны не только оценить себя, но и достоинства другого ребёнка, соответственно к нему отнестись. Коммуникативное взаимодействие становится важным фактором развития, как своей личности, так и личности сверстника.

Игры включают в себя 4 этапа: I этап – преодоление отчужденную позицию в отношении сверстников, раздражение и коммуникативные барьеры (сказки «Добрые волшебники», «Волшебные огни», «Царевна Ильяна Косынзяна - несмеяна»); II этап – обучить детей правильно воспринимать сверстников – их движения, действия, слова (игры «Испорченный телефон», «Зеркало», «Утка с утятами»); III этап - дать возможность «непринятому», «изолированному» ребёнку самому выразить поддержку другим, помочь им в затруднительных игровых обстоятельствах (игры «Гномики», «Старенькая бабушка», «На мосту через Днестр»); IV – организация совместной продуктивной деятельности детей с помощью игр «Мозаика в парах», «Рукавички», «Путешествие» (карта - путешествие по территории Молдовы, Украины, России и Приднестровья).

В игровой самостоятельной деятельности мы предлагали детям различные настольные игры: «Ребята с нашего двора», «Настроение», «Чувства», «Кто и как говорит в Приднестровье» и другие. В совместных играх ребёнку необходимо овладеть правилами, устанавливающими и регулирующими такого вида деятельность. Свободное взаимодействие старших дошкольников стимулирует процесс взаимообучения навыкам конструктивного общения, которое может быть более эффективным, чем прямое влияние на детей со стороны педагога. В ходе взаимообучения создаются условия для развития чувства свободы, самоуважения. Кроме того, акцентировалось внимание на умениях дошкольников налаживать и регулировать контакты в совместной игре: договариваться, мириться, убеждать, действовать сообща, соблюдать правила игры; обращалось внимание на развитие эмоций, возникающих в ходе ролевых и сюжетных действий. В процессе выполнения детьми ролевых действий, также стимулировалось соблюдение соответствия поведения общепринятым нормам и способам взрослого взаимодействия, поощрялась самостоятельность суждений, умение спорить и отстаивать свое мнение.

В процесс оптимизации у старших дошкольников общения включались и специальные занятия. Обязательным компонентом таких занятий стал «ритуал приветствия», который способствует овладению детьми средствами конструктивного общения и развитию функции речи, а также организует детей и дает возможность самовыразиться. Ритуал начала занятия представляет собой игру или игровое упражнение, направленное на: — закрепление умений невербального общения: «Угадай - ка», «Ролевая гимнастика», «Скульпторь», «Дружная семья», «Любимый сказочный герой»; — развитие чувства близости с другими детьми: «Ласковое имя», «Связующая нить», «Снежный ком», «Паровозик», «Комплимент»; — развитие речевых умений: «Интонации»; — развитие умений, направленных на распознавание чувств: «Море волнуется».

В основной части специальных занятий мы использовали следующие приемы: 1) использование художественного слова: стихотворений, дразнилок, пословиц; 2) проигрывание ситуаций, которые дают возможность детям не просто рассуждать о той или иной проблеме, а эмоционально проживать ее. Ситуации направлены на: — закрепление умения устанавливать контакт с собеседником (зрительный контакт); — закрепление употребления речевых этикетных формул (утреннее приветствие, прощание и др.); — передачу характера изображаемого персонажа (хитрый, злой, добрый) при помощи голоса и движений; — усвоение манеры поведения в общении по методу Э. Берна; — выражение сочувствия и сопереживания взрослым (маме), маленьким детям. А также использовался прием ТРИЗ (теория решения изобретательских задач): — «Что было бы, если люди перестали благодарить друг друга?»; — «Цепочка слов»: «Вежливость — это...», «Радость — это...», «Печаль — это...»; — «Хорошо - плохо»: найти как положительные, так и отрицательные стороны сложившейся ситуации (заболела бабушка, пошел дождь и т.п.); — «Сказки - перевертыши»: сочинение сказки, в содержании которой положительные герои меняются местами с отрицательными; — «Салат из сказок»: рассказ детьми сказки из нескольких предложений. В заключительной части занятий использовались игровые упражнения и этюды, направленные на: — мышечное расслабление: «Насос и мяч», «Пылесос и пылинки», «Шалтай - Болтай», «Факиры», «Фея сна», «Каждый спит»; — двигательное раскрепощение: «Путаница», «Походки»; — воспитание гуманных отношений между детьми: «Подарок», «Волны».

Исходя из того, что коммуникативная компетентность старших дошкольников представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность протекания коммуникативных процессов (овладение навыками речевого общения, восприятие, оценка и интерпретация коммуникативных действий, планирование ситуации общения), включающих воздействие на мотивационную сферу (изменение ценностных ориентаций и установок личности, формирование коммуникативной культуры), а также правила регуляции коммуникативного поведения старших дошкольников и средств его воспитания, об эффективности проведённого нами исследования в данном направлении можно судить по продвижению каждого ребенка, по его достижениям. Благодаря построению индивидуально - ориентированного маршрута, направленного на формирование коммуникативной компетентности старших дошкольников, были достигнуты определенные результаты и видна динамика в развитии общения у детей старшего дошкольного возраста. Дети лучше усвоили элементарные представления о различных формах общения, стали увереннее. У большинства появилось

правильное эмоциональное реагирование на различные проблемные ситуации. В детском коллективе создана эмоционально - положительная атмосфера принятия, сотрудничества и творчества.

Список использованной литературы

1. Лебедева О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - № 5. – С. 3 - 12.
2. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд - во МГУ, 1989. – С. 84 - 85.
3. Полевикова О.Б. Компетентностный подход в языковом образовании дошкольников // Компетентностный подход в образовании: материалы междунар. науч. конф. – Тирасполь: Изд - во ПГУ, 2011. – С. 263 - 264.
4. Рылеева Е.В. Осваиваем технологию социального развития дошкольников // Дошкольное воспитание. - 2000. - № 3. – С. 37 - 40.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр Академия, 2000. – 160 с.
6. Щербаков Ю.И. Управленческая деятельность как проявление компетентности руководителя // Развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях перехода на новые стандарты системы образования: материалы междунар. науч. конф. – Тирасполь: Изд - во ПГИРО, 2015. – С. 576 - 579.

© Скитская Л.В., 2016

Смордова О.В.

доцент кафедры Промышленная теплоэнергетика
ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»
г.Уфа, Российская Федерация

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЭНЕРГЕТИКА ДЛЯ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация

Рассмотрены возможности повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе. Рекомендации по распространению инновационных технологий актуализированы для подготовки специалистов систем энергообеспечения и энергопотребления систем добычи, транспортировки и переработки природного сырья.

Ключевые слова

Энергетик, образование, инновация, нефтегазовая отрасль

Развитие экономического пространства страны определяется возможностями бюджета, который в первую очередь формируется за счет естественных монополий. Именно эксплуатация нефтегазового оборудования определяет эффективность расходования энергетических ресурсов в масштабе российской промышленности. Многочисленные

энергетические обследования предприятий добычи и транспорта нефти и газа показали, что техническое состояние технологического оборудования кроет в себе возможность повышения эффективности эксплуатации лишь в размере 2 - 3 % , тогда как оптимизация технологических режимов позволяет реализовать потенциал энергосбережения до 30 % расходуемых в настоящее время энергетических ресурсов.

Не секрет, что в большинстве случаев технологические режимы определяются необходимостью выполнения плановых показателей по основному виду деятельности предприятия – объем добычи нефти и газа, плановая перекачка по магистральным трубопроводам и объем получения нефтепродуктов при переработке сырья. Поддержание расходов энергоресурсов на оптимальном уровне отступает на второй план, что приводит к отклонению удельных показателей энергопотребления от целевых значений, определенных Государственной программой энергосбережения и повышения энергетической эффективности России на период до 2020 г.

Кардинальные перемены в сложившейся ситуации возможны только при организации совместной деятельности технологов и энергетиков. Только поиск энергоэффективных технологических решений позволит обеспечить стабильный тренд удельных показателей в направлении их неуклонного снижения. Залогом успеха при этом является участие в разработке технологических карт и режимных листов энергетика высокого качества подготовки [1, с.284].

Для обеспечения конкурентоспособной квалификации выпускников высшей школы в настоящее время в России переживает становление новая доктрина высшего образования, ориентированного на адаптацию в мировом образовательном сообществе: переход от функции запоминания к процессу интенсификации мышления в профессиональном направлении. В документах ЮНЕСКО образовательные технологии нового уровня определены в качестве основной движущей силы развития вузовской системы, направленной на активизацию мышления студента за счет совместных усилий преподавателя и студента в единой деятельности.

Многочисленные психологические и педагогические исследования показали, что при традиционном обучении усваивается лишь 40 % полученной информации, а при инновационном – 85 % [2, с.66]. У студента формируется инновационное мышление только в том случае, если он активно мотивирован в обучении [3, с.134], а также, если образовательный процесс наиболее полно отражает весь цикл профессиональной деятельности.

«Инновационность» технологического подхода означает, что все обучение преломляется через мотивы, ценностные ориентации, профессиональные цели [4, с.7; 5, с.5]. Весь процесс подготовки выпускника - энергетика должен быть ориентирован на формирование у будущего специалиста потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции. Содержание образования должно соответствовать перспективным потребностям общественной жизни, экономики и вообще перспективам развития содержания образования [6, с.184]. Кто, в каких условиях и как будет реализовывать это содержание - зависит от многих факторов. И одним из основных является создание современных высокотехнологичных условий, обеспечиваемых организацией образовательного процесса в нефтегазовом ВУЗе.

Основой современного учебного процесса должно быть не только усвоение студентами готовой информации, но и активное участие их в процессе ее приобретения, постепенное формирование способности самостоятельно добывать знания при участии во всех формах вузовской подготовки энергетиков [7, с.63]. В таком ключе одним из новейших и наиболее перспективных методов образования является технологический принцип - «активно сконструированное знание», являющееся итогом рефлексивного поиска, результатом учения посредством личных открытий. Информация, которую студенты запоминают механически, не связывая ее с собственными интересами и ранее полученными знаниями, не составит прочную базу знаний в выбранной отрасли. В свете этого изучаемая область знаний должна представлять собой источник для рефлексивного осмысления, базироваться на необходимых теоретических знаниях. Традиционное и инновационное образование используют разные понятия, даже разный язык для обсуждения профессиональных проблем. Ключевыми словами сторонников инновационных технологий являются рост и развитие, деятельность, интерес, свобода, потребности студента, целостная личность, социальное и эмоциональное согласование.

Инновационный подход позволяет не только обеспечить будущего энергетика знаниями и умениями в нефтегазовой отрасли, но и развить у него качества личности, которые востребованы на предприятиях топливно - энергетического комплекса - предприимчивость, умение самостоятельно принимать решения, способность к сотрудничеству, динамизм, конструктивность, развитое чувство ответственности за судьбу страны [8, с.131].

Именно такой подход к реализации ВУЗами образовательных услуг позволит обеспечить подготовку квалифицированного на уровне мировых стандартов энергетика, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту.

Список использованной литературы:

1. Колоколова Е.А., Колоколова Н.А., Сулейманов А.М., Смородова О.В. Повышение уровня учебного процесса: в сборнике «Трубопроводный транспорт - 2011» / Материалы VII Международной учебно - научно - практической конференции. - 2011. - С. 284 - 285.
2. Корепанова Н.В., Хакимзянова И.М., Щербакова О.И. Профессионально - личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. - №3. С.66 - 71.
3. Смородова О.В. Повышение привлекательности специальности в глазах абитуриентов // Символ науки. – 2016. - №7 - 1. – С.134 - 137.
4. Султанмагомедов С.М. О подготовке кадров для отрасли трубопроводного транспорта в Уфимском государственном нефтяном техническом университете: в книге: Трубопроводный транспорт - 2009, материалы IV Международной учебно - научно - практической конференции. 2009. - С.7 - 9.
5. Султанмагомедов С.М. Юбилейные кафедры – основа факультета трубопроводного транспорта // Транспорт и хранение нефтепродуктов и углеводородного сырья. - 2012. - №4. - С.5.
6. Смородова О.В. Формирование профессиональных практических навыков студентов - теплоэнергетиков // Инновационная наука. – 2016. - №8 - 2. – С.184 - 187.

7. Кузнецова В.В., Смородова О.В. Активизация познавательной деятельности студентов - теплоэнергетиков на практических занятиях // в книге: Проблемы строительного комплекса России, 2000 / Материалы IV Международной научно - технической конференции при IV Международной специализированной выставке "Строительство, архитектура, коммунальное хозяйство - 2000 ", Уфимский государственный нефтяной технический университет. - 2000. - С. 63 - 64.

8. Смородова О.В. Подготовка энергетиков для объектов нефтегазовой отрасли // Символ науки. – 2016. - №7 - 1. – С.131 - 134.

© Смородова О.В., 2016

Смородова О.В.

доцент кафедры Промышленная теплоэнергетика
ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»
г.Уфа, Российская Федерация

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ

Аннотация

В статье рассмотрен способ активизации познавательной деятельности на уровне высшей школы в форме визуализации информации. В качестве метода представлена технология скрайбинг. Рассмотрены достоинства и проблемные стороны реализации методики при подготовке выпускника энергетика для нефтегазовой отрасли.

Ключевые слова

энергетик, образование, визуализация, скрайбинг

Для обеспечения конкурентоспособной квалификации энергетиков - выпускников ВУЗов - в настоящее время в России переживает становление переход в образовательном процессе от функции запоминания к процессу интенсификации мышления в профессиональном направлении [1, с.7]. В документах ЮНЕСКО образовательные технологии нового уровня определены в качестве основной движущей силы развития вузовской системы, направленной на активизацию мышления студента за счет совместных усилий преподавателя и студента в единой деятельности [2, с.131].

Ключевое понятие в современном образовании - «технология обучения» – трактуется как системно представленная модель учебного процесса, взаимно связывающая все его компоненты. Термином «новые педагогические технологии» обычно называют такую организацию образовательного процесса, которая способствует возникновению интерактивного взаимодействия его участников, демократизирует образование, увеличивая свободу действий, активизирует внутренние резервы личности, использует наиболее современные средства обучения.

Традиционным в системе высшего образования является одновременное занятие с целой академической группой. В ходе занятия преподаватель сообщает, передает знания,

формирует умения и навыки, оценивает результаты воспроизведения изложенного нового материала – т.е. традиционное обучение носит репродуктивный характер. Основой же учебного процесса в современной системе высшего образования должно быть не только усвоение студентами преподаваемой им в качестве готового продукта информации: ключевым отличием современных технологий от традиционной системы выдвигается активное участие студентов в процессе приобретения этой информации, постепенное формирование способности к самообразованию [3, с.284]. Именно самостоятельная работа как целевой пункт высшего образования должна пронизывать все формы вузовской подготовки студентов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Наиболее распространенные методы активизации мышления

На семинарах и практических занятиях следует внедрять такие формы работы, как решение фактических профессиональных задач (индивидуально и группой), изучение результатов обзоров научной и отраслевой периодики по региону, статей, написание аннотаций, рецензий на прочитанные статьи, подготовка рефератов, докладов, сообщений и пр. [4, с.63].

Рассмотрение острых реальных производственных ситуаций, формулирование вопросов по ходу чтения лекции и заданий для самостоятельной проработки, рекомендация обязательной и поисков дополнительной литературы должны присутствовать при чтении лекций [5, с. 5]. Причем преподаваться материал лектором должен с учетом способности аудиторией воспринимать информацию.

Несмотря на наличие богатых физиологических возможностей организма человека основной объем информации воспринимается зрением – от 70 % до 90 % . Люди, в способностях которых преобладает восприятие внешней информации именно зрением, составляют категорию общества - визуалы. В студенческой среде, как и в любом коллективе, в среднем их находится от 30 % (рисунок 2). Люди с таким складом физиологии усваивают органами зрения даже более 90 % информации. Поэтому для

усиления восприятия обучаемого следует сопровождать текстовую звуковую информацию зрительными образами.

Визуализация образовательного процесса дает огромные перспективы развития: это и логическое, образное, креативное мышление; и способность эффективно работать в коллективе, принимать быстрые практические решения.

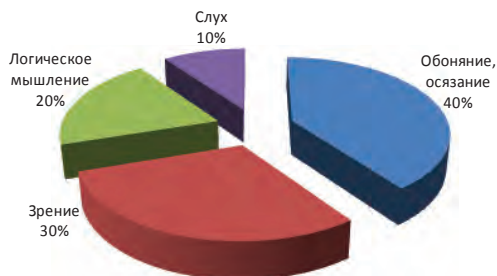


Рисунок 2 – Структура студенческого общества по способу восприятия информации в процессе обучения

Для визуального сопровождения лекционного материала сегодня используются разнообразные презентации в формате Power Point [6, с.184]. Исследования показали, что даже через три дня после лекции слушатели могут воспроизвести более 65 % содержания презентации, если она проходила в режиме визуализации. Однако анимационное сопровождение – скрайбинг - имеет еще больший эффект.

Скрайбинг – "ручной" и "компьютерный" - новейшая техника презентации. Речь выступающего иллюстрируется по ходу изложения материала рисунками фломастером на белой доске или листе бумаги (ручной скрайбинг) или с помощью специального программного продукта PowToon, VideoScribe, CoolText (компьютерный скрайбинг). Получается как бы "эффект параллельного следования", когда студент и слышит и видит примерно одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда.

Анимационное сопровождение, онлайн создаваемое во время чтения лекции – это графический способ привлечь внимание аудитории и обеспечить её дополнительной информацией. Такая образовательная технология превращает тезисы презентации в слова и образы, обрисовывает связи и подчеркивает ключевые моменты. Скрайб - презентация состоит не столько из схем и диаграмм, сколько из картинок - пиктограмм, иллюстрирующих ключевые понятия и моменты выступления.

Особое значение приобретает скрайбинг, используемый студентом для подготовки своего собственного выступления. Такая технология требует от студента умения не только найти информацию и скопировать ее из разнообразных источников, а детально изучить, проанализировать и на основе этого построить свое визуализированное выступление. Весьма эффективно проходит мероприятие по созданию скрайба по итогам пройденной темы, например, визитная карточка уравнения состояния идеального газа, первого закона термодинамики или проведение ремонта тепловой изоляции тепловых сетей. Длительность

видеоролика в зависимости от содержания материала рекомендуется выдерживать от 1 до 10 минут.

При появлении каких - либо новых технологий всегда оцениваются ее плюсы и минусы. Что касается визуализации скрайбингом, то несомненными достоинствами ее являются необычность и оригинальность, краткость и образность, большая степень усвоения материала аудиторией. Такая технология относится к максимально эффективным, интересным и убедительным способам подачи информации. С помощью скрайб - презентации за короткий промежуток времени можно доступно и качественно объяснить материал, донести идею.

При разработке скрайб - визуализации требуется минимум оборудования – для ручного способа необходимы лишь поверхность (доска или лист бумаги) и цветные маркеры, для компьютерного - компьютер, монитор, колонки, микрофон, экран и камера.

За счет эффекта параллельного следования звуковой ряд иллюстрируется образами практически одновременно, что способствует качественному усвоению материала. Взаимосвязь вербальной и визуальной информации помогает легко восстанавливать в памяти прослушанные лекции, доклады, поскольку сложная сухая информация преобразуется в простые символы и предметы, которые мы встречаем в повседневной жизни.

К трудностям следует отнести большие временные затраты (написание сценария, тренировка в рисовании, озвучка, съемки, монтаж фильма могут потребовать несколько дней) и технические сложности.

Список использованной литературы:

1. Султанмагомедов С.М. О подготовке кадров для отрасли трубопроводного транспорта в Уфимском государственном нефтяном техническом университете: в книге: Трубопроводный транспорт - 2009, материалы IV Международной учебно - научно - практической конференции. 2009. - С.7 - 9.
2. Смородова О.В. Подготовка энергетиков для объектов нефтегазовой отрасли // Символ науки. – 2016. - №7 - 1. – С.131 - 134.
3. Колоколова Е.А., Колоколова Н.А., Сулейманов А.М., Смородова О.В. Повышение уровня учебного процесса: в сборнике «Трубопроводный транспорт - 2011» / Материалы VII Международной учебно - научно - практической конференции. - 2011. - С. 284 - 285.
4. Кузнецова В.В., Смородова О.В. Активизация познавательной деятельности студентов - теплоэнергетиков на практических занятиях // в книге: Проблемы строительного комплекса России, 2000 / Материалы IV Международной научно - технической конференции при IV Международной специализированной выставке "Строительство, архитектура, коммунальное хозяйство - 2000 ", Уфимский государственный нефтяной технический университет. - 2000. - С. 63 - 64.
5. Султанмагомедов С.М. Юбилейные кафедры – основа факультета трубопроводного транспорта // Транспорт и хранение нефтепродуктов и углеводородного сырья. - 2012. - №4. - С.5.
6. Смородова О.В. Формирование профессиональных практических навыков студентов - теплоэнергетиков // Инновационная наука. – 2016. - №8 - 2. – С.184 - 187.

© Смородова О.В., 2016

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЛОВКОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Сотрудникам ОВД нередко приходится сталкиваться с нападением правонарушителей. От смелых, квалифицированных действий зависит жизнь и здоровье сотрудника. В связи с чем, их физическая подготовка является одним из приоритетных направлений кадровой политики МВД России. В критических ситуациях служебной деятельности от сотрудника требуется умение быстро реагировать на изменение поведения правонарушителя и юридически грамотно, а так же эффективно применять физическую силу и боевые приемы борьбы. Данное умение формируется в процессе занятий по физической подготовке, развития ловкости и быстроты выполнения боевых приемов борьбы. Ловкость является проявлением координационных способностей и характеризуется способностью перестраивать двигательную деятельность человека в соответствии с изменениями условий решения двигательной задачи.

Для совершенствования ловкости необходимо выполнять различные упражнения, требующие высокой пространственной ориентировки, точности воспроизведения каких-либо двигательных действий по пространственным и силовым параметрам и быстрого изменения этих параметров. Для развития ловкости и в целом, координационных способностей традиционно активно используется игровой и соревновательный методы. Традиционно данное физическое качество совершенствуется в процессе проведения различных модульных занятий, практикующих различные активные формы обучения [1, с. 207; 2, с. 107]. Ловкость также совершенствуется на практических занятиях по отработке тактических и практических приемов защиты от противоправных действий правонарушителей [3, с. 12].

В учебно - тренировочном процессе физической подготовке сотрудников ОВД возможно использовать и различные отдельные упражнения. В целом данные упражнения можно объединить в три группы: упражнения без партнера; упражнения с партнером; упражнения с предметом.

Упражнения без партнера необходимо выполнять в подготовительной части занятия и в начале основной части занятия. В основном это упражнения, активизирующие внимание и координационные способности. Сотрудники выполняют различные двигательные действия в зависимости от того или иного сигнала преподавателя или инструктора. Заранее оговорено, какому сигналу соответствует определенное действие. Сигналы могут быть как колосом, так и движением рукой преподавателя. Задача сотрудников состоит в том, что бы как можно быстрее и точнее среагировать на сигнал и выполнить соответствующее действие. Сотрудники могут выполнять как простые двигательные действия, так и различные удары или защиты.

Упражнения с партнером выполняются в начале основной части, если в этих упражнениях есть фаза приема, который будет совершенствоваться в основной части занятия. Сотрудники выполняют упражнения в парах. Один сотрудник – ассистент, подает

команды, в зависимости от которых другой и выполняет различные движения, например удары. Ассистент может подавать команды голосом или движениями своих рук, или например, прикосновением ладошкой по плечу сотрудника, стоя сзади. В зависимости от заранее оговоренных условий, сотрудник как можно быстрее и точнее выполняет соответствующие команде удары или другие действия.

Упражнения с предметом выполняются, как правило, в подготовительной части занятия или в основной части, если целью занятия является воспитание координационных способностей и скоростно - силовых качеств. Обычно данные упражнения представлены в виде различных эстафет и подвижных игр, где группа делится на две или несколько подгрупп. Эстафеты формируются с использованием элементов спортивных игр: волейбола, футбола или баскетбола. Однако необходимо использовать и упражнения практико - ориентированной направленности. Примером таких упражнения может быть перебрасывание друг другу макетов резиновых ножей. Нож необходимо поймать за рукоятку или гарду. Так же эффективно воспитывают ловкость упражнения по преодолению различных искусственных или естественных препятствий [4, с. 72].

Для эффективного использования упражнений, воспитывающих ловкость необходимо разработать в каждой группе комплексы, состоящие из 6 - 10 упражнений. Кроме того, необходимо так же определить уровень сложности выполнения упражнений и использовать их по принципу «от простого – к сложному». Использование данных упражнений позволит значительно оптимизировать процесс физической подготовки сотрудников ОВД.

Список использованной литературы

1. Иванова С. И., Петров А. А. Модульное практическое занятие у слушателей профессионального обучения лиц, назначенных на должности инспекторов ДПС ГИБДД // Научно - методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 25. – С. 206–210.
2. Троян Е.И. Использование деловой игры для обучения специалистов, обеспечивающих оперативно - боевую подготовку в территориальных органах МВД России / Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1 (78). С. 106 - 110.
3. Троян Е.И. Основы тактики действий сотрудников ОВД при угрозе оружием / Научно - методический электронный журнал Концепт. 2014. № S20. С. 11 - 15.
4. Троян Е.И., Борисов А.А. Развитие специальных координационных способностей курсантов в процессе обучения боевым приемам / Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 3. С. 71 - 74.

© Сокуренок В.С., 2016

Суходимцева А.П., к.п.н.,

ст.н.с. Центра социально - гуманитарного образования ФГБНУ ИСПО РАО
г. Москва, Российская Федерация

ПРОБЛЕМА МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ СОХРАНЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) по - новому формулируют требования к результатам освоения учащимися основных образовательных программ. Так, впервые образовательные результаты представлены не

только предметными результатами, но личностными и метапредметными. (Отметим, что А.В. Хуторской считает, что такая классификация научно не обоснована, поскольку лишена общего основания) [14]. С этим можно согласиться.

ФГОС ОО включают в качестве обязательного требования обеспечение, проверку и оценку метапредметных образовательных результатов учеников. Однако суть метапредметности в ФГОС ОО не имеет четкого толкования. «Методическая и педагогическая специфика метапредметности в стандартах отсутствует» [15]. Однако перед педагогами общего образования поставлена задача – обеспечить достижение обучающимися метапредметного результата образования. Рассмотрим научные подходы к решению проблемы метапредметности в образовании в условиях сохранения предметного обучения.

Обратимся к характеристике понятия метапредметности, а также взаимосвязанных с ним понятий в работах А.Г. Асмолова, С.Г. Воробчикова, Ю.В. Громыко, А.М. Кондакова, В.В. Краевского, А.В. Хуторского.

Энциклопедический словарь [18] дает следующее объяснение МЕТА:

1. В греческом языке *meta* означает: вслед, за, после, через, между.
2. Как первая часть сложных слов и обозначает:

- уровень описания какого-либо объекта или системы (как правило, также описания), высшего по отношению к предыдущему описанию; «описание описания»: металингвистика, металогика, метаматематика, метаобозначение, метаописание, метапеременная, метасимвол, метатекст, метатеория, метаязык.

- выход за пределы чего-либо: метагалактика, метагалактический, метафизика.

С этих позиций можно привести в качестве примера понимание А.В. Хуторским *метапредметности*, который характеризует метапредметность как «выход за предметы...». Однако он тут же замечает, что «выход за предметы» не означает «уход от них». «Метапредметность – это то, что за предметом или несколькими предметами, находится на основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности» [16]. В стандартах, по мнению А.В. Хуторского, метапредметность присутствует, но только в качестве универсального способа деятельности и пока не представлена в нем в качестве фундаментального ядра содержания образования, хотя она есть неотъемлемая часть любой образовательной среды, «ориентированной на фундаментальность и человекообразность». Метапредметное содержание образования – одно из центральных педагогических понятий, не менее, а даже более важное, чем «предметное содержание образования» [17].

С позиции научной школы Ю.В. Громыко [5, с. 7], в рамках метапредметности «техники работы со знанием являются не ВНУТРИпредметными, а НАДпредметными, МЕТАпредметными, т.е. они носят универсальный характер и могут быть применены к любой предметной действительности».

В понимании В.В. Краевского (и раннего А.В. Хуторского) метапредметность имеет разные функции:

- для разработчиков стандартов и для авторов учебников – допредметную инструментальную функцию, как фундаментальное ядро содержания образования, из которого создаются учебные предметы.

- для учителя и ученика – метапредметность воплощается в деятельности ученика как особое содержание образования [8].

Методический подход по А.В. Хуторскому [16] заключается в том, чтобы «дать» образовательную среду с точками проблематизации, а также способы действий в этой среде. Далее «предоставить ученику открывать самостоятельно. А уже после его открытий или их попыток, можно подходить к ученику с так называемыми культурно - историческими аналогами – достижениями человечества в области решения тех же вопросов, на которые отвечал ученик. В результате ученик всегда имеет личный опыт решения задач, собственные результаты, а также знает и может сопоставить со своим опытом общекультурные достижения, тем самым осваивая и их также, но уже через сопоставление со своим продуктом и пониманием».

В связи с реализацией данного подхода автором идеи использовано понятие «**метапредметного содержания** образования», суть которого «в нынешней версии стандартов не раскрыта». *Метапредметное содержание* образования, по А.В. Хуторскому, фокусируется в виде «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы ученик воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности и знания об этой действительности. *Метапредметное содержание* образовательных стандартов (по А.В. Хуторскому) должно включать в себя:

- реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;
- общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;
- общеучебные (метапредметные) умения, навыки, обобщённые способы деятельности;
- ключевые (метапредметные) образовательные компетенции.

Тем самым, с методической точки зрения на основе фундаментальных образовательных объектов осуществляется генерализация содержания учебного предмета и обеспечение индивидуальной образовательной траектории ученика. Выделенное автором метапредметное содержание с «одной стороны – это синтез предметного и допредметного аспектов в образовании. С другой – выявление, установление и осмысление внутренней связи между знаниями (фактами, законами, закономерностями) разных наук (учебных предметов) [15].

Для обеспечения такого процесса автор предлагает особые учебные дисциплины – **метапредметы**: «Числа» (1 класс), «Информатика и ИКТ» (3 - 4 классы), «Культура» (5 классы), «Мироведение» (5 - 7 классы), «Естествознание» (5, 10 - 11 классы). По мнению автора, метапредмет – не особый, деятельностный «срез» предмета, но именно основообразующая часть предмета. Метапредмет представляет собой предметно оформленную связку образовательных объектов и связанных с ними проблем. «В метапредметах смысловое поле объектов познания выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается как бы на метауровне. Темы метапредметов опираются на фундаментальные внепредметные основания и комплексное познание учениками ключевых первосмыслов» [16].

Считаем, что, не смотря на большую экспериментальную работу научной школы А.В. Хуторского и проработанность методических приемов введения метапредметов в образовательный процесс, представленное им содержание расплывчато. Фундаментальные образовательные объекты затруднительно отнести к какой - либо категории элементов научного знания. Можно согласиться с М.Д. Даммером [6], что введение новых предметов

(метапредметов) в образовательный процесс является искусственным, и не будет способствовать формированию целостного мировоззрения школьника. А метапредметная сущность содержания может быть познана школьниками на основе предметного содержания, поскольку основной структурной единицей является учебный предмет.

Научной школой Ю.В. Громыко также разработаны и апробированы в образовательной практике метапредметы, под которыми понимаются предметы, отличные от предметов традиционного цикла. Это – учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления – «знание», «знак», «проблема», «задача» [3]. Метапредмет «Знак» формирует способность схематизации; «Знание» формирует способность работать с понятиями, строить идеализации и т. д.; «Проблема» учит обсуждать вопросы, которые носят характер открытых, по сей день неразрешимых проблем. Способствует осваиванию техники позиционного анализа, умению организовывать и вести диалог. Развивает способности проблематизации, целеполагания, самоопределения и др.; «Задача» формирует способности понимания и схематизации условий, моделирования объекта задачи, конструирования способов решения, выстраивания деятельностных процедур достижения цели, получению знаний о разных типах задач и способах их решения) и др.

Однако, не смотря на многолетние попытки внедрения этих метапредметов в школы, они так и прижились в образовательной практике. Считаем, что по той же причине, что и метапредметы, разработанные А.В. Хуторским, – предложен не очень рациональный путь введения метапредметного содержания. Увеличивается и без того большая учебная нагрузка на школьников и предполагается освоение (и разработка) нового дидактического материала со стороны учителя.

Стоит также заметить, что научная школа Ю.В. Громыко «метапредметное содержание» трактует как деятельность, не относящуюся к конкретному предмету, которая обеспечивает процесс обучения в рамках любого учебного предмета. Тем самым метапредметное содержание сводится к деятельности. И здесь стоит согласиться с А.В. Хуторским, который высказывается относительно ряда работ Ю.В. Громыко, связанных с понятием метапредметности, где в качестве теории образования предлагается мыследеятельностная педагогика. А.В. Хуторской замечает, что «мыследеятельность – не единственная деятельность человека. У человека кроме мышления есть чувства, ощущения, духовная составляющая, телесная и др. Поэтому недопустимо в основу общего образования человека закладывать только его мыслительную часть. Человек при проектировании его образования должен рассматриваться целостно». Подход А.В. Хуторского предполагает рассматривать метапредметное содержание образования и метапредметную деятельность ученика в связке с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью.

Содержание метапредмета, с позиции подхода А.В. Хуторского, «качественно отличается от содержания обычного учебного курса тем, что смысловое поле объектов познания в нём выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается как бы на метауровне. Результат познания этих объектов не сообщается ученику в качестве готового материала для усвоения, а добывается каждым учащимся по - своему в ходе организованной эвристической деятельности».

В этом случае, темы метапредметов опираются на фундаментальные внепредметные основания и комплексное познание учениками ключевых перво смыслов. Для метапредмета в целом характерны те же требования, что и для обычных курсов: гармония и единство целей, содержания, форм и способов проверки результатов. Отличия - в возможности перекомпоновки метапредмета и появления во время образовательного процесса на его основе новых метапредметов. А.В. Хуторской приводит примеры разработанных метапредметов: «Числа», «Культура», «Мироведение», «Естествознание». Общая совокупность изучаемых метапредметов и обычных учебных предметов всегда охватывает весь общеобразовательный комплекс условий для гармоничного развития детей.

Для реализации метапредметного содержания А.В. Хуторской предлагает разрабатывать метапредметные задания. Такое задание включает в себя объединение ради решения одной проблемы, метапонятий («Человек», «Природа», «Время», «Движение», «Познание», «Развитие» и т.д.).

Стоит также заметить, что научная школа Ю.В. Громыко «метапредметное содержание» трактует как деятельность, не относящуюся к конкретному предмету, которая обеспечивает процесс обучения в рамках любого учебного предмета. Тем самым метапредметное содержание сводится к деятельности. И здесь стоит согласиться с А.В. Хуторским, который высказывается относительно ряда работ Ю.В. Громыко, связанных с понятием метапредметности, где в качестве теории образования предлагается мыследеятельностная педагогика. (Справедливости ради, стоит заметить, что Ю.В. Громыко в своей работе расширяет рамки понятийного поля метапредметов и трактует их как «учебные предметы, содержанием которых служит метазнание, метаспособы, метадеятельность» [4, с. 21]. Однако данное определение мало добавляет ясности в понимание сути определения «метапредметов», т.к. использованные в нем ключевые слова требуют также в свою очередь расшифровки. В настоящее время в науке нет устоявшегося понимания этих терминов). А.В. Хуторской замечает, что «мыследеятельность – не единственная деятельность человека. У человека кроме мышления есть чувства, ощущения, духовная составляющая, телесная и др. Поэтому недопустимо в основу общего образования человека закладывать только его мыслительную часть. Человек при проектировании его образования должен рассматриваться целостно». Подход А.В. Хуторского предполагает рассматривать метапредметное содержание образования и метапредметную деятельность ученика в связке с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью.

Содержание метапредмета, с позиции подхода А.В. Хуторского, «качественно отличается от содержания обычного учебного курса тем, что смысловое поле объектов познания в нём выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается как бы на метауровне. Результат познания этих объектов не сообщается ученику в качестве готового материала для усвоения, а добывается каждым учащимся по - своему в ходе организованной эвристической деятельности».

В этом случае, темы метапредметов опираются на фундаментальные внепредметные основания и комплексное познание учениками ключевых перво смыслов. Для метапредмета в целом характерны те же требования, что и для обычных курсов: гармония и единство целей, содержания, форм и способов проверки результатов. Отличия - в возможности перекомпоновки метапредмета и появления во время образовательного процесса на его основе новых метапредметов. А.В. Хуторской приводит примеры разработанных

метапредметов: «Числа», «Культура», «Мироведение», «Естествознание». Общая совокупность изучаемых метапредметов и обычных учебных предметов всегда охватывает весь общеобразовательный комплекс условий для гармоничного развития детей.

Для реализации метапредметного содержания А.В. Хуторской предлагает разрабатывать метапредметные задания. Такое задание включает в себя объединение ради решения одной проблемы, метапонятий («Человек», «Природа», «Время», «Движение», «Познание», «Развитие» и т.д.).

А.В. Хуторским разработана методика метапредметных заданий, описана его логика. Проектирование таких заданий осуществляется с помощью трех подходов [11].

1). Объект рассматривается с нескольких позиций (разных наук, предметов, точек зрения).

2). Объект, традиционно рассматриваемый в одном предмете, переносится в контексте другого предмета.

3). В основе задания – восприятие (личное отношение, понимание) фундаментального объекта.

Рассмотрим, что понимают авторы указанных выше научных школ под «метадеятельностью» (метапредметной деятельностью). Так, Ю.В. Громько [4, с. 21] считает, что метадеятельность – универсальная деятельность, которая является «надпредметной». «В любой предметной деятельности есть то, что делает ее осознанной и ответственной, то есть стратегической (целеполагание, планирование, проектирование, исследование, прогнозирование, сценирование, моделирование, конструирование, анализ, синтез)». Но перечисленные автором элементы метадеятельности давно понимаются в образовании как общие учебные умения, навыки и способы деятельности. Например, в стандартах общего образования (2004г.) [13, с. 68] в качестве требований к освоению учащимися содержания основного общего образования определено, в частности, в рамках рефлексивной деятельности – постановка цели, планирование, определение оптимального соотношения цели и средств и др.; в рамках познавательной деятельности – сравнение, классификация <...> участие в проектной деятельности и пр.

В стандартах нового поколения общие учебные умения, навыки и способы деятельности лишь более конкретизированы и список их расширен. Они представлены в виде универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных). А.Г. Асмолов отмечает, что «в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [7, с. 27].

С.Г. Воровщиков в свою очередь замечает, что разработчики стандарта ввели понятие «универсальные учебные действия», которое в педагогической теории и практике имело локальное распространение в отличие от общепринятого понятия «общеучебные умения». Не надо вводить новые понятия, чтобы объяснить какое-то явление, если это явление можно объяснить известными всем традиционными понятиями [2, с. 7]. По мнению С.Г.

Воровщикова, «общеучебные умения – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний», при этом он и разделяет следующие умения: учебно - управленческие, учебно - информационные, учебно - логические. А.В. Хуторской возражает и считает, что метапредметная деятельность не тождественна общеучебной. «Общеучебная деятельность относится к учению, а не к предметам, она параллельна предметной и независима от предметов, может применяться к любому из них. Она связана с предметной деятельностью, находится, как бы в её основе» [16]. Полагаем довод автора обосновательным, т.к. ученик в рамках общеобразовательной организации в любом случае осуществляет учебную деятельность. Однако дело, видимо, не в противопоставлении «метапредметной» и «общеучебной» деятельности, а в понимании равности понятий «действия» и «умения».

А.М. Кондаков отмечает в Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения (2011г.) [9] необходимость овладения учащимися *системой учебных действий* (универсальных и специфических для данного учебного предмета: личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных) с учебным материалом, и прежде всего с опорным учебным материалом, служащим основой для последующего обучения.

Если опираться на работы А.П. Берштейна, то в составе действия можно выделить **умения и навыки**. «Навыки и умения, как способы действий, всегда включены в конкретные виды деятельности. Они могут быть разделены на учебные, спортивные, гигиенические и др.». А.П. Берштейн считает «жизненное значение навыков и умений очень велико. Они облегчают физические и умственные усилия в труде, учении, вносят в деятельность каждого человека определенный ритм, устойчивость, создавая условия для творчества» [1]. В этой связи можно говорить об актуальности **метапредметных умений**.

Не смотря на серьезные разработки отечественных ученых (Ю.К. Бабанского, С.Г. Воровщикова, Ю.В. Громыко, Г.Г. Герцова, Н.П. Гузика, В.М. Короткова, В.А. Кулько, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой и др.) в области системного осмысления общих учебных умений и навыков (т.е. метапредметных умений), тема требует дальнейшего теоретического обоснования. Дискуссии продолжаются. Пока же во ФГОС ОО принято говорить об УУД – термин малопонятный учителями.

Подводя итог, нельзя не согласиться с А.В. Хуторским в том, что «нынешние стандарты нуждаются с одной стороны в реализации, поскольку они утверждены законодательно, а с другой в корректировке. И то и другое, скорее всего, придётся осуществлять одновременно. Но обычному учителю это не под силу. Поэтому педагоги и школы нуждаются в научно - методическом сопровождении и поддержке». Метапредметные образовательные результаты учеников учитель должен обеспечить и уметь оценивать, начиная с начальной школы. Действительно, выполнить это требование пока учителю сложно, т.к. проблема метапредметности в образовании должна решаться в условиях сохранения предметного обучения. Остается вопрос, как метапредметные образовательные результаты связаны с учебными предметами и как учителю обеспечивать метапредметные результаты при изучении математики, русского языка, биологии, истории, физкультуры и других учебных предметов?

Нами предприняты попытки дать педагогу инструментарий, позволяющий самостоятельно искать ответы на эти вопросы. Для того, чтобы показать целостность образовательного процесса и проектировать его относительно метапредметных результатов, учителю были предложены методические рекомендации «Как спроектировать занятие по развитию детской одаренности с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов» [12]. Учителям была предложена разработанная нами структурно - функциональную модель (СФМ) занятия, которая состоит из следующих компонентов: тема, тип урока, форма, цель, планируемые результаты, этапы, задачи на этапах. Все элементы СФМ взаимосвязаны. Учителю предложен алгоритм проектирование занятия. На основе модели учителя разработали и провели уроки, ориентированные на достижение метапредметных результатов обучающимися. Наиболее удачные, по мнению экспертов, проекты уроков были опубликованы в сборниках. Ознакомиться с публикациями этого года можно в сборнике материалов 6 - го Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог» [10].

Список использованной литературы

1. Берштейн А.П. [Электронный ресурс]: <http://www.studfiles.ru/preview/5132802/page/10/>
2. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно - методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с.
3. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск, 2000. – С.114 - 115
4. Громько, Ю.В. Метапредмет «Знание» [Текст] / Ю.В. Громько // М.: Пушк. Ин - т, 2001. – 544 с.
5. Громько Н.В. Метапредмет «Знание»: Учебное пособие для учащихся старших классов. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 544.
6. Даммер М.Д. Метапредметное содержание учебного предмета [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnoe-soderzhanie-uchebnogo-predmeta>
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с. – 27.
8. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3 - 10.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011. – 342 с.
10. Сборник материалов 6 - го Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог» Сопровождение развития одаренности детей и молодежи: идеи, опыт, профессионализм / Сост. А.П. Суходимцева, М.М. Гордон; [науч.ред. к. психол.н., доцент, ученый секретарь ГАОУ ВО МПГУ Комаров Р.В.]. – М. : Издатель Мархотин П.Ю., 2016. – 290 с.
11. Скрипка Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации // Интернет - журнал «Эйдос». – 2011. – № 4. – 265 апреля. [Электронный ресурс]: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-10.htm>

12. Суходимцева А.П. Как спроектировать занятие по развитию детской одаренности с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов / А.П. Суходимцева – М.:РЕГЕНС, 2014, 40 с.

13. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004. – 221.

14. Хуторской А.В. Модель системно - деятельностного обучения и самореализации учащихся. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.khutorskoy.ru/be/2012/0329/index.htm> (дата обращения: 15.06.2016).

15. Хуторской А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] // Персональный сайт А.В. Хуторского. – 2012. – URL: <http://www.khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm> (дата обращения: 16.06.2016).

16. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет - журнал «Эйдос». – 2012. – № 1. – 265 апреля [Электронный ресурс]: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>.

17. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиции человекообразности [Электронный ресурс] // Персональный сайт А.В. Хуторского. – 2012. – URL: <http://khutorskoy.ru/index.htm>

18. Энциклопедический словарь. – 2009. [Электронный ресурс]: <http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%B0&stypе=0>

© Суходимцева А.П., 2016

Татаринцева Е.А.

кафедра теории, истории педагогики
и образовательной практики АГПУ,
г. Армавир, Российская Федерация

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ

В создании союза родителей и педагогов важнейшая роль принадлежит педагогам в силу наличия у них педагогического образования и объективного понимания обозначенной проблемы. Учителя обладают компетенциями в области построения работы с родителями, формирования у них мотивации сотрудничества со школой, посещения общешкольных и классных мероприятий. С помощью данных компетенций учителя решают важную и ответственную задачу – сделать родителей соучастниками всего учебно - воспитательного процесса.

Взаимодействие с семьями учащихся может осуществляться педагогом по разным направлениям.

Это может быть подключение родителей к внеурочной деятельности, что позволяет им более глубоко познавать своих детей, стимулировать самообразование самих родителей в области создания условий для личностного развития ребенка.

К работе педагога с родителями можно отнести просветительскую работу по вопросам психологии и педагогики, способствующую становлению родителей не только как хороших воспитателей, но и повышению у них мотивации на получение этих знаний, поскольку родители должны сами осознавать необходимость своего внутреннего роста, и, как следствие, влияние этого роста на эффективность воспитания своих детей. Просветительская работа с родителями школьников должна вестись по разным направлениям: индивидуальные консультации учителей, специалистов (психолога, логопеда); наглядные виды работы (информационные стенды для родителей, выставки детских работ, дидактических игр, литературы); совместные с семьями учащихся экскурсии по родному краю; совместные с родителями праздники, спектакли, именины детей; помощь родителей учителю в организации и подготовке праздников; родительские собрания и пр.

Важным направлением работы с родителями является формирование у них понимания принадлежности к школьному образовательному пространству, которое происходит через организацию познавательной деятельности. Это такие формы работы, как: посещение открытых уроков родителями, подготовка выступлений членов родительского комитета перед родителями и детьми, знакомство с традициями школы, ее достижениями в обучении и воспитании, требованиями предъявляемыми к ученикам и пр.

Еще одним из направлений взаимодействия с семьей школьников является диагностическая работа педагога. Нельзя добиться высоких результатов воспитательной работы без информации о семье. Для того, чтобы выявить воспитательные возможности семей, педагог должен уметь использовать различные методы психолога - педагогической диагностики: беседы, наблюдение, анкетирование, деловые игры, анализ материалов детского творчества и творчества родителей, тестирование.

Как видим, с методической точки зрения семья школьника – один из объектов профессиональной деятельности учителя, где педагогические усилия направляются на содействие перестройке внутрисемейных отношений с позиций создания условий для развития и гармонизации внутреннего мира ребенка, его переживаний, духовных и нравственных установок, социально - значимых ценностей. В ряде случаев, конечно, нельзя ждать, когда сама семья (родители) добровольно и сознательно займется преодолением собственных трудностей, так как кризисы и противоречия, будучи затяжными, могут не осознаваться как опасные. В этом случае необходимо развитие у родителей педагогической культуры, которая в аспекте данного исследования, должна проявляться в: уважении личности ребенка, недопустимости несправедливого, унижающего достоинство детей отношения; ценностном отношении к личности ребенка, заключающемся в его уважении и понимании, создании условий для свободной жизнедеятельности и развития; «педагогике ненасилия» в семейном воспитании; важности понимания и учета родителями индивидуальности своего ребенка, его особенностей и склонностей; ведущей роли духовно - нравственного воспитания детей.

Воспитание проявляется там, где формирование и развитие личности находятся под правильным управлением и контролем [2, с. 4]. В этом случае воспитуемые

руководствуются вполне сознательными потребностями и намерениями, применяют полученные знания и умения по заранее продуманному плану, исходя из задач воспитания.

Воспитание родителей – это, прежде всего, накопление знаний, умений и навыков по созданию благополучного психологического климата в семье, построению гармоничных взаимоотношений, эффективному выполнению родительских функций и воспитанию детей.

Мы согласны с мнением Ю. Хямялайнен о том, что воспитание родителей следует рассматривать отдельно от семейной психотерапии и консультаций по вопросам семьи и брака, которые являются специфическими формами работы психологов и психотерапевтов, ориентированными на корректировку личности семьянина, корректировку взаимодействия между членами семьи. Воспитание родителей – это в большей степени просветительская работа учителя, обращенная к сознанию человека [4, с. 14].

Воспитание родителей всегда связано с определенной системой ценностей, которая, в конечном счете, определяет его цели, содержание и методы. Официальные программы воспитания родителей обычно следуют характеру общественно - политического мышления, свойственного данному обществу в настоящий момент, и подводят родителей к характерной для общества системе ценностей. Чаще всего основные цели воспитания родителей в различных программах совпадают практически у всех социальных групп общества, несмотря на то, что в своей деятельности они исходят из разных систем ценностей.

Исходным моментом в воспитании родителей могут быть различные религиозные, моральные, политические, экономические, социальные, познавательные и даже эстетические ценности. Программы и материалы по воспитанию родителей могут строиться на одной или нескольких идеях. Примером такой идеи является взаимодействие с родителями в области духовно - нравственного развития детей. И в этом случае воспитание родителей будет вбирать в себя тот образ мышления и ту культуру, которые традиционны для данного общества.

В процесс воспитания родителей, протекающий в форме коммуникации родителей и педагога обе стороны вносят что - то свое. Воспитание в своей сущности – это процесс взаимодействия педагога и воспитанника при активности обеих сторон [1, с. 21]. Чем старше воспитуемый, тем выше его позиция как субъекта воспитания, которое превращается во взаимодействии родитель - педагог в процесс самопознания, самовоспитания и саморазвития.

В современной теории воспитания родителей в основном подчеркивается роль самих родителей в формировании плана всей работы: родители имеют право заранее знать обо всех методах и результатах работы с ними; причем, от степени участия родителей в подготовке такой работы зависит ее успех.

Цели и содержание воспитания родителей во многом определяются морально - этической стороной дела, и связаны с правами родителей и детей, с характером взаимоотношений между семьей и обществом. В некоторых случаях возникает необходимость только информационного воспитания родителей, когда они сами решают, что из предлагаемой информации они возьмут на вооружение, а что нет. В данном случае речь идет об образовательной работе с родителями, что позволяет избежать элемента принуждения в воспитании родителей, навязывания им чуждых идей.

Необходимо согласиться с Л. Г. Петряевской в том, что в современной жизни, имеющей сложный проблемный ряд, в ситуации, которую можно охарактеризовать как кризисную для развития человечества, меняются принципы построения образовательного процесса родителей. Прежде всего – это изменение его парадигмического ряда: от императивного к личностному [3, с. 29].

Таким образом, образовательно - воспитательная работа с родителями выполняет функцию помощи, поддержки, защиты семьи. Она способствует грамотности решения тех или иных семейных проблем, инициирует ответственность субъекта за своих детей и свободу педагогического выбора. Целью образовательно - воспитательной работы с родителями должны быть гармоничные семейные отношения, основанные на гуманном отношении к каждому члену семьи, способствующие полноценному духовно - нравственному развитию ребенка и позитивной самореализации родителей.

Список использованной литературы:

1. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания: учебное пособие.– М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Педагогика, 1999.
3. Образование родителей и школа: пособие для учителей / Под ред. Л. Г. Петряевской. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – 132 с.
4. Хямляйнен Ю. Воспитание родителей. – М., 1993.

© Татаринцева Е.А., 2016

Осипова А.М.,

к.ф.н.

кафедра философии

МГУ

г. Москва, Российская Федерация

Титкова О.В.,

к.ф.н.

кафедра философии

МГУ

г. Москва, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (некоторые методологические и методические аспекты)

В педагогической деятельности, как и во всякой другой, весьма важно ясное понимание ее цели. Без четкого представления о том, кого, в конечном счете, готовит ВУЗ невозможно эффективно решать задачи качества обучения. На первый взгляд, вопрос довольно прост: мы готовим квалифицированного профессионала, которого отличает высокая компетентность в избранной специальности. Данное понимание уместно, но, на наш взгляд,

недостаточно. ВУЗ формирует не просто специалиста определенной профессии, его цель - формирование личности определенного типа, для которой характерна совокупность, широкий диапазон весьма многосторонних качеств, ценностных ориентаций, знаний, навыков и умений. Такой социально - профессиональный личностный тип можно назвать личностью специалиста с высшим образованием.

Структура этой личности включает четыре относительно самостоятельных уровня, составляющих в неразрывном единстве своеобразную иерархическую пирамиду. Первый (верхний) ее уровень можно назвать профессиональной компетентностью. Это знания, умения и навыки по избранной специальности. Они позволяют успешно осуществлять деятельность в рамках конкретной профессии и конкретных обязанностей. Но это только верхушка айсберга. Современное состояние науки и практики требует от специалиста способности выйти за данные рамки, перейти от репродуктивной деятельности к творчеству. А это возможно только на базе второго уровня – профессиональной культуры. Это совокупность духовных ценностей, обеспечивающих творческую самостоятельную деятельность по избранному профилю подготовки в целом и способность повышать свою компетентность в соответствии с развитием достижений в научной сфере и усложнением задач, встающих перед обществом.

Однако, проявлять творчество способна лишь творческая личность, сущностные силы которой широки и разносторонни, выступают как целостный активно - конструктивный комплекс. Стать такой личностью невозможно без высокой общей культуры, которая составляет третий уровень структуры личности специалиста с высшим образованием. Это совокупность фундаментальных ценностей, составляющих духовное богатство личности и обуславливающих стремление и возможности для самореализации и самосовершенствования. Наконец, нужен инструмент, орудие для формирования, накопления, развития названных выше качеств. Этот инструмент, называемый нами интеллектом, и составляет четвертый уровень личности специалиста с высшим образованием. Поскольку термин «интеллект» многозначен, употребляется как в широком, так и в более узком смысле, мы, не сопоставляя различных точек зрения, лишь поясним, что в рассматриваемом аспекте понимаем интеллект как совокупность качеств и характеристик, обеспечивающих способность продуктивного, конструктивно - творческого абстрактно - логического и наглядно - образного мышления.

Естественно, что такая многогранная, системно - иерархическая структура, во - первых, может быть сформирована только посредством преподавания всего комплекса естественных, технических и гуманитарных наук. Это – единая цепь, в которой: нет важных и неважных, значимых и незначимых звеньев; нельзя вынуть ни одного звена, не разрушая целостности комплекса; большинство звеньев направлено на формирование не столько профессиональной компетентности, сколько – общей культуры и интеллекта специалиста с высшим образованием. Данные положения выступают, на наш взгляд, существенными методологическими принципами обеспечения качественной подготовки специалистов. Во - вторых, рассмотренное содержание четырех структурных уровней с необходимостью обуславливает вывод о том, что личность специалиста с высшим образованием – это личность творческая.

Все имеющиеся в отечественной научной литературе определения творчества сводятся, в конечном счете, к одному. Это такая деятельность человека, целью которой является

создание новых материальных и духовных ценностей, обладающих общественной значимостью. Следовательно, задача формирования творческой личности в ВУЗе заключается в том, чтобы студенты не только усвоили систему знаний в рамках учебных программ, но и могли их самостоятельно пополнять, творчески использовать в практической деятельности. Иначе говоря, качественное высшее образование предполагает такой уровень развития личности, когда человек самостоятельно видит проблемы, правильно соотносит друг с другом имеющиеся информационные блоки, вскрывает причинно - следственные связи, проникает в сущность явления, находит основное звено в цепи очередных задач, свободен от одностороннего подхода к явлениям и процессам, способен решать нестандартные задачи.

Что же может сделать преподаватель, чтобы сформировать у студентов эти качества? Прежде всего он сам должен быть ученым, исследователем. Напряженный труд педагога по формированию собственного «я» в творчестве является неперенным условием обеспечения единства учебной и научной работы в ВУЗе. А последнее, во - первых, изменяет и обновляет в соответствии с развитием научного знания содержание преподаваемых дисциплин; во - вторых, на личном примере педагога воспитывает у студентов потребность в научном творчестве, прививает вкус к науке; в - третьих, приобщает обучаемых к конкретным формам и механизмам научной деятельности, обеспечивает накопление первоначального опыта.

Вместе с тем, говоря о творчестве преподавателя, следует отметить его известную специфику. Дело в том, что серьезный исследователь, даже крупный ученый не всегда и, во всяком случае, не автоматически становится хорошим педагогом. Дело в том, что из трех аспектов творчества (решение новых задач прежними методами; решение новых задач новыми же методами; решение прежних задач новыми методами) для преподавательской деятельности характерен в наибольшей степени именно последний, третий аспект. Все педагоги реализуют единую, общую цель – формирование личности специалиста с высшим образованием. Но достигается эта цель различными, весьма многообразными методами, приемами и средствами. Сфера такого дидактического инструментария охватывается понятием «методика». То есть можно и нужно вести речь об особом, относительно самостоятельном виде творчества – творчестве педагогическом.

Педагогическое творчество представляет собой такую деятельность преподавателя, которая характеризуется направленностью на поиск новых решений педагогических задач, их осуществление и практическую реализацию. Эта деятельность включает четыре основных аспекта. Во - первых, разработку и внедрение в обучение и воспитание студентов новых педагогических идей, методов, средств и методических систем. Во - вторых, устранение из обучения и воспитания устаревших элементов. В - третьих, выявление педагогических проблем, постановку нестандартных педагогических задач. В - четвертых, способность выходить за рамки привычного опыта. Все эти аспекты активно реализуются в деятельности преподавателей кафедры философии. В их методическом арсенале студенческие научные конференции, индивидуальные собеседования со студентами, проблемные задания, разработка структурно - логических схем по изучаемым курсам, компьютерная форма зачетов и экзаменов, деловые и ролевые игры, взаимные посещения занятий и др. Не рассматривая подробно содержание всего методического инструментария, необходимо все же привлечь внимание к двум вопросам.

Первый – соотношение репродуктивного и продуктивного (творческого) методов обучения. На наш взгляд здесь недопустимы крайности. Ведь умственное развитие есть диалектическое единство фонда накопленных знаний и умения ими распорядиться. Ошибочным является понимание задачи обучения лишь как накопления фонда знаний. Но

односторонним и ошибочным является и представление об указанных задачах лишь как о выработке интеллектуальных умений. Качественное решение задач обучения базируется на двух взаимосвязанных основах: на знаниях и на интеллектуальных умениях и навыках. Следовательно, сформировать творческую личность педагогический коллектив ВУЗа может, только используя в рациональном единстве репродуктивный и продуктивный методический инструментарий, не допуская одностороннего перекося в том или другом направлении.

Второй вопрос – об использовании тестов как метода обучения. Значительная часть тех тестов, которые предлагаются в ряде современных изданий, способны выполнять лишь контрольную функцию, да и то в весьма ограниченном объеме. Вот пример подобного теста:

Философское учение, утверждающее равенство двух первоначал – материального и духовного, называется:

- а) монизмом
- б) дуализмом
- в) деизмом
- г) агностицизмом

Здесь проверяется только память, но отнюдь не продуктивность ума в целом. Не может идти речь и о каком-либо влиянии на развитие творческих способностей, ибо знание включается в акт мышления не тогда, когда совершается репродуктивный акт памяти, а лишь тогда, когда на его основе совершается аналитико-синтетическая деятельность, в результате чего часто появляется новое знание. Но отказываться полностью от использования тестов, по нашему мнению, не следует. Однако они должны иметь не столько контрольный, сколько конструктивно-развивающий характер, быть тестовыми задачами. Вот пример такой задачи:

У русского поэта А.Фета есть такие строки:

«Два мира властвуют от века,
Два равноправных бытия.
Один объемлет человека,
Другой – душа и мысль моя».

1) Представители какого философского направления согласились бы с мнением поэта?

- а) монизма
- б) дуализма
- в) пантеизма
- г) деизма.

2) В чем основная слабость этой мировоззренческой позиции?

Решение этой задачи не сводится к проверке памяти, а требует аналитико-синтетического мышления. Второй же вопрос ставит проблему для дальнейшего обсуждения и, возможно, для организации дискуссии.

Опыт показывает, что работа с такими заданиями углубляет знания, повышает интерес к предмету, активизирует мышление, способствует развитию творческих способностей студентов.

Список использованной литературы:

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности / Пер. с англ.. - М.; СПб: КСП+; Ювента, 1999. - 463 с.
2. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению и формированию личности // Проблемы психологии личности. - М., 1982.

3. Батаршев А.В. Психология личности и общения. - М.: Владос, 2004. - 246 с.
4. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: В 2 т. - Т.2: Объективное изучение личности / Отв.ред.: Г.С. Никифоров, Л.А.Коростылева. - СПб.: Алетей, 1999. - 283 с.
5. Галкин С.А. Воспитание. Личность. Общество. - Дубна: Феникс+, 2006. - 112 с.
6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. - 2 - е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 508 с.
7. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащихся // Вопросы психологии. - 1980. - № 5.
8. Первин Л.А., Джон О.П. Психология личности: Теория и исследования / Пер.с англ. - М.: Аспект - Пресс, 2000. - 606 с.
9. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности. Автореферат. дис. ... докт. психол. наук. - М.: МГПУ, 1992.
10. Тихолаз Т.М. Личность учителя как субъект педагогического общения: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1995. - 170 с.

© Осипова А.М., Титкова О.В., 2016

Турсунбаев С.У.

Центр творческого развития и гуманитарного
образования города Сочи,
Российская Федерация

ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В эпоху становления постиндустриального общества работа с одаренными детьми и талантливой молодежью выходит на приоритетные позиции современного образования.

Важнейшее условие продуктивности деятельности одаренных детей и педагогов – реализация принципа диалогичности, создание особой атмосферы, которая позволяет думать и работать без стрессов, беспокойства, страха ошибки или наказания. Это предъявляет особые требования к профессиональным и личностным качествам педагогов, специалистов учреждений общего и дополнительного образования, у большинства из которых нет достаточного опыта работы с одаренными учащимися. Не все педагоги знают психологические особенности одаренных учащихся, не всегда понимают их проблемы, могут быть даже враждебно к ним настроены из-за боязни потерять авторитет, снизить самооценку. В преодолении стереотипных ожиданий педагогов, сложившихся под влиянием житейских представлений, большую роль играют психологические и методические консультации, специальные семинары и практикумы по разработке технологических приемов интеграции научной и образовательной деятельности. Эта работа включает в себя формирование профессионально - личностной позиции учителя [3]. С учетом психологических, дидактических и иных особенностей интеграции научной и образовательной деятельности с целью развития одаренных детей основным требованием к подготовке учителей для работы с ними является изменение педагогического сознания [1, с. 69]. А именно ломка сложившихся ранее у данного профессионала стереотипов восприятия (ученика, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия) и, в итоге, методов обучения и воспитания.

Именно учащиеся с признаками одаренности вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «педагогические» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны для обоих субъектов образовательного процесса.

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одаренные учащиеся (а по большому счету и любые другие субъекты) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т. д. Это означает, что, работая с одаренными учениками, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе. Так, основными психологическими принципами работы с одаренными детьми являются:

принцип «принятия другого», согласно которому педагог должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями;

создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения и повышения квалификации педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе с одаренными детьми. Эта форма эффективна для формирования необходимых навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития;

создание психолого - педагогических условий (системы методических семинаров, заседаний предметных секций, психологических клубов) для развития профессионального мастерства;

демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы научного поиска и учения.

В целом, требования к профессиональной квалификации педагогов, реализующих программы по развитию общей одаренности у детей и подростков, включают в себя следующее. Педагог должен:

осознавать социальную значимость работы с одаренными детьми, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности по работе с одаренными детьми и подростками;

использовать систематизированные теоретические и практические знания преподаваемых наук при работе с одаренными детьми и подростками;

владеть актуальными научными знаниями и готов применять современные методики и технологии для обеспечения качества образовательного процесса по развитию и поддержке одаренных детей и подростков;

владеть знаниями и применять современные методы мониторинга достижений обучающихся, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения одаренных детей и подростков, подготовки их к сознательному выбору профессии;

использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в преподаваемой научной области;

разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса одаренных детей и подростков, задач воспитания и развития их личности;

использовать в учебно - воспитательной деятельности основные методы научного исследования в рамках своего курса при работе с одаренными детьми и подростками;

нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности в области развития и поддержки одаренности у детей и подростков.

Определение данных требований к профессиональной квалификации педагогов, реализующих программы по развитию общей одаренности у детей и подростков, основывается на представлении об образовании как открытой образовательной среде [2]. Данное представление предполагает такую организацию научно - образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования, в которой человеку предоставляется возможность участвовать в своем образовании (возможность самому разрабатывать и определять содержание и формы своего образования). Ученика ставят перед необходимостью выбора форм и норм своего образования; где качество и программы образования определяются самим человеком, его усилиями. В связи с этим педагог должен быть готов к проектированию особого содержания образования, ориентированного на поддержку одаренности детей посредством актуализации и формирования:

- способности личного участия человека в своем образовании;
- компетенций своего образовательного выбора;
- мотивации к эффективному участию в жизни общества и его развитии (социально - общественный контекст образования), к инновационной деятельности, к жизни в ситуации неопределенности.

Список использованной литературы:

1. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Психолого - педагогическое сопровождение интеллектуально одаренных детей: Методические рекомендации. – Ханты - Мансийск, 2010.
3. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. – М., 1997.

© Турсунбаев С.У., 2016

Уривская Н.С.,

студентка
психолого - педагогический факультет
ННГУ (АФ)
г. Арзамас, Российская Федерация

Калинина Т.В.

к. п. н., доцент
психолого - педагогический факультет
ННГУ (АФ)
г. Арзамас, Российская Федерация

ПРЕДБРАЧНЫЙ ПЕРИОД (УХАЖИВАНИЕ) И ЕГО РОЛЬ В БЛАГОПОЛУЧИИ СЕМЬИ

В психолого - педагогическом плане период предбрачного ухаживания является чуть ли не самым сложным из всех этапов супружеской жизни. Это объясняется двумя причинами. Во - первых, в психологии семьи этот период выступает менее изученным, а иногда и

совсем не рассматривается. Во - вторых, юноши и девушки из - за нетерпения любви зачастую не относятся к периоду предбрачного ухаживания серьезно, хотя именно он определяет будущее благополучие семьи. Именно эти причины обуславливают актуальность выбранной темы.

Изучением данной проблемы занимались такие известные ученые как И.В. Дубровина, С.В. Ковалев, Т.В. Андреева, В.Э. Чудновский, В.А. Сысенко и мн. др.

Согласно положению, выдвинутому советским психологом И.В. Дубровиной, для того, чтобы подготовить молодежь к семейной жизни, нужно прежде всего повысить ее нравственный уровень, ибо нельзя отдельно подготавливать человека к отдельным сферам жизни — производственной, учебной, досуговой, семейной [1, 83].

Семья это общественное явление, она подчиняется законам общественной жизни. Как сказал К.Маркс «никто не принуждается к заключению брака, но всякий должен быть принужден подчиняться законам брака, раз он вступил в брак...» [3, 157].

В связи с этим в формировании личности семьянина следует ориентироваться на чувство его любви к окружающим людям. Ведь еще А.С. Макаренко писал о том, что, если ребенок, вырастая, не научится с любовью относиться к родителям, братьям и сестрам, к своей школе, Родине, если в его характере заложены начала глубокого эгоизма, то вряд ли он будет способен полюбить выбранную им женщину.

В своих работах В.Э. Чудновский выделил еще одно комплексное качество личности, влияющее на благополучие брака: направленность на другого человека, предполагающая желание и умение понимать окружающих людей, учитывать их вкусы, интересы и привычки.

Исходя из всего вышесказанного попробуем разобраться в психолого - педагогических особенностях ухаживания.

По мнению известного психолога и психотерапевта, работающего в области психологии семьи, С.В. Ковалева существует три самых важных функции данного периода, которые отражают три основных этапа семейной жизни. Первая из них и продолжающаяся на протяжении всего периода ухаживания — это совместные впечатления и переживания [4, 94].

Современные юноши и девушки недооценивают их значение. Но именно эта функция составляет будущий эмоциональный потенциал семейной жизни, запас чувств, необходимый в трудные периоды брака.

Вторая функция заключается в узнавании друг друга совместно с проверкой принятого решения. Особое внимание следует обратить на взаимосвязь этих двух моментов, но предпочтение отдать именно узнаванию как основы правильного решения. На этом этапе для молодых важным является осуществление своего рода долговременного естественного эксперимента — планирование таких условий и обстоятельств, где могут проявляться необходимые для семейной жизни качества: готовность к сотрудничеству и компромиссам, терпимость, сдержанность, покладистость, способность к самовоспитанию [там - же].

Сущность третьей функции, которая соответствует последнему этапу предбрачного знакомства, заключается в проектировании семейной жизни. Чаще этот момент либо вообще не рассматривается молодыми людьми, либо осознается ими с весьма иллюзорных позиций. Все потому, что материальное благосостояние растет, улучшаются жилищные условия [4, 95].

Однако проектирование семейной жизни это более широкое явление, нежели простое определение материально - бытовых условий. Чуть ли не главным здесь встает вопрос об укладе будущей семьи. В современных условиях наиболее прогрессивной является эгалитарная семья, которая предполагает полное равноправие мужа и жены во всех вопросах семейной жизни.

Принятый будущими супругами вариант возможного уклада должен пройти проверку с точки зрения материально - бытовых обстоятельств их последующей совместной жизни.

Для начала будущим супругам необходимо четко выяснить для себя, будут ли они жить вместе с родителями, или же отдельно от них. Суть в том, что при раздельном проживании возможна реализация практически любого уклада, при условии, что это окажется посылным для отказавшихся от помощи родителей супругов.

Совместное же проживание с родителями одного из супругов предполагает совместимость нескольких укладов, к тому же возникает ряд определенных вопросов: от оплаты коммунальных услуг и приготовления пищи до стиля взаимоотношений и степени взаимной открытости и доступности членов семейного союза [2, 147].

Было бы не плохо так же параллельно с этим определить и зафиксировать важнейшие аспекты их нравственно - психологических отношений: климата в семье, характер и стиль взаимоотношений и общения, психологической и моральной поддержки друг друга и т. п.

В своей книге «Психология семейной жизни» В.А. Сысенко вводит такое понятие как «способность к браку». Оно предполагает: способность позаботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, делать добро; способность сопереживать, сочувствовать, сострадать, т. е. понимать эмоциональный мир партнера, переживать неудачи и находить совместные решения; способность принимать партнера таким какой он есть, со всеми странностями и недостатками, быть добрым и великодушным.

Все эти способности являются показателями умения человека быстро изменять свое поведение в соответствии с изменяющимися особенностями, проявлять терпимость, устойчивость и предсказуемость своего поведения, способность к компромиссу.

Так же хотелось бы добавить о личном смысле свадебного торжества. В современных условиях регистрация брака сопровождается дальнейшим празднованием свадебного торжества, которое стало истолковываться молодыми как своеобразный пик семейного счастья. Данный подход представляет собой серьезную психологическую ошибку, так как в этом случае все, что последует за медовым месяцем, покажется лишь не более чем унылой дорогой ведущей вниз. Настоящим праздником может считаться серебряная или золотая свадьбы. Первая же свадьба — это младенчество семьи, торжественное начало жизни, а так же очень сложный процесс приспособления друг к другу [2, 58]. «Супружество состоит не только из удовольствий... - оно предполагает общие склонности, взаимное страстное влечение, сходство характеров, - вот что превращает это необходимое обществу установление в извечную проблему», (О. Де Бальзак).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предбрачный период, является чуть ли не самым важным в жизни будущих супругов. Именно на этом этапе реализуются основные функции данного периода, способствующие будущему благополучию семьи.

Список использованной литературы:

1. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 2007. - 464 с.

2. Гурко Т.А. Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи. // Социологические исследования. 2004 г. С.58 - 74.

3. Калинина Т.В, Панишева К.А., Неготовность молодежи к созданию семьи / Т.В.Калинина, К.А.Панишева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, - 2015г..№59.С.157 - 162

4. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В.Ковалев, - М.: просвещение, 2006. 94 с

© Уривская Н.С., 2016

© Калинина Т.В., 2016

Фарфоровская Е.Г., преподаватель,
государственного автономного профессионального образовательного учреждения
Чувашской Республики «Чебоксарский профессиональный колледж им. Н.В. Никольского»
Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики,
г. Чебоксары, Российская Федерация

«САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

Образование XXI века предъявляет определенные требования к профессиональной подготовке будущих мастеров своего дела. На современном рынке труда востребованы, самостоятельные, инициативные, владеющие новейшими технологиями специалисты, обладающие компетенцией в своей области, способные к саморазвитию.

В связи с этим хотелось бы обозначить, что в организованном образовательном процессе преподаватели должны уделять особое внимание самостоятельной работе обучающихся.

Для полноценной и более эффективной самостоятельной работы в первую очередь нужно создавать определенные условия, которые определены в ФГОС СПО в разделе VII. Требования к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена, где говорится, что «Внеаудиторная работа должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием расчета времени, затрачиваемого на ее выполнение» (п. 7.15). Внимание, которое уделяется самостоятельной работе обучающихся в законодательных актах и современных научных исследованиях, ориентирует нас, преподавателей на поиск актуальных и пересмотр существующих видов и форм самостоятельной работы, создание таких условий, где будет в большей степени проявляться высокая активность студентов.

Таким образом, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования определил часы для самостоятельной подготовки обучающихся по изучаемым дисциплинам.

В организованном учебном процессе выделяется два вида самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине или профессиональному модулю:

- аудиторная - выполняется прямо на учебных занятиях и под руководством педагога и по его заданию;

- внеаудиторная - выполняется по заданию преподавателя, однако без его непосредственного участия.

Хотелось бы остановиться на организации самостоятельной аудиторной работы с обучающимися. Здесь активная роль отводится педагогу. Она будет заключаться в организации самостоятельной работы обучающихся с целью приобретения студентами общих и профессиональных компетенций, позволяющих сформировать способность к инновационной деятельности, а также навыки самоорганизации и творческого потенциала, обеспечив при этом возможность непрерывного личностного и профессионального роста.

А в чем же будет заключаться роль обучающегося? В процессе самостоятельной работы активная, личная позиция студента на занятии становится главным условием формирования опыта практической деятельности и таким образом на его основе происходит овладение профессиональными компетенциями.

Самостоятельная работа предполагает решение ряда основных функций:

1. Способствует усвоению полученных знаний, развитию профессиональных умений и навыков, обеспечивает формирование профессиональной компетенции будущего специалиста;

2. Формирует потребность в саморазвитии, максимально развивает познавательные и созидательные способности личности;

3. Формирует навыки планирования и организации рабочего времени, расширяет кругозор студента.

Проводимая образовательная деятельность должна создаваться таким образом, что самостоятельная работа должна быть заложена непосредственно на самом занятии, но для того чтобы данная работа была продуктивной обучающимся необходимо пройти через все этапы урока.

Итак, на первом этапе происходит актуализация имеющихся знаний у студентов по ранее изученной теме. Педагогу необходимо провести уровень усвоения знаний по предыдущим темам, например, при помощи письменного или устного теста, что обеспечивает 100 % проверку и реализацию общих компетенций в связи с тем, что студенты самостоятельно проверяют выполненное задание. Далее обучающиеся могут рассмотреть и решить практическую ситуацию и при помощи поисковых вопросов обозначают проблему, ответ на которую можно найти через изучение нового материала, тем самым у студентов появляется мотивация к изучению нового материала, а также понимание значимости данной темы. На следующем этапе урока обучающиеся знакомятся с новой информацией, активно отслеживая своё понимание через поиск решений обозначенной ранее проблемы, используя при этом приобретенные знания. На данном этапе урока студенты изучают новый материал, самостоятельно рассматривают практические ситуации по предложенной педагогом схеме, устраняют выявленную ранее проблему. На последнем этапе занятия для закрепления полученных знаний студенты самостоятельно составляют кластер по изученной теме. Для его составления им ещё раз необходимо самостоятельно изучить свою лекцию, выделить ключевые моменты и объединить их.

Таким образом, самостоятельная работа студентов обязана стать основой всего образовательного процесса, фактором развития профессионально значимых компетенций для получаемой специальности.

Список используемой литературы:

1. Басаков М.И. От реферата до дипломной работы: Рек. студентам по оформлению текста / Басаков М.И. - Ростов н / Д, 2001. – 61 с.
2. Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: Реферат (доклад). Контрольная работа. Курсовая работа. Дипломная работа: Учеб. пособие для студентов / Г.А. Воронцов. - 2 - е изд., перераб. и доп. - Ростов н / Д, 2002. – 191с.
3. Выполнение контрольных и курсовых работ: Методические рекомендации для студентов, обучающихся по ФГОС – 3 / авт. - сост. В.С. Сизов [и др.]; под общ.ред. проф. В.С. Сизова. – Киров: ВСЭИ, 2013.
3. Дереклеева Н.И. Научно - исследовательская работа в школе: [Учеб. издание] / Н.И.Дереклеева. - М., 2001. – 46 с.

© Фарфоровская Е.Г., 2016

ФЕДОСЕЕВ В.М.,

к. т. н., доцент

факультет информационных и образовательных технологий,

ПензГТУ,

Г. Пенза, Российская Федерация

«СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА» В УЧЕБНОМ КУРСЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Серьёзной проблемой математического образования в техническом вузе является формальность усвоение знаний студентами. Судя по историческим документам, эта проблема имеет давнюю историю, но в наше время она стала особенно актуальной, как в силу чрезвычайной формализации современной математики, так и по причине устремлений педагогической науки, ставящей целью приближенность содержания образования к уровню современного состояния математики. Последствия формально - теоретического метода преподавания сказываются в непонимании подавляющим большинством студентов смысла математических утверждений, неумении использовать общие теоретические сведения для решения прикладных задач, утрате интереса к учению. Другое следствие состоит в существенном ослаблении воспитательной функции математического образования.

Антитезой к формальному усвоению знаний в дидактике является понятие осмысленности учения. Поэтому исправление сложившейся ситуации видится в развитии содержательно - смысловой компоненты математического образования, что предполагает внесение соответствующих изменений, как в содержание учебных курсов, так и в методику обучения. Подобные представления в дидактике не являются чем - то новым и необычным. Дело в том, чтобы в математической подготовке будущих инженеров мерам, направленным на передачу смысловых значений учебного материала придать дидактический статус более высокий, чем тот, который существует теперь.

В качестве альтернативы существующему в высшей школе формально - теоретическому стилю преподавания математики в современной дидактике возникло направление, названное «конкретной математикой». Главные его программные установки – учить не

столько знаниям, сколько методу; строить обучение от конкретного объекта, от конкретной задачи. Делается это в первую очередь для того, чтобы противостоять царящему в математике формализму обучения, добиться «осмысленного оперирования математическими формулами» [1, с. 9], чего, по мнению авторов учебника [1], не хватает доминирующей ныне в образовании «формальной и абстрактной математике». Как остроумно заметил В.И.Арнольд в предисловии к указанному сочинению со ссылкой на И.М.Гельфанда, «теории приходят и уходят, а примеры остаются». Дидактическая ценность отдельной задачи или метода может оказаться не меньше ценности общей теории, потому что смысл теории проявляется именно через примеры, через конкретные модели, да и сама она при объяснении выступает как более или менее очевидное следствие своего частного случая. Поэтому установка на поиск поясняющих примеров, поиск задач, внематических приложений выдвигается, как важнейший методологический принцип преподавания математики.

Приведённые методологические соображения подвигли автора к разработке формы практических занятий, условно названной лабораторной работой с развитием темы [2], к разработке и использованию в учебном процессе технологий проектно - ориентированного обучения [3, 4]. Методологические принципы «конкретной математики» были учтены в учебном пособии [5], сделанном в формате электронного издания. Его содержание формируется по опорным темам. В качестве последних выбираются конкретный математический объект: геометрическая кривая, функция, числовой ряд и др.; математическая задача (аппроксимация функций) либо метод обучения; личность конкретного учёного и его научные результаты; различные вопросы, подчёркивающие связи математики с областями техники и культуры. В каждом отдельном случае рассматриваются история изучения вопроса, относящиеся к теме примеры и задачи не только из математики, но и из различных областей науки и техники, даются задачи для самостоятельного решения, библиографические ссылки.

По своему содержанию рассматриваемое учебное пособие не претендует на систематичность и полноту охвата всего курса математики. Оно не дублирует содержания учебника и рекомендуется как дополнение к нему. Многие утверждения и теоремы в нём приводятся без доказательств или содержат только поясняющие примеры. Некоторые из них сформулированы в виде задач, рекомендуемых для самостоятельного решения. При подготовке учебного пособия главной целью ставилось показать значение математики в техническом образовании и инженерной деятельности, а для этого дополнить стандартный учебник сведениями из техники, социокультурного и исторического контекста предмета, образующими смыслы и создающими условия для его объяснения и понимания.

Список использованной литературы

1. Грехем, Р. Конкретная математика. Основания информатики / Р.Грехем, Д. Кнут, О. Паташник. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2009. – 703 с.
2. Федосеев, В.М. Лабораторные работы по математике с развитием темы / В.М.Федосеев // Математика в школе. – 2010. - № 6. – С. 62 – 69.
3. Федосеев, В.М. Научно - исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза / В.М.Федосеев // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. - № 1. – С. 125 – 132.

4. Федосеев, В.М. Математическое образование инженера в контексте стандартов СДИО: методический аспект / В.М.Федосеев // Инженерное образование. – 2014. - №16. – С. 93 – 97.

5. Федосеев, В.М. Содержательная математика [Электронный ресурс] / В.М.Федосеев. – Пенза. – Режим доступа: <http://www.pgtu.ru/59/350/65/83/712/>

© Федосеев В.М., 2016

Хохлова О.Н.

к.и.н., доцент

Тверской государственный университет
г. Тверь, Российская Федерация

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ³

Одной из задач современного высшего образования является развитие у студентов ценностно - смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности, развитие у выпускников вуза профессионального самосознания. Базовой системообразующей характеристикой профессионального сознания является профессиональная установка, которая, по мнению Г. Олпорта, возникает на основе личного опыта индивида, в зависимости от обстоятельств проявляется с различной интенсивностью [5]. На нее, в частности, может оказать влияние система деловых и межличностных связей, сложившаяся в процессе профессионального взаимодействия.

По мнению А.Г. Асмолова, профессиональное самосознание включает различные типы установок: смысловые, целевые, операциональные, психо - физиологические механизмы регуляции деятельности [1]. Операциональная установка опирается на прошлый опыт поведения и позволяет прогнозировать развитие подобных ситуаций, выбирать наиболее адекватный способ поведения в них.

Вместе с тем операциональные установки проявляются в стереотипности мышления, которое может стать помехой для успешного профессионального роста.

Когнитивный компонент обнаруживается в индивидуальных познавательных процессах, в оценочных суждениях о рациональных типах работы.

На возникновение или изменение профессионально - ценностной установки у студента оказывают воздействие субъективные (личные мотивы, потребности, интересы) и объективные (внешняя среда) факторы. Ключевым элементом внешней среды является целенаправленная деятельность преподавателей вуза, которые создают социально - психологические и педагогические условия развития профессионального самосознания обучающихся. Выстраивая «субъект – субъектное» взаимодействие, используя интерактивные образовательные технологии, преподаватель актуализирует потребность студентов в самопознании, самореализации, обеспечивает погружение в специфическую атмосферу общения, сотрудничества между учителем и учениками, способствует выявлению и разрушению стереотипов, развитию рефлексивных способностей. Теоретический материал изучается на лекционных занятиях по профессиональным

³ Проект РГНФ № 15 - 06 - 10211а «Инновационные стратегии профессионального воспитания в условиях многопрофильного педагогического образования»

дисциплинам, на практических занятиях и в процессе самостоятельной работы начинают формироваться профессиональные умения и профессиональные установки. Повлиять на ускорение данного процесса может применение в учебном процессе моделирующих игр, технологии case - study (таблица 1).

Таблица 1 - Технологии, способствующие развитию профессионального самосознания

Элементы профессионального самосознания	Образовательные технологии и методы, применяемые в процессе реализации условий
Ориентация в собственной личности; Ориентация в системе требований, предъявляемых к будущей профессиональной деятельности; Осознание перспектив своего развития	Диагностика, тренинг личностного роста, консультирование.
Перцептивный компонент взаимодействия – диалогическое общение по профессионально значимым проблемам	Моделирующие игры, разыгрывание ролей, дискуссии
Содержание профессиональной деятельности	case - study, лекции по профессиональным дисциплинам, учебная, производственная, преддипломная практики

В результате у выпускника формируется представление о профессионально важных качествах, предмете своей будущей профессиональной деятельности, эталоне личности преподавателя, возможностях профессионального роста. Однако только в ходе учебно - ознакомительной, производственной и преддипломной практик происходит действительное включение студентов в профессиональную деятельность, что позволяет им осознать собственные установки относительно профессии и встретиться с требованиями к ней в реальной жизни [2,119]. Однако объем практик по направлениям подготовки не педагогической направленности представляется недостаточным для этого.

Не смотря на то, что в структуре ФГОС 3+ был предусмотрен объем практик для академического и прикладного бакалавриата не менее 15 зачетных единиц [6], допускалось сокращение длительности практического обучения (таблица 2), что могло замедлять формирование профессионального сознания.

Таблица 2 - Объем практики по программам ФГОС 3+ (в ЗЕТ)

Направление подготовки	Программы академического бакалавриата	Программы прикладного бакалавриата
Философия	3 - 9	3 - 18
Государственное и муниципальное управление	6 - 12	9 - 18
Математика	6 - 12	9 - 18
История	12 - 18	12 - 36
Физика	12 - 21	12 - 42

ФГОС 3++ значительно увеличивает объем практики, однако ни выполнение продуманного в структурном отношении учебного плана, ни формальное применение интерактивных методов обучения не гарантирует создания благоприятных условий для формирования и развития профессиональных установок у студентов. Первостепенное значение имеет личность преподавателя вуза, его уровень профессионального самосознания. Только такой преподаватель может оперативно реагировать на ситуацию в учебной группе, выявлять затруднения обучающихся, определять их причины, изменять первоначальный сценарий занятия так, чтобы преодолеть возникшие затруднения. Мыследеятельностная педагогика оказывается не набором важнейших аксиом и выученных принципов, а прежде всего путем, по которому педагог - антропотехник ведет данную личность или группу и идет сам, наращивая систему методов, которыми он владеет [3,47].

Эмпирическое исследование имиджа преподавателей и студентов вуза, проведенное в Екатеринбурге методами интернет - опроса и нестандартизированного анкетирования показало, что с 2006 по 2012 г. произошло изменение представлений и тех и других о содержании профессиональных качеств преподавателя. В 2006 г. среди пяти лучших профессиональных качествах студенты и преподаватели не называли практический опыт, умение связывать теорию с практикой, постоянное совершенствование своих знаний. В 2012 г. среди основных профессиональных качеств преподавателя второе место после знания предмета на современном уровне (83 % опрошенных) занял практический опыт, включающий участие в проектах различного уровня (59 %), а следующими по значимости были указаны умение связывать теорию с практикой (52 %), стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности (52 %) [7,114]. Следует отметить, что ни среди важных профессиональных качеств, ни среди индивидуально - личностных характеристик преподавателя вуза не нашлось места ни ценностным императивам профессионального педагогического сообщества (альтруистическая ориентация, относительная независимость профессионала), ни морально - этическим категориям педагогической справедливости, профессионального педагогического долга, профессиональной чести и совести, достоинства, личной ответственности каждого педагога за совершаемые действия. В связи с этим возникла гипотеза о том, что не только студенты, но и преподаватели имеют недостаточно четкое представление о структуре профессионального сознания. С целью ее проверки в Тверском государственном университете (ТвГУ) был проведен опрос преподавателей, проходивших курсы повышения квалификации в 2016 г. В исследовании участвовало 56 преподавателей, среди них – 8 человек из Тверского государственного медицинского университета (ТГМУ) и 48 из ТвГУ. Педагогический стаж их работы колебался от 1 года до 45 лет. Преподавателям предлагалось ответить на два открытых вопроса:

1. Какова, по вашему мнению, структура профессионального самосознания?
2. Как вы формируете профессиональное самосознание студентов?

Результат анкетирования были обработаны методом контент - анализа.

В ответах преподавателей получили отражение следующие структурные компоненты профессионального самосознания:

1. **Знания, умения, навыки и опыт.** Встретившиеся формулировки: *«Изучение чего - либо, накопление знаний, использование полученных знаний», «Знание, понимание, умения», «Профессиональное знание и опыт работы», «Профессионализм, знание предмета, практический опыт, педагогические способности», «Знание и свободное владение терминологией, способность к анализу, систематизации, обобщению материала», «Опыт, мышление, целостно - противоречивое знание», «Освоение профильных дисциплин,*

опыт практической работы», «Профессиональные знания, умения и навыки», «Профессиональные способности».

В этой категории представлены ответы преподавателей как ТГМУ, так и ТвГУ со стажем от 10 до 40 лет.

2. Рефлексия: Самоанализ, анализ проведенных занятий», «Рефлексия», «Самооценка и оценка коллег», «Совокупность знаний человека о своем внутреннем мире, профессиональных интересах, способность оценивать себя и свое положение», «Рефлексия своей деятельности, самооценка профессиональных качеств», «Критическая оценка своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем», «Саморефлексия как субъекта профессиональной деятельности», «Критическая оценка уровня собственной компетентности», «Рефлексивный анализ и оценка своих действий», «Самоконтроль, анализ результатов своей проф. деятельности».

В этой категории представлены ответы преподавателей как ТГМУ, так и ТвГУ со стажем от 6 до 45 лет.

3. Осознание себя и других в профессии: Осознание себя в обществе, в профессиональном коллективе, в студенческом коллективе, Осознание места и своей роли в формировании компетентного специалиста, его отношения к коллегам, Осознание себя как профессионала на уровне владения основными компетенциями и психолого - педагогическими составляющими, Осознание значимости профессии, осознание собственной роли в рамках профессиональной деятельности, Профессиональная идентификация, «Положение в системе профессиональной деятельности, осознание других людей в профессиональных отношениях», «Осознание места профессии в собственном статусе, уровня квалификации», «Осознание себя как специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность на национальном и международном уровнях», «Осознание себя как педагога».

В этой категории представлены ответы преподавателей как ТГМУ, так и ТвГУ со стажем от 9 до 38 лет.

4. Понимание роли профессии и своего места в ней: Понимание своей миссии в организации, способность обосновывать целесообразность любого решения, уверенность в использовании своего потенциала в любой сфере деятельности, Понимание цели и сути профессии, профессия и общество, Понимание социальной значимости своей профессии, предметная деятельность, «Понимание», «Место преподаваемого предмета среди других, роль преподавателя в процессе обучения», «Понимание системы требований к работнику профессиональной сферы деятельности и условиям развития проф. карьеры», «Полезность, значимость, собственная роль»

В этой категории представлены ответы преподавателей ТвГУ со стажем от 6 до 44 лет.

5. Ценности и нормы: Ценностное, мировоззренческое», «Нормы, правила, являющиеся эталоном в профессиональной деятельности», «Профессиональные культура, ..., интересы», «Рефлексия по этике поведения», «Приверженность этическим ценностям», «Соотнесение себя с этическими, моральными и правовыми нормами профессиональной сферы деятельности», «Правовые, моральные и социальные нормы», «Профессиональная культура и профессиональная подготовка».

В этой категории представлены ответы только преподавателей ТвГУ со стажем от 10 до 34 лет.

6. Личностные качества и профессионально важные характеристики: *«Ответственность, креативность, коммуникативность, умеренность в регулировании, честность», «Профессиональное мышление», Личностные качества (лидер, исполнитель, инноватор и т.п.)», «Предприимчивость».*

В этой категории представлены ответы преподавателей как ТГМУ, так и ТвГУ со стажем от 6,5 до 40 лет.

7. Саморазвитие: *«Повышение уровня квалификации», «Саморазвитие», «Повышение профессиональной квалификации», «Осознание перспектив развития», «Возможность развития», «Выбор возможностей самосовершенствования».*

В этой категории представлены ответы преподавателей ТвГУ со стажем от 13 до 44 лет.

8. Представление о профессии: *«Представление об изучаемом предмете», «Представление о профессионализме складывается в процессе обучения и работы и очень структурировано», «Представление о специфике профессии», «Представление о своей профессиональной деятельности»*

В этой категории представлены ответы преподавателей ТвГУ со стажем от 13 до 24 лет.

9. Ориентация на студентов: *«Интерес к этой деятельности обучающихся», «Отношение к студентам как субъекту обучения», «Студенты», «Внимательное отношение к проблемам и мнению студентов».*

В этой категории представлены ответы преподавателей как ТГМУ, так и ТвГУ со стажем от 16 до 40 лет.

10. Отношение к профессии и себе. *«Отношение к профессии», «Отношение к получению профессиональных знаний и умений, формирование собственного мнения».*

В этой категории представлены ответы преподавателей ТвГУ со стажем от 10 до 43 лет.

10 преподавателей не смогли ответить на первый вопрос анкеты. Они отмечали, что у них «нет ответа», они «затрудняются», «не имеют представления» или «не задумывались» о структуре профессионального самосознания. В их числе только один преподаватель имел минимальный стаж профессиональной деятельности (менее 1 года), все остальные проработали в вузе от 9 до 38 лет.

Категории	Количество ответов, содержательно подходящих под категорию*	Процентное соотношение ответов из общего числа респондентов (за 100 % взято общее количество респондентов - 56 человек)
ЗУН и опыт	13	23,2 %
Рефлексия	10	17,9 %
Осознание себя в профессии	9	16,1 %
Понимание роли профессии и своего места в ней	9	16,1 %
Ценности и нормы	9	16,1 %
Личностные качества и	5	8,9 %

профессионально важные характеристики		
Саморазвитие	5	8,9 %
Представление о профессии	4	7,1 %
Ориентация на студентов	4	7,1 %
Отношение к профессии и себе	2	3,6 %
Нет ответа	10	17,9 %

*** Респонденты могли в своем ответе указывать сразу несколько категорий.**

Таким образом, только 16 % преподавателей придает значение морально - ценностным установкам в профессиональной педагогической деятельности, подавляющее большинство из них – молодые преподаватели.

Некоторые ответы демонстрируют явное превалирование предметного содержания над психолого - педагогическими установками. Так преподаватель математического факультета с педагогическим стажем 40 лет дал такое определение самосознания: «Самосознание – это множество, которому присуще подмножество. В этом проявляется его структура», что вполне гармонировало в другом его высказывании: «Я не педагог, а математик» (педагогический стаж более 30 лет). При выборе программ повышения квалификации более 70 % преподавателей отдает предпочтение профессионально - предметной проблематике перед психолого - педагогической.

Доминирование предметного самосознания не позволяет преподавателям вуза сосредоточить свое внимание на процессах мышления и деятельности обучающегося. Организованный ими учебный процесс обращен исключительно к когнитивной, а не к мотивационно - смысловой и эмоционально - волевой сферам личности.

Наряду с этим исследование показало, что преподаватели вуза используют разнообразные активные и интерактивные методы организации образовательного процесса: дискуссии об общественном статусе педагога (29 % опрошенных), рефлексивные стратегии (20 %), анализ педагогической литературы и профессионально - ориентированных сайтов (17 %), case - study (16 %), профессионально - ориентированные экскурсии (7 %), игровые методы (7 %) и некоторые другие. Однако 11 преподавателей затруднились с ответом на второй вопрос анкеты, при этом 10 из них не показали понимания структуры профессионального сознания, 8 имеют стаж более 15 лет. Справедливости ради надо сказать, что наиболее опытные преподаватели (стаж более 20 лет) продемонстрировали владение наиболее разнообразными образовательными технологиями.

Таким образом, отсутствие глубоких теоретических знаний о структуре профессионального самосознания коррелирует с низким уровнем методической подготовки преподавателей вуза. Установлено, что основная часть представителей данной категории имеют медицинское и экономическое образование. Данное обстоятельство актуализирует проблему специальной подготовки преподавателей вуза к осуществлению педагогической деятельности. В связи с этим и в связи с внедрением профессиональных стандартов

(Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов») в вузах начали активно разрабатываться и реализовывать программы переподготовки педагогического профиля. Новый уровень профессионализма, способность педагога осуществлять образовательную практику, ориентированную на новые ценности и цели образования, на деятельностное содержание образования, невозможно формировать в режиме репродуктивного обучения, информирования. Такие способности должны «выращиваться» в специально созданных ситуациях вынужденной активности [4].

Список использованной литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно - историческое понимание человека. [Электронный ресурс]. URL: http://dvkashirsky.narod.ru/olderfiles/1/Asmolov_A.G_Psihologiya_lichnosti_-91021.doc
2. Воронцова А.А. Опыт развития и формирования профессионального самосознания у студентов вузов // Образовательные технологии. 2013. № 4.
3. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико - практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000.
4. Куницкая Ю.И., Бабкина Т.А. Педагогический профессионализм преподавателя вуза как актуальная проблема системы образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2007/1/12.doc>
5. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychlib.org.ua/books/olpor01/index.htm>
6. Пилипенко С.А. О направлениях и задачах актуализации ФГОС ВО 3,=+-. [Электронный ресурс]. URL: http://www.fa.ru/dep/umo/Documents/Пилипенко%20СА_О%20направлениях%20и%20задачах%20актуализации%20ФГОС%20ВО%203++.pdf
7. Попова О. И. Преподаватель вуза: современный взгляд на профессию. Опыт социологического исследования // Педагогическое образование в России. 2012. № 6.С.112 - 119.

© Хохлова О.Н., 2016

Черниговская Т.В.,
ст. преподаватель каф. физической культуры ИрГУПС,
г. Иркутск, Российская Федерация
Черниговская Л.А.,
студент 3 курса мат - мех факультета, СПбГУ,
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация
Осипова Е.Ф.,
ст. преподаватель каф. физической культуры ИрГУПС,
г. Иркутск, Российская Федерация

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Трудно сейчас сказать, кому и когда впервые пришла мысль о возможности связи на расстоянии, однако мысль эта возникла давно. На смену системе сигнальных костров,

оповещающих о приближающейся опасности, появилась проволочная телефонная и телеграфная связь[2].

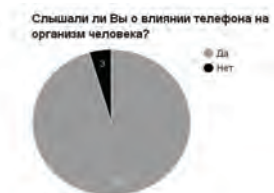
Человек – электромагнитная система, которая формировалась электромагнитными полями солнца, луны и земли. Это те поля и те излучения, которые присущи для человеческого организма на клеточном уровне.[1]

Способность мобильного телефона к генерации электромагнитных полей наносит потенциальный вред здоровью человека. Долгое время ученые не воспринимали эту угрозу всерьез, слишком незначительной казалась мощность полей, производимых мобильными телефонами. Однако постепенно накапливалось все больше данных об их вредном влиянии[2].

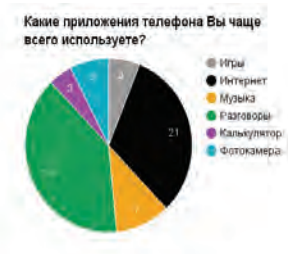
Опыты, проведенные учеными из Европы, показали, что излучение мобильных телефонов причиняет реальный вред клеткам человека и животных, приводя к значительному росту мутаций ДНК. И в отдаленной перспективе подобные изменения на клеточном уровне могут стать причиной рака. Так, человек, разговаривающий по телефону на протяжении 5 лет, имеет на 50 % больше шансов заболеть раком рта, чем человек, который не пользуется телефоном.

Чаще всего мобильные пользователи заболевают раком околоушной железы, располагающаяся возле того уха, к которому чаще всего прикладывается мобильный телефон, отметили ученые из Израиля.[3]

Было опрошено 66 человек разного возраста и пола, получены следующие результаты:

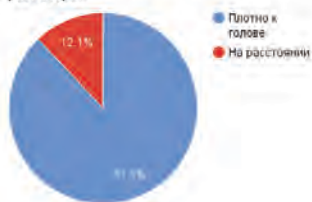


Вывод: подавляющее большинство слышало о влиянии телефона на организм.



Вывод. Из приведённых данных видно, что играть и слушать музыку можно и не на телефоне. Основное назначение телефона всё - таки для связи.

Как Вы держите телефон во время разговора?

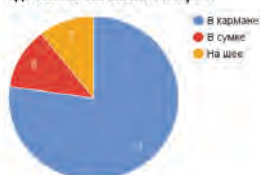


Вывод: К сожалению, большинство не знает, что, прижимая «трубку» к уху, получают большую дозу облучения.

Где находится телефон ночью?



Где обычно Вы носите телефон?

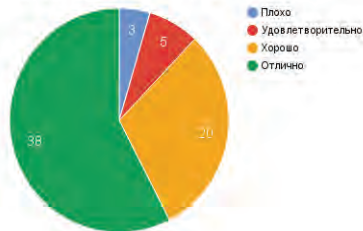


Если телефон лежит в верхнем кармане пиджака или висит на шейном ремешке, то страдают легкие и сердце. У девушек может развиваться мастопатия и даже перерождение ткани молочной железы. Если телефон висит на поясе или лежит в нижнем кармане, страдают печень и половые органы.

Нарушения здоровья, которые Вас беспокоят?



Как Вы оцениваете свое самочувствие?



Проведенные исследования позволяют сделать вывод:

Большинство пользователей мобильной связи считают, что телефоны вредны, но продолжают их использовать, поскольку это очень удобно.

Сотовый телефон, несомненно, благо для человека. Только нужно использовать его таким образом, чтобы он приносил лишь пользу, а не вред, поэтому необходимо повышать уровень знаний о вреде сотовых телефонов; рекомендовать пользоваться сотовым телефоном через наушники или по громкой связи; держать сотовый телефон на безопасном расстоянии; музыку слушать через другие гаджеты; сократить время общения по сотовому телефону.

Список использованной литературы:

1. Акулич Н.В., “Человек и его здоровье: учеб. пособие” / Могилев. гос. ун - т им. А.А. Кулешова, 2000г. – 160 с.
2. Бальсевич В.К., “Физическая культура для всех и для каждого” / Физкультура и спорт, 1988. – 208 с
3. http://kolpcrb.tom.ru/?page_id=682
4. <https://infourok.ru/vliyanie-mobilnih-telefonov-na-organizm-cheloveka-862665.html>

© Черниговская Т.В., Черниговская Л.А., Осипова Е.Ф., 2016

Черников Д.Н.,

преподаватель кафедры тактико - специальной подготовки
ВИ МВД России, г. Воронеж, Российская Федерация

Меремьянин А.В.,

старший преподаватель кафедры тактико - специальной подготовки
ВИ МВД России, г. Воронеж, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ И СФЕРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

Строгого определения межличностного конфликта, на данный момент, не существует, но, когда мы говорим о таком конфликте, сразу представляется картина противостояния двух человек на основе столкновения противоположно направленных мотивов.

Межличностные конфликты имеют свои отличительные особенности, которые сводятся к следующему.

1. В межличностных конфликтах противоборство людей происходит непосредственно, здесь и сейчас, на основе столкновения их личных мотивов. Соперники сталкиваются, так сказать, «лицом к лицу».

2. В таких конфликтах проявляется весь спектр известных причин: общих и частных, объективных и субъективных.

3. Эти конфликты для субъектов взаимодействия являются своеобразным «полигоном» проверки силы характеров, темпераментов, проявления определенных способностей, развитость интеллекта, воли и некоторых других индивидуально - психологических особенностей их личностей.

4. Межличностные конфликты отличаются высокой эмоциональностью и широким охватом практически всех сторон отношений между конфликтующими субъектами.

5. Межличностные конфликты затрагивают интересы не только конфликтующих, но и тех, с кем они непосредственно связаны либо служебными, либо межличностными отношениями. [1, 231]

Рассматривая специфику деятельности сотрудников органов внутренних дел, то она предполагает разнообразные взаимодействия людей, в ходе которого они вынуждены демонстрировать свои социальные статусы, жизненные позиции, потребности. Конечно, такое взаимодействие неизменно включает эмоционально напряженные ситуации, конфликты. Как минимум, они представляют собой столкновение сторон, мнений, а иногда и сил. Если же подчеркнуть социально - психологическую специфику кризисных ситуаций взаимодействия между людьми, то сотруднику ОВД придется иметь дело с межличностным конфликтом, как наиболее острым способом разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия между людьми, заключающимся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающимся негативными эмоциями, переживаемыми ими по отношению друг к другу.

Межличностный конфликт из числа других видов конфликта (внутриличностный, межгрупповой, конфликт «личность - группа» и др.) представляет особый интерес в контексте решения проблемы социального доверия сотрудникам полиции.

Разновидности межличностных конфликтов в деятельности органов внутренних дел обусловлены существованием различных критериев их выделения. Вполне применимы для классификации конфликтов в деятельности ОВД критерии типологии, рассмотренные психологами: объект, источники, длительность, функции, форму проявления, последствия конфликта. [2, 312]

Условность выделения каждого из видов предполагает, что жесткой границы между типами не существует. В реальности каждый конфликт имеет смешанный характер, включающий формы, которые не предусмотрены приведенной выше типологией.

Многочисленные опросы сотрудников показали, что им приходится, наиболее часто, сталкиваться со следующими типами конфликтов:

- конфликты, которые связаны с применением властных полномочий, ограничением чьей - либо свободы, пресечением противоправных действий (задержанные, родственники задержанных, носители различных форм социальной девиации),

- конфликты, связанные с предупреждением преступности, на сегодняшний день, наиболее актуальна молодежная преступность (отсутствие или искажение ценностей жизни, как моральных, так и материальных, не понимание или трактование их по - своему), профилактической и разъяснительной работой (конфликты с потерпевшими, заявителями, очевидцами и свидетелями правонарушений, несовершеннолетними правонарушителями, взрослыми, вовлеченными в круг общения несовершеннолетних, участниками семейных ссор),

- конфликты, связанные с организацией деятельности (конфликты с руководителем, коллегами).

Список использованной литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2012. – 551 с.
2. Бабосов Е.М. Конфликтология: Учеб. пособие. 2 - е изд., стереотип. – Мн.: «Тетра Системс», 2013. – 464 с.

© Черников Д.Н., Меремьянин А.В., 2016

Шатрова Н.В.,

преподаватель

ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище»

Министерства обороны Российской Федерации

г. Екатеринбург, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ - РЕСУРСОВ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ - ПРЕДМЕТНИКА

Наше образование представляется немислимым без использования актуальных информационных технологий. Уже не вызывает сомнений преимущество внедрения Интернет - технологий в процесс обучения. Ресурсы сети Интернет являются обширнейшим фундаментом для создания информационно - предметной среды, образования, а главное, самообразования учащихся. Сейчас уже все понимают, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями. Интернет – это источник дополнительной и актуальной информации, используя которую можно сделать процесс обучения более эффективным и интересным для учащихся. В настоящее время принято выделять следующие основные направления внедрения Интернет - технологий в образовании вообще:

- использование Интернет - технологий в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность;
- использование средств новых информационных технологий в качестве средства творческого развития обучаемого;
- использование Интернет - ресурсов в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики;

– организация коммуникаций на основе использования средств информационных технологий с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы;

– использование средств современных информационных технологий для организации интеллектуального досуга.

Перечисленные возможности Интернет - технологий могут способствовать развитию у ребенка способностей, формированию умений и желания учиться, созданию условий для усвоения в полном объеме знаний и умений, учитывая требования ФГОС. Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц, с помощью привычного учебника. Сайты содержат теоретический материал, видеофрагменты, фотографии, портреты, библиографические списки и т. д., а значит, усиливается мотивация к обучению, в индивидуальном темпе проходит усвоение новой информации, учащийся овладевает стратегией усвоения учебного материала, имеет возможность для самоподготовки. Также учителю необходимо учить детей работать с информацией в глобальной сети, критически относиться к ней, подвергая анализу и творческому осмыслению.

Преимущество Интернет - ресурсов в том, что они

- способствуют совершенствованию практических умений и навыков;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- повышают интерес к урокам;
- активизируют познавательную деятельность учащегося;
- развивают их творческий потенциал;
- делают урок современным.

Интернет - технологии можно использовать на всех этапах урока и при любой организации учебного процесса. При этом изменяется не только содержание учебного процесса, но и содержание деятельности ученика: ученик становится добытчиком новых знаний, что, конечно же, повышает его творческую активность. Информационные ресурсы сети Интернет постепенно становятся для учителя одним из основных видов реализации профессиональной потребности в информации, необходимой для оптимизации учебной деятельности. Происходит решение главной задачи: содействие учебному процессу путем облегчения и повышения эффективности доступа к информационным ресурсам, реализовать лично - ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей. [1, с.295]

В современной педагогике рассматривается новое понимание учебного контента. Учебник – это только небольшая часть огромного виртуального социокультурного образовательного пространства Интернет, в рамках которого учитель, предлагая учащимся те или иные учебно - познавательные и учебно - практические задачи, организывает их активную самостоятельную учебную деятельность.

Интернет как средство пассивного отображения объектов мультимедиа не обладает принципиальной новизной в дидактическом плане. Принципиально новой для сферы обучения является интерактивность, благодаря которой учащиеся могут в процессе анализа

мультимедиа объектов динамически управлять их содержанием, формой, размерами и цветом, рассматривать их с разных сторон, приближать и удалять, останавливать и вновь запускать с любого места, менять характеристики освещенности и проделывать другие подобные манипуляции, добиваясь наибольшей наглядности. Интерактивность придает мультимедиа когнитивный характер, вносит игровые и исследовательские компоненты в учебную работу, естественным образом побуждает учащихся к глубокому и всестороннему анализу свойств изучаемых объектов и процессов. [2]

Нельзя сказать, что все возможности Интернет - ресурсов могут использоваться преподавателями в работе. Но необходимо стремиться к расширению границ использования. Например, в работе преподавателя информатики в училище можно выделить следующие направления использования Интернет - ресурсов:

Доступ к современным средствам информационных технологий. Интернет предлагает большое количество возможностей для проведения урока в нестандартной, интересной, актуальной для учащихся форме. Например, использование облачных технологий позволяет организовать выполнение коллективных работ, организовать совместный доступ к файлам (ресурс создания мозаики из слов http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic/, создание комиксов <http://toondoo.com>, интерактивные пазлы <http://learningapps.org> и др.). Существует ряд сервисов для создания интеллектуальных карт (Mindmeister <https://www.mindmeister.com/ru> и др.). С помощью онлайн - сервисов можно создать опрос или анкетирование (<http://www.surveymonkey.com/ru/>). Грамотно организовать работу с документами также можно с опорой на Интернет - ресурсы (работа с PDF <http://smallpdf.com/ru>, конвертор единиц измерения, площади скорости, длины, времени, температуры и другое <https://service-online.ru/text/measure/>, переводчик слов http://www.kakvse.net/service/polezno/online_perevodchik.php).

Дистанционное обучение педагогов. Существует множество образовательных порталов, предлагающих дистанционные обучающие программы разнообразных направлений. Например, автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Инновационный образовательный центр повышения квалификации и переподготовки «Мой университет». Образовательный портал «Мой университет» включает в себя факультет интерактивного обучения, факультет мультимедиа - технологий, центр подготовки педагогов к аттестации и др. Все структуры портала предоставляют комфортные условия дистанционного обучения по различным направлениям: обучающийся осваивает программу курса в удобное для него время в рамках предусмотренного интервала. Все материалы обучающиеся получают в Личном кабинете, там же загружаются контрольные (зачетные) работы, которыми заканчивается освоение каждого раздела курса. Прикрепленный к программе курса преподаватель рецензирует выполненные работы, помогает освоить наиболее трудные вопросы курса. Программы обучения постоянно пополняются, появляются курсы по наиболее актуальным направлениям, например, в текущем году был предложен новый курс «Создание рабочей программы по предмету с учетом требований ФГОС». Еще одним интересным ресурсом развития является Открытый национальный университет «Интуит», предоставляющий широкие возможности для обучения в области информационных технологий, также постоянно обновляющий свои предложения в соответствии с потребностями обучающихся.

Возможность представления собственного опыта. С развитием средств телекоммуникаций расширились возможности участия в актуальных методических мероприятиях. Издательства, выпускающие учебную и методическую литературу (Дрофа, БИНОМ. Лаборатория знаний, Просвещение, Учитель, Легион и др.), учебно - методический портал Педсовет, образовательный портал Завуч.инфо и др. регулярно проводят вебинары, лекции, мастер - классы, встречи с педагогами, психологами, менеджерами, внёсшими значительный вклад в развитие образовательной деятельности как в России, так и в других государствах. Как правило, участие в таких мероприятиях для любого преподавателя достаточно активное, так как он может присоединиться к обсуждению, высказать свое мнение по данному вопросу. В последнее время регулярно проводятся открытые уроки с использованием электронной формы учебника при поддержке издательств. Просмотр таких уроков дает возможность преподавателю расширить свои знания, познакомиться с новыми формами организации урока, проанализировать собственные принципы преподавания предмета. Благодаря отсутствию необходимости дорогостоящих поездок в другие города, педагог может принять участие в большем количестве интересующих его мероприятий с целью расширения своего профессионального опыта.

Возможность участия в конкурсах профессионального мастерства. На помощь преподавателю приходят образовательные порталы, предоставляющие возможности оценить собственные достижения путем представления результатов работы на различные дистанционные конкурсы. Значительно расширились рамки конкурсных номинаций – учитель может представить работу на конкурс презентаций к уроку, принять участие в конкурсе методических разработок уроков или внеклассных мероприятий, дидактических материалов к уроку и т.д. Для того, чтобы материал был допущен к участию в конкурсе и, возможно, получил высокую оценку жюри, необходимо не только разработать содержание, но и грамотно представить его в соответствии с требованиями конкурсной комиссии. Возможности для участия в конкурсах профессионального мастерства предоставляют образовательный портал «Мой университет», центр творческих инициатив «Снейл», различные ассоциации педагогов страны. Каждый преподаватель, желающий получить независимую оценку своих достижений, в наше время имеет большие возможности при условии использования информационных технологий.

Организация внеклассной работы на внешнем контуре. За последнее время появилось множество образовательных порталов, предлагающих учащимся попробовать свои возможности в олимпиадах и конкурсах различного уровня. «Снейл», «Мой университет», «Педагогический университет «Первое сентября» и др. предоставляют возможности ученикам оценить уровень подготовки и обогатить свое портфолио.

Хранение данных. С целью хранения данных и организации доступа к ним учащихся преподаватели училища активно используют облачные технологии. Наиболее популярный ресурс Облако@mail.ru.

В настоящее время не стоит вопрос «Надо ли использовать Интернет - ресурсы в образовательном процессе?». Эта область информационных технологий уже прочно вошла в нашу деятельность. Вопрос лишь в том, как оптимизировать использование Интернет - ресурсов и учащимися, и преподавателями.

Список используемой литературы

1. Докучаева М. А. Использование интернет - ресурсов на уроках литературы в условиях реализации ФГОС [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — М.: Буки - Веди, 2014. — С. 295 - 297.

2. Кучурин В.В. Материалы конференции центра дополнительного профессионального образования «Международные образовательные проекты» по теме «Организация самостоятельной работы учащихся в сети Интернет как средство формирования универсальных учебных действий» 4.09.2015. <https://youtu.be/ҮрpfjCjHAY4>.

© Шатрова Н.В., 2016

Шелепаева А.Х., к.п.н.

факультет автоматизированных систем управления

ПВИ ВВ МВД России,

г. Пермь, Российская Федерация

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИЯ» В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

При изучении курса «Информатика» курсантами непрофильных специальностей практически не уделяется внимание такому понятию как «информация». Необходимо понять, чем информация отличается от сообщений, от данных, от знаний. Иначе может сформироваться искаженная картина мира и неправильное представление о возможностях вычислительной техники. Чтобы составить представление о том, что такое информация, следует рассмотреть его с разных точек зрения. При этом известно более четырехсот определений этого понятия, многие из которых являются достаточно противоречивыми.

Термин «информация» связывает в понимании человека различные области знаний – информатику, кибернетику, философию, лингвистику, педагогику и др. Он объединяет в единое «поле» различные понятия, такие как «информационные технологии», «информационное общество», «информационная культура», «информационная деятельность» и пр.

Понятие информации позволяет выделить общий подход при исследовании объекта или системы, то есть выделить определенный способ восприятия, описания, образ или способ действия, отношение, исходную позицию или, как говорят иначе – выделить информационный концептуальный «каркас» в процессе изучения и описания чего - либо, рассматривая процесс или явление сквозь призму понятия информации.

Информация является системообразующим понятием в теории информатики, но ее содержание раскрывалось как с философских позиций в широком смысле, так и в узком с позиции конкретной предметной области. В широком смысле можно выделить три основных направления:

1) когда информация связывается с упорядочиванием взаимодействий являющийся свойством самоорганизующихся систем (И. Гришкин, Д. Дубровский, Н. Жуков, А. Коршунов, Я. Ребане, Э. Семенов, В. Тюхтин, Б. Украинцев и т.д.);

2) способность информации отражать степень неоднородности распределения материи и энергии (И. Акчурин, Б. Ахлибинский, Л. Баженов, Б. Бирюков, В. Готт, Д. Гуцин, А. Ершов, И. Нарский, И. Новик, Л. Петрушенко, В. Сифоров, А. Урсул, Г. Клаус, Й. Коблиц и др.).

3) применение информации в сферах общения и общенаучной рефлексии (П. Вацлавин, Дж. Бивин, Д. Джексон и др.).

В различных предметных областях можно встретить такие определения информации:

– информация есть отношение числа возможных ответов до и после получения информации и мы выбираем логический закон для обеспечения аддитивности (целостности) информации, содержащейся в независимых ситуациях (математическая теория информации, Л. Бриллюэн) [1, стр.32];

– информация есть сведения, которые несут в себе нечто новое и полезное для принятия управленческого (кибернетика, Н. Винер) [2, стр. 128];

– информация как результат информационной деятельности в системе документальных коммуникаций (библиография, А.И. Барсук, И.Е. Баренбаум, Э.К. Беспалова, В. В. Воробьев, Р.С. Гиляревский, Ю.С. Зубов, О.П. Коршунов, Ю.М. Лауфер, А.И. Михайлов, В.Д. Пароджанов, Я.К. Ребане, А.И. Черный и др.);

– и т.д.

Несмотря на различие приведенных определений, понятие информации отражает в себе, по крайней мере, четыре компонента реальной действительности:

- Процесс познания объектов реальной действительности.
- Объект, передающий информацию.
- Объект, воспринимающий информацию.
- Непосредственно сама информация.

Таким образом:

– Информация является свойством объектов, явлений и процессов. При этом порождается многообразие состояний, которые посредством отражения могут передаваться от источника информации к приемнику информации и сохраняться, встраиваясь в информационную структуру приемника информации (возможно и в измененном виде).

– Понятие информации может раскрываться в техническом, семантическом и прагматическом плане. Наиболее разработанным является технический аспект понятия информации (Н. Винер, К. Шеннон, Л. Бриллюэн и т.д.), отражающий вопросы надежности, точности, скорости передачи сигналов по каналу связи.

Менее разработанным, на сегодняшний день, являются семантический аспект понятия информации, заключающийся в возможности точной передачи смысла текста с помощью кодов, и прагматический аспект понятия информации, заключающийся в возможности информационных объектов оказывать эффективное влияние на поведение адресата. Если воспользуемся семиотическим треугольником, то любое явление, объект или процесс, существуют в трех ипостасях: значение – знак – смысл (образ). Значение есть объект, существующий в реальной действительности. Для сохранения и обмена информацией о данном объекте, явлении, процессе пользуются знаком. В сознании человека знак и значение хранятся в виде образа, составляя единое целое.

Если рассматривать информацию как объект, существующей в реальности, тогда в качестве знака данного явления выступают сведения или обобщественные знания, а смыслом, образом информации являются знания. Причем понятие «знание» используется в авторской методике лишь для описания непосредственных знаний, хранящихся в сознании человека. Тогда полученные сведения – информация – знания также образуют понятийную триаду.

Разграничение понятий позволяет акцентировать внимание курсантов на использовании понятий для определенных объектов, явлений, процессов, на очерчивании их области применения. На начальном этапе можно дать определение информации как сведения, сообщения, несущие знания. Сведения есть обобщественные знания, хранящиеся на внешних носителях в виде знаков. Сообщения есть сведения, передаваемые в устной форме. Знания есть информационная система, хранящаяся в сознании человека, состоящая из информационных единиц, связанных между собой ассоциативными связями.

Раскрытие содержания информации начинаем с семантического аспекта, как содержания, смысла, извлекаемого из получаемых сведений и сообщений. При описании количественных характеристик вводим свойства информации и различные способы нахождения количества технической, содержательной и ценностной информации. Для технической информации характерным является синтаксические характеристики текста, для содержательной – семантические характеристики. Для измерения уровня ценности полученной информации, ввиду не разработанности соответствующих теорий, используем два решения. При положительном результате будем считать, что информация ненулевая, при отрицательном – нулевая информация.

«Физический» аспект информации позволяет раскрыть различные уровни носителей информации. Непосредственными носителями информации служат знаки и сигналы. Данные носители различаются уровнем функционирования информации: знаки являются носителем семантической информации, сигналы – технической информации. Поэтому различия их состоят в множественности и однозначности трактовки поступающей информации.

Можно сделать вывод, что для последовательного введения и развития понятия «информация» необходимо:

- разграничение понятий сведения – информация – знания;
- разграничение понятий, характеризующих носителей информации – знак и сигнал;
- формирование представления о знаке, как носителя семантической информации;
- формирование представления о закономерностях функционирования информационных процессов в системах: человек - человек, человек - компьютер.

Список использованной литературы

1. Бриллоэн Л. Научная неопределенность и информация: Пер. с англ. / Под ред. И.В. Кузнецова. – М.: КомКнига, 2006. – 272 с.
2. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине М.: Наука, 1983. – 344 с.

© Шелепаева А.Х., 2016

НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Персонифицированная модель является универсальной формой повышения квалификации руководителей, потому что позволяет проектировать профессионально - личностное развития субъекта на основе учета его возможностей, потребностей, интересов, личностных установок, профессионально - личностных затруднений, субъектного опыта [5]. Однако при проектировании программы повышения квалификации должны быть учтены риски возникновения сопротивления, или «барьеров к нововведениям». С этой целью важно формирование когнитивно - информационной и мотивационной готовности руководителей для осуществления повышения квалификации, что требует реализации особых психолого - педагогических направлений.

Так называемая просветительское (пропедевтическое) направление позволяет создать предпосылки для того, чтобы полученная в дальнейшем информация оказалась востребованной в работе руководителя. Основная направленность просветительской деятельности состоит, прежде всего, в повышении психологической грамотности руководителей, в гуманизации организационной среды, повышении психологической безопасности руководителей, их устойчивости к деструктивным влияниям среды.

При планировании данного направления работы необходимо было решить несколько групп задач. Первая задача была связана с тем, что психологическая грамотность руководителей должна быть в самом общем виде реализована в направленности мышления на понимание другого; интересе к стороннему человеку; овладении элементами психологического познания; представлениях о фактах, закономерностях, характеризующих субъективный мир человека, развитие личности и отношений; психологическом знании не только других, но и себя; культивировании убеждения в том, что в персонифицированной модели повышения квалификации заложены громадные возможности для развития, формирования личностных свойств и качеств [3]. Вторая задача предполагает решение вопросов популяризации и разъяснения новейших исследований, которые отражают потребности личностного роста руководителя [2].

Таким образом, реализация психолого - просветительской работы позволяет создать необходимую когнитивно - информационную и мотивационную готовность участников для осуществления дальнейшей работы по индивидуальным модулям [1].

Помощь руководителям в выполнении учебных модулей может оказываться в рамках консультирования как специальной деятельности по оказанию помощи в проблемных ситуациях. Отличительная особенность консультирования состоит в концентрации на проблемной ситуации и личностных ресурсах, в отличие от обучения и советов [4, с. 133]. С руководителями возможно осуществление управленческого консультирования в сфере психологического обеспечения управления человеческими ресурсами. Фактически речь

идет о содействии в рамках консультационного взаимодействия формированию у руководителей основы готовности к разрешению управленческих проблем. В этом контексте особую роль играет выбор методов вовлечения руководителя в процесс выработки решения, повышения его активности в процессе работы над проблемой.

Следующим направлением является тренинговая работа. Специфика персонифицированной модели повышения квалификации требует построения тренинговых занятий, исходя из того, что это особая форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача знаний, развитие некоторых умений и навыков; а также то, что это метод, позволяющий создать условия для самораскрытия личности участников и их самостоятельного поиска, который направлен на способы решения собственных психологических проблем [2, с. 97].

В связи с этим, тренинговые занятия составляют практическую основу персонифицированной модели повышения квалификации руководителей [1, с. 13]. В системе целей тренинга: обучение участников методике сбора и обработки информации для принятия управленческого решения; обучение участников анализу производственных ситуаций, выявления основных фактов и взаимосвязей, обуславливающих то или иное событие или явление; формулирование и закрепление у участников навыков принятия организационных и управленческих решений; стимулирование проявления деловых и социально значимых качеств в условиях, максимально приближенных к реальной деятельности руководителя; формирование необходимых социальных и профессиональных ценностных ориентаций и установок участников.

Проведение тренингов с руководителями требует значительной подготовки будущих участников в ходе проведения специальных дополнительных занятий, где изучаются методы решения ситуационных задач, процедуры разработки и принятия обоснованных решений, происходит ознакомление с объектом тренинговых занятий, исходными данными, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания. Такая предварительная работа позволяет настроить участников тренинга на активную деятельность, снять психологический барьер предубежденности против данного метода обучения, пояснить и продемонстрировать принципы оценивания результатов деятельности игроков.

Таким образом, осуществление комплекса особых психолого - педагогических направлений образовательной деятельности позволяет создать условия для успешной реализации персонифицированной модели повышения квалификации руководителей.

Список использованной литературы:

1. Бобрышов, С. В. Методы активизации процесса обучения. – Ставрополь : СКСИ, 2000. – 127 с.
2. Кабаченко, Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами: учебное пособие. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с.
3. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №3. – С. 94 – 101.
4. Недбаева, С. В. Психологические практики в отечественном образовании: виды, статус, кадры, методический инструментарий: учебно - методич. пособие. – СПб. : РПГУ им. А. И. Герцена, 2000. – 342 с.

5. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально - экономических условиях: монография / под ред. Н.К. Зотовой. М.: ФЛИНТА; Наука, 2014. - 368 с.

© Шустов В.А., 2016

Щеголькова Е.В., Харач С.В.
воспитатели Д / С № 160 «Дубравушка»
АНО ДО «Планета детства «Лада»,
г. Тольятти, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПОСОБИЙ

В настоящее время большие изменения происходят в сфере дошкольного образования. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО от 17.10.2013 г.) определяет возможность уже в раннем возрасте познавательное, волевое и эмоциональное развитие ребёнка. Большое значение приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста, основой которого является сенсорное воспитание.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. (Венгер Л. А.)

Бесспорно, сенсорное развитие детей возникает во всех видах детской деятельности, характерных для раннего возраста (предметная деятельность, экспериментирование с материалами и веществами, общение и рассматривание картин и др.). Практика показала, что наиболее интенсивно происходит сенсорное развитие детей раннего возраста при условии создания предметно - пространственной развивающей среды, которая должна включать соответствующие материалы и пособия, как традиционные, так и нетрадиционные. В детском саду №160 «Дубравушка» АНО ДО «Планета детства «Лада» разработано ряд нетрадиционных пособий, которые эффективно используются для развития сенсорных возможностей детей раннего возраста.

Пособие «Волшебные палочки». Цель: развитие мышления, воображения. Пособие изготовлено из палочек мороженого. 120 штук, по 30 штук, окрашенных основными цветами: желтый, красный, синий, зеленый.

Варианты использования пособия: выкладывать палочки по рисунку - схеме; раскладывать палочки по цвету.

Пособие «Весёлые прищепки». Цель: развитие мелкой моторики рук, сенсорного восприятия, творческих способностей. Пособие включает набор картинок предметов: солнце, ёжик, цветок, зайчик, лошадка, птички, морковки, репка, бабочки, самолёт, дерево, облака; прищепки разного цвета.

Варианты использования пособия: педагог предлагает ребёнку сделать ёжику колючки, ушки зайчику, ножки лошадке, хвостик птичке. Нужно обратить внимание ребенка на цвет

использованной прищепки. А затем предложить снять прищепки, проследив, чтобы ребёнок снова делал нажим на прищепку и открывал её. Воспитатель предлагает доделать недостающие детали предметам. Когда дети выполняют задание, спросить у них, какую часть предмета они доделали и какого цвета прищепки использовали.

Разработанное пособие можно использовать для игры «Явления природы». Цель: развитие мелкой моторики рук, соотношение предметов по цвету. Вариант использования: берутся прищепки жёлтого цвета для солнца, голубые для облачка, зеленые для дерева, и крепятся согласно цвету или логике. Например, дерево коричневое, а листья у него зеленые летом, и могут быть жёлтые осенью, все это проговаривается. Для развития образного мышления можно проговорить, что прищепки, прикрепленные к тучке, могут обозначать начавшийся дождь. Зеленые прищепки – листья на дереве распустились – наступило лето, жёлтые – осень пришла.

Пособие «Весёлое ведро». Цель: развитие сенсорного восприятия; мелкой моторики рук, координации. Пособие включает в себя пластиковое ведро, крышку - сортер, геометрические фигуры разного цвета.

Варианты использования пособия: выложить фигуры последовательно по форме, по цвету; определить фигуру на ощупь.

Пособие «Тактильная коробка». Цель: развитие тактильных ощущений. Пособие включает в себя коробку, наполненную разными по фактуре кусочками ткани: шёлк, шерсть, гипюр и т.д. Также в ней находятся гольши, мягкие игрушки, ленточки, молнии, шнурки, фрукты и овощи, геометрические фигуры. Варианты использования пособия: «Узнай фигуру» (по типу дидактической игры «Чудесный мешочек»); «Найди пару» (педагог показывает определенную фигуру, например, круг, а ребёнок пытается рукой нащупать круг в тактильной коробочке).

Необходимо подчеркнуть, что благодаря развитию сенсорных способностей в раннем возрасте достигаются целевые ориентиры образования:

- интерес ребенка к окружающим предметам и активное действие с ними;
- эмоциональное вовлечение в действия с игрушками и другими предметами,
- проявление настойчивости в достижении результата своих действий;
- овладение активной речью, включённой в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;
- стремление к общению со взрослыми и активно подражание им в движениях и действиях;
- появление игр, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого.

Период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов – это ранний возраст. Умственное воспитание детей раннего возраста включает задачи сенсорного развития. Интеллектуальное развитие осуществляется в процессе игр их самостоятельной деятельности. *Сенсорный чувственный опыт служит источником познания мира.* В раннем детстве ребенок особенно чувствителен к сенсорным воздействиям. Упущение в формировании сенсорной сферы ребенка на ранних этапах его развития компенсируется с трудом, а порой *невосполнимы.*

© Щеголькова Е.В., Харач С.В., 2016

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Стандарт педагога, который через несколько месяцев должен стать мерилom мастерства всех без исключения работников образования, установил для учителей довольно высокую планку в овладении знаниями, умениями и трудовыми действиями. Согласно этому документу педагог должен «владеть формами и методами воспитательной работы..., эффективно регулировать поведение учащихся..., эффективно управлять классом..., уметь общаться с детьми, понимая и принимая их..., уметь сотрудничать с другими педагогами и специалистами..., владеть элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся...» [1]. Это лишь малый перечень требований. И если для опытного педагога, за многие годы освоившего большую часть требуемых компетенций, не составит труда продемонстрировать свой высокий профессиональный уровень, то что делать молодому специалисту, пару месяцев назад покинувшему студенческую скамью? Где освоить перечисленные умения и навыки, если в вузе в рамках академических занятий он в лучшем случае будет вовлечен в квазипрофессиональную деятельность с воображаемым ребенком на практических занятиях? Научиться общаться и решать профессиональные проблемы «заочно» крайне сложно, если не сказать невыполнимо. Выход – использовать весь потенциал педагогической практики в школе как возможность выявить степень сформированности у студента компетенции общения и как важную ступень в процессе ее развития. Именно педагогическая практика является своеобразным экзаменом, на котором выясняется степень овладения всеми без исключения педагогическими знаниями, умениями и навыками, в том числе и коммуникативными.

Чтобы сделать процесс формирования коммуникативной компетенции во время педагогической практики более эффективным и управляемым, нами была разработана специальная программа. Она включает три этапа.

Первый этап, подготовительный, проводится непосредственно перед началом практики. Он направлен на диагностику компетентности студентов в педагогическом общении. На протяжении этого этапа студенты осознают уровень собственных коммуникативных умений, учитывают слабые стороны и консультируются с преподавателем о возможных путях преодоления своих недостатков в плане взаимодействия. С помощью разнообразных методов психолого - педагогической диагностики выявляется наличный уровень сформированности умений общения и основных психологических характеристик, выясняется степень владения знаниями о сущности и структуре исследуемых умений. Студенты получают задание вести дневник наблюдений значимых педагогических ситуаций с их последующим анализом. Такая работа позволяет в дальнейшем использовать эти ситуации для разбора и проигрывания на занятиях младших курсов. Помимо этого

задания студенты по окончании педагогической практики предоставляют отчет о проделанной работе, в котором наряду с проведением учебной и воспитательной работы осуществляется подробный анализ затруднений в плане общения с детьми и способов разрешения возникших проблемных ситуаций.

Второй этап, ориентировочный, охватывает первую и частично вторую недели педагогической практики. Основные задачи: изучение коллектива класса и отдельных учащихся в конкретном классе; знакомство с учителями - предметниками и классным руководителем; планирование собственной педагогической деятельности и прогнозирование ее эффективности. Все это осуществляется через целенаправленное наблюдение за деятельностью педагогов и воспитанников, через анализ образцов профессионально - педагогического общения. Наблюдение и оценка общения учителей с учащимися проводится по специально разработанной схеме, предоставляемой студентам преподавателем. Это протокол коммуникативной деятельности учителя на уроке, в который включены разнообразные формы коммуникативного воздействия. Студент, посещая уроки учителей и своих однокурсников, анализирует их и отмечает частоту их использования.

Третий этап, основной, начинается со второй недели и продолжается до конца практики. Главными задачами являются организация собственной педагогической деятельности; коррекция информации, полученной на втором этапе; анализ собственной деятельности в качестве учителя и классного руководителя, и деятельности товарищей с точки зрения оптимальной организации общения с учащимися. В результате такого анализа студенты имеют возможность своевременно корректировать свою деятельность, получая необходимую методическую помощь и консультацию. При взаимопосещении уроков своих коллег - практикантов проводится психологический анализ коммуникативной деятельности. Отмечаются особенности мимики и пантомимики, речь, установление педагогом обратной связи, эмоциональное состояние в период подготовки к общению и в период его осуществления. Проведение такого рода работы помогает, во - первых, научить студентов наблюдению за коммуникативной деятельностью других и ее анализу, а, во - вторых, на основе этого наметить пути для собственного совершенствования умений общения. Более того, в результате последующего анализа будущие учителя формируют умения информационно - аналитического компонента, отстаивая свою точку зрения на оптимальность использования тех или иных коммуникативных умений, и социально - перцептивного компонента, предъявляя информацию о допущенных студентом коммуникативных ошибках в корректной форме.

Помимо названного проводится подробный анализ жестов, используемых практикантами во время общения с учащимися на уроке или внеклассном мероприятии. Причем, задание выполняется как самими студентами, так и учителями для получения более точных результатов работы. В ходе анализа выделяются наиболее часто употребляемые в общении студентов с классом жесты (в динамике: на первых и на последних занятиях), среди них отмечаются оптимальные и недопустимые.

После каждого посещения урока, проводимого студентом, на него заполняется схема психологического анализа коммуникативной деятельности студента - практиканта. Результаты используются при выявлении динамики сформированности коммуникативной компетентности. Важное место на данном этапе работы занимают индивидуальные

консультации со студентами, помогающие оценить свои коммуникативные умения, вовремя увидеть слабые стороны в использовании некоторых из них и с помощью учителя или методиста найти эффективные пути их совершенствования. Помимо прочего используются ретроспективный самоанализ и групповая дискуссия, организуемая с участием учителя, классного руководителя и методиста.

Организуемая таким образом педагогическая практика является эффективным средством развития компетенции общения. Единственной проблемой остается сокращение часов на прохождение педагогической практики студентами и существенное снижение нагрузки преподавателя - методиста (в два - три раза), без чьей профессиональной помощи невозможно достичь оптимальных результатов.

Список Интернет - источников:

1 Профессиональный стандарт педагога - <http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15> (дата обращения 14.09.2016)

© Яковлева Т.В., 2016

Яковлев Д.С.,

к.п.н., доцент, начальник

Володин В.Н.,

к.п.н., доцент

Сидоров А.В.,

заместитель начальника

кафедры физической подготовки

ТВВИКУ,

г. Тюмень, Российская Федерация

ФИЗИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Физическая подготовка как средство достижения физического совершенства вполне оправдывает свое содержание и формы реализации планируемых результатов. И занятия направленные на формирование гармоничного телосложения для военнослужащих являются одной из приоритетных задач профессионально - прикладной подготовки. И, казалось бы, такое положение должно быть аксиомой в данной профессии, но фактические данные не всегда соответствуют планируемым целям, на что влияют различные факторы.

Как показывает практика, значимость физической подготовки для иностранных военнослужащих в процессе профессионально - прикладной деятельности не является основным элементом и выступает как сопутствующее средство в системе общей военной подготовки. Кроме того, результаты контрольных испытаний подтверждают вышесказанное и чаще соответствуют среднему и порой низкому уровню физической подготовленности военнослужащих иностранных армий, что подтверждено рядом исследований [1 - 4].

Цель исследования состояла в определении разницы в показателях военнослужащих в беге на 3 км, до и после отпуска. На основании полученных данных планировалось выявить процентное соотношение для определения динамики результатов физической подготовленности иностранных военнослужащих.

Исследование проводилось в сентябре 2016 года, на базе военного училища. В исследовании приняли участие иностранные курсанты 1 (n=38) и 2 (n=38) годов обучения. Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в таблице.

Таблица

Результаты иностранных военнослужащих в беге на 3 км (мин, сек),
до и после отпуска

Упражнение	3 км (до отпуска)	3 км (после отпуска)
Год обучения		
1 год обучения (n=38)	14,24	14,40
2 год обучения (n=38)	13,24	13,40

На основании табличных данных можно говорить о том, что разница в результатах иностранных курсантов первого и второго годов обучения идентична.

Можно предположить, что % - ный уровень физической подготовленности курсантов не изменяется, в сравнении годов обучения (составляет 1 %) и связано это с тем, что отношение к физической подготовке и физическому совершенствованию, а также образу жизни у иностранных курсантов, при среднестатистических показателях, одинаковый. При таком сопоставлении будет интересным сопоставление результатов российских курсантов 1 и 2 годов обучения, что актуально для последующих исследований.

Следовательно, перерыв в обучении в высшем военном образовательном учреждении, связанном с ежегодным отпуском, незначительно влияет на результат в беге на 3км у иностранных военнослужащих. Кроме того, % - ные среднестатистические данные по годам совпадают. В данном случае можно предположить, что независимо от социально - географических характеристик, иностранные курсанты имеют аналогичные результаты физической подготовленности и во временном разрезе определяются незначительными изменениями. Данную особенность следует проследить в течении ближайших годов и на основании данных исследований сделать детальный анализ и вывод, подтвержденный большим числом показателей.

Физическая готовность безусловно имеет тенденцию к снижению и повышению, что характерно для живых систем, т.е. организма иностранных военнослужащих, что и определяет снижение результатов в беге на 3 км.

Список использованной литературы

1. Володин В.Н. Эффективность физической подготовки в инженерном вузе / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев // VI Международная научно - практическая конференция «Теоретические и практические проблемы развития современной науки» (30 ноября). – Махачкала: Апробация, 2014. – С. 144 - 145.

2. Володин В.Н. Особенности развития выносливости у военнослужащих иностранных войск / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев, И.Н. Ибрагимов // Международная научно - практическая конференция «Исследование различных направлений развития психологии и педагогики» (10 декабря). – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 21 - 22.

3. Яковлев Д.С. Эффективность военно - прикладной физической подготовки в военно - инженерном вузе / Д.С. Яковлев, В.Н. Володин // Международная заочная научно - практическая конференция «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы (28 ноября)». – М.: АР - Консалт, 2014. – С. 45 - 46.

4. Яковлев Д.С. Исследование физической подготовленности военнослужащих военно - инженерного вуза в XXI веке / Д.С. Яковлев, В.Н. Володин, А.В. Сидоров // Международная научно - практическая конференция «Теоретические и практические вопросы науки XXI века» (28 января). – Уфа: Омега Сайнс, 2015. – С. 234 - 235.

© Яковлев Д.С., Володин В.Н., Сидоров А.В., 2016

Якубова Т.И.

ФГБОУ ВПО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир,
Российская Федерация

ДЕКОРАТИВНО - ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Успех преобразований в области эстетического воспитания в настоящее время во многом зависит от того, с какого возрастного этапа детей погружают в культуру родного края. Сегодня уже на дошкольном этапе образования закладываются нравственные, патриотические, духовные основы развития личности, формируется у детей чувства, эмоции, воображение, мировосприятие. Это связано с тем, что в дошкольном детстве возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры.

Формирование системы эстетического воспитания детей на дошкольной ступени образования вызывает необходимость решения целого ряда сложных проблем в системе воспитания детей дошкольного возраста. Одна из этих проблем представляет собой разработку педагогического сопровождения эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами декоративно - прикладного искусства в условиях конкретного региона.

В Краснодарском крае для восприятия детьми народного искусства и культуры Кубани в дошкольных образовательных учреждениях традиционно организуются мини - музеи, где представлено народное кубанское искусство и быт: несложные формы гончарного ремесла, глиняные игрушки, тряпичные куклы, предметы кузнечного ремесла, резные наличники, пасхальные яйца («писанки»), вышитые предметы быта и одежды.

Эффективное ознакомление дошкольников с народно - прикладным искусством Кубани происходит при соответствующем оформлении интерьера групп произведениями народно - прикладного искусства, включении в предметно - игровую развивающую среду материалов

по ознакомлению с искусством: дидактические игры, народные игрушки (глиняные игрушки, свистульки, игрушки из соломы, лоскутков и др.).

Помимо насыщения образовательной среды предметами народно - прикладного искусства, воспитатели должны отбирать соответствующие формы и методы работы. Практика показывает [4], что наибольшую эффективность для решения данных задач имеют: тематические занятия; экскурсии; организация встреч с народными умельцами; беседы; видеофильмы и слайды; чтение произведений о кубанском народе, его искусстве; проведение народных праздников, дидактических игр; знакомство с подлинными предметами народного декоративно - прикладного искусства Кубани, фотоматериалами, произведениями искусства. При отборе предметов декоративно - прикладного искусства Кубани нужно учитывать интересы детей, их способности понять декоративно - стилевые особенности кубанского народного декоративно - прикладного искусства, воспринять всю совокупность видов декоративного искусства и материалов, из которых они созданы; предоставить возможность детям использовать их в собственной творческой деятельности.

Сложившаяся практика работы в дошкольных образовательных учреждениях по ознакомлению детей с декоративно - прикладным искусством Кубани свидетельствует об отсутствии системного и комплексного подхода в отборе и применении всех доступных форм и методов работы по данному направлению деятельности [1].

В результате научного исследования обозначенной проблемы был подобран комплекс методов приобщения дошкольников к декоративно - прикладному искусству Кубани.

Первая группа методов направлена на формирование следующих личностных аспектов: эстетическая восприимчивость, эмоциональная отзывчивость, эстетические чувства, интересы, потребности, отношения, умения сопереживать, наслаждаться эстетическим. Наиболее эффективны среди них методы акцентирования эстетических эмоций и ценностей при наблюдении окружающей среды и рассмотрении произведений декоративно - прикладного искусства Кубани; формирования адекватных эмоций, связанных с эстетическими объектами.

Метод адекватных эмоций выстраивает обучение так, чтобы передаваемое содержание эстетически ценного объекта пробуждало у детей адекватные эмоциональные реакции. Особую роль здесь играет развитие эмпатийных способностей ребенка, когда ребенок проникается чувствами педагога и других детей, присваивает это чувство, связывая его с конкретным объектом или образом произведения декоративно - прикладного искусства. Показывая противоположные эстетические ценности и пробуждая разнонаправленные чувства (метод эмоционально - ценностных контрастов), воспитатель обостряет у детей переживание значимых чувств и осознание ценности для них эмоционального переживания, что помогает вводить детей в систему ценностных ориентаций личности.

Еще одна группа методов связана с познавательным компонентом процесса приобщения к эстетическим ценностям: стимулированием эстетического интереса; акцентированием эстетических ценностей; формированием эстетической оценки, суждения.

Акцентирование эстетических ценностей позволяет воспитателю организовывать процесс осознания детьми ценности народного декоративно - прикладного искусства родного края, стимулирования интереса, осознания личной и социальной значимости эстетической ценности объекта. Формирование у детей эстетических ценностных ориентаций происходит в беседах, диалогах, дискуссиях, при обмене впечатлениями по

восприятию художественного образа. Воспитатель, апеллируя к сознанию детей, организует осмысление ими эстетической ценности произведения народно - прикладного искусства, развивает у них способность отражать действительность, выявлять то, что составляет личностноценностный смысл.

Метод проблемного изложения способствует интеллектуально - эстетическому осмыслению эстетического содержания объекта народного декоративно - прикладного искусства. Сущность метода позволяет знакомить детей с различными подходами к фактам, событиям, предметам, учиться интерпретировать их с помощью проблемного изложения альтернативных точек зрения, взглядов и суждений, выражения своего личного отношения к той или иной проблеме.

Включение детей в проблемно - поисковую деятельность происходит за счет разнообразных методических приемов: формирование установки на эстетическое восприятие произведений декоративно - прикладного искусства Кубани, сравнение различных произведений искусств на основе общей тематики, сюжетной линии, стилевого направления, эмоционально - образной общности. Главное для воспитателя – суметь активизировать ассоциативное мышление, пробудить воображение и фантазию, механизмы интуиции. Для направления внимания детей на достижение общности эмоционально - образного мира произведений декоративно - прикладного искусства родного края возможно создание проблемных ситуаций, в процессе разрешения которых дети учатся обосновывать свой выбор, высказывать свои суждения на основе восприятия произведений декоративно - прикладного искусства. При этом появляется у детей возможность сравнивать и сопоставлять разнообразные художественные средства, проникать более доходчиво в язык искусства путем различных ассоциаций, аналогий и т. п.

Важной стороной освоения произведений декоративно - прикладного искусства Кубани является возможность поиска их значимости для современного мира. Интерпретируя духовное содержание искусства с позиции настоящего времени, дети «приближают» его к себе, соотносят общезначимое с личным, учатся задумываться над жизненными вопросами окружающего их мира. В результате происходит интериоризация эстетических ценностей, расширение и обогащение духовного мира.

Еще одна группа методов направлена на организацию деятельностно - творческого компонента приобщения к декоративно - прикладному искусству Кубани. Это тренировочные упражнения с целью освоения элементарных средств художественной выразительности декоративно - прикладного искусства Кубани, дидактические игры, драматизация. Данные методы способствуют формированию у детей реальных практических действий, воплощающих их внутреннее эстетическое отношение.

Также среди методов приобщения дошкольников к декоративно - прикладному искусству Кубани рекомендуется использовать методы, направленные на развитие у них умений и навыков художественно воспроизводить окружающий их мир, осваивать элементарные средства художественно - эстетической выразительности.

Представленные выше группы методов работы с дошкольниками по ознакомлению с декоративно - прикладным искусством Кубани не являются однозначно инвариантными и могут быть дополнены другими методическими приемами. Однако методическое обеспечение ознакомления детей дошкольного возраста с декоративно - прикладным искусством Кубани в первую очередь должно определяться психологическими

особенностями возрастной группы, их готовностью к восприятию такого рода информации и овладению прикладными умениями и навыками, которая, в свою очередь, определяется видом декоративно - прикладного искусства.

Список литературы

1. Бондарь Н. Н. Традиционная культура кубанского казачества. - Краснодар, 1999.
2. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М., 1998.
3. Обухова С. Н. Декоративно - прикладное искусство Урала как средство становления эстетически развитой личности ребенка старшего дошкольного возраста : автореф. дис. канд. пед. наук : - Челябинск, 2009.
4. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: учебное пособие / под ред. В. Б. Косминской. - М., 1977.

© Якубова Т.И., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Аверина А. А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ - ПОДРОСТКАМИ С УЧЕТОМ ТЕМПЕРАМЕНТА	3
Айсина Л.Ю. ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	7
Алексеев П.П., Луничкина А.А. СПОРТИВНЫЕ БАЛЬНЫЕ ТАНЦЫ: С ПЕРИОДА ВОЗНИКОВЕНИЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ	9
Аминов У.К. ЛИЧНОСТНО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	12
Бедарева К.А. ЗНАЧИМОСТЬ ИНТИМНО - ЛИЧНОСТНОГО АСПЕКТА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ	15
Волобуева Н.В., Епишева А.А. РОЛЬ ЛИЧНОСТНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	17
Григорович М.А. ПРИМЕНЕНИЕ ОФИСНОГО ПАКЕТА OPENOFFICE В УЧЕБНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ	21
Гриднев Е.А. ЭМОЦИОНАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА БЫВШИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	22
Дадашева З.И. ИНФОРМАЦИОННО - ДИДАКТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	26
Диброва С.П. К ВОПРОСУ О ПРЯМОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	31
Долженко М.Л. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЕДИНОГО ОБЛАСТНОГО ДНЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ, ПОСВЯЩЁННОГО ДНЮ ШАХТЁРА	34
Зайцева А.П. ОСОБЕННОСТИ МОТИВА ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЛИ МОТИВАЦИЯ «НА УСПЕХ»	36

Золотарев В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	39
Капитонова И.А. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	42
Киричкова Т.С. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я - КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЭТАПЕ ИХ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	45
Клименко Л.Б. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ	48
Коноплянский Д.А. ПОРТРЕТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА ВУЗА	49
Костылева Е.Г., Грогуленко Н.В. ШКОЛА КАК ВЕДУЩИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ	54
Кужелева И.Г. ОРГАНИЗАЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	56
Чернуха С.Н., Куница В.Н. БУДУЩЕЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ	59
Кучумова Н.В. ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	61
Лабазова В.Н. ПРЕЗИДЕНТСКОЕ КАДЕТСКОЕ УЧИЛИЩЕ КАК ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	64
Лорсанова М.И. О СИСТЕМЕ НАУЧНО - МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	66
Макарова А. А. ПЕСКОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	69
Макарова Н.А. КУРС «ХИМИЯ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	71

Масалова И.В. ОЦЕНОЧНАЯ СИСТЕМА В КУРСЕ ОРКСЭ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	72
Минайчева Н.В. ИНКЛЮЗИЯ: ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ	74
Медведев Д. С., Молодцова И.Д., Сиваченко И.Б. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ПРИ ВЕГЕТАТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ У СТУДЕНТОВ	76
Муслимов Р.А. КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ СОТРУДНИКОВ ОВД	79
Наливайко Е.А. МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	81
Нефедова Г.П. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 5 КЛАССА ПРИ СОЗДАНИИ ПРОЕКТА «Я – ВЕЛИКИЙ ЧИТАТЕЛЬ»	83
Нурулина Л.Б. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	85
Отраднова А.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ	88
Пашкин С.Б., Худяков А.И., Дьяков Ю.Е. БАЛЛЬНО - РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	90
Погадаев М.Е. ВОСТОЧНЫЕ ГИМНАСТИКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ	96
Присяжная И.М. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА КОСТЮМА: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ИЗГОТОВЛЕНИЕ ОДЕЖДЫ ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ В РАМКАХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ	98
Приходько Я.В. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДЕТ	100
Романова В.В., Токарев В.С., Дейдей Д.Ю. ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	102

Семенова Н.В., Рябцов С.Н., Рябцова Ю.А. МОДЕЛЬ СИСТЕМНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	105
Сагнаева Ж.Т., Тайланова А.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ - КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	108
Серавкина М.С., Свистунова Е.В. ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ. (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ОНР)	110
Скитская Л.В. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	113
Смородова О.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЭНЕРГЕТИКА ДЛЯ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ	119
Смородова О.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ	122
Сокуренок В.С. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЛОВКОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД	126
Суходимцева А.П. ПРОБЛЕМА МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ СОХРАНЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ	127
Татаринцева Е.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ	135
Осипова А.М., Титкова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (некоторые методологические и методические аспекты)	138
Турсунбаев С.У. ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ	142
Уривская Н.С., Калинина Т.В. ПРЕДБРАЧНЫЙ ПЕРИОД (УХАЖИВАНИЕ) И ЕГО РОЛЬ В БЛАГОПОЛУЧИИ СЕМЬИ	144

Фарфоровская Е.Г. «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»	147
ФЕДОСЕЕВ В.М. «СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА» В УЧЕБНОМ КУРСЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	149
Хохлова О.Н. ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ	151
Черниговская Т.В., Черниговская Л.А., Осипова Е.Ф. ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА	157
Черников Д.Н., Меремьянин А.В. ОСОБЕННОСТИ И СФЕРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ	160
Шатрова Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ - РЕСУРСОВ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – ПРЕДМЕТНИКА	162
Шелепаева А.Х. ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИЯ» В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ	166
Шустов В.А. НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ	169
Щеголькова Е.В., Харач С.В. РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПОСОБИЙ	171
Яковлева Т.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	173
Яковлев Д.С., Володин В.Н., Сидоров А.В. ФИЗИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	175
Якубова Т.И. ДЕКОРАТИВНО - ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ	177

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас опубликоваться в Международных научных периодических изданиях, которые публикуются ежемесячно, на постоянной основе, по итогам проведенных Международных научно-практических конференций. Конференции проводятся заочно, без упоминания формы проведения.

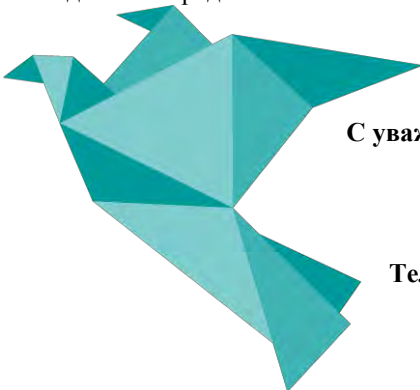
Издания публикуются с присвоением всех необходимых библиотечных индексов. Авторские печатные экземпляры сборников высылаются заказными бандеролями участникам конференции на почтовые адреса, указанные в заявках. Электронный вариант, размещаемый на официальном сайте Агентства в течение 7 дней после проведения конференции, является полноценным аналогом печатного и имеет те же выходные данные.

Все участники конференции получат индивидуальные именные сертификаты.

Статьи, принятые к изданию публикуются на сайте www.elibrary.ru по договору № 297-05/2015 от 12 мая 2015г., в результате чего Ваша статья будет проиндексирована в системе **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)**.

**Организационный взнос за участие в конференции 130 руб./стр.
Минимальный объем 3 страницы.**

Полный перечень изданий, публикуемых Агентством международных исследований представлен на сайте <http://ami.im>



С уважением, Оргкомитет конференции

e-mail: conf@ami.im

<http://ami.im>

Тел. +79677883883 || +7 347 29 88 999

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
И НАУЧНОЙ СРЕДЕ**

Международное научное издание
по итогам
Международной научно-практической конференции
17 сентября 2016 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 20.09.2016 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 10,30. Тираж 500. Заказ 43

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
АГЕНТСТВА МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
453000, г. Стерлитамак, ул. С. Щедрина 1г.
<http://ami.im>
e-mail: info@ami.im
+7 347 29 88 999

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966

||

КПП 0274 01 001

||

ОГРН 115 028 000 06 50

<https://ami.im>

||

+79677883883

||

info@ami.im

Исх. N 22-12/15 | 10.12.2015

РЕШЕНИЕ

1. С целью развития научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья принято решение о проведении на постоянной основе ежемесячных Международных научно-практических конференций:

- 1.1. 4 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: теоретический и практический взгляд»
- 1.2. 8 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: стратегии и вектор развития»
- 1.3. 12 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: опыт, традиции, инновации»
- 1.4. 22 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: от идеи к результату»
- 1.5. 26 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: проблемы и перспективы»;
- 1.6. 30 числа – Международной научно-практической конференции «Новая наука: современное состояние и пути развития»

2. С целью развития научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья принято решение о проведении Международных научно-практических конференций:

- 2.1. 16 августа 2016г., 16 октября 2016г., 16 декабря 2016г. - Финансово-экономические аспекты международных интеграционных процессов
- 2.2. 16 сентября 2016г. и 16 ноября 2016г. - Психология и педагогика в образовательной и научной среде

3. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав организационного комитета в лице:

- 3.1. д.м.н. Ванесян А.С.
- 3.2. д.т.н., Закиров М.З.
- 3.3. к.п.н., Козырева О.А.
- 3.4. к.с.н. Мухамадеева З.Ф.
- 3.5. к.э.н. Сукиасян А.А.
- 3.6. DSc., PhD Terziev V.
- 3.7. д.и.н. Юсупов Р.Г.

4. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав секретариата конференции в лице:

- 4.1. Киреева М.В.
- 4.2. Ганеева Г.М.
- 4.3. Носков О.Б.

5. В недельный срок после каждой конференции подготовить отчет о ее проведении.

Директор ООО «АМИ»



Пилипчук И.Н.

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966

||

КПП 0274 01 001

||

ОГРН 115 028 000 06 50

<https://ami.im>

||

+79677883883

||

info@ami.im

Исх. N 26-09/16 | 20.09.2016

АКТ

по итогам Международной научно-практической конференции
Психология и педагогика в образовательной и научной среде
состоявшейся 17 сентября 2016 г.

1. Международную научно-практическую конференцию «Психология и педагогика в образовательной и научной среде» 17 сентября 2016 г. признать состоявшейся, а результаты положительными.

2. На конференцию было прислано 75 статей, из них, в результате проверки материалов, было отобрано 62 статей.

3. Участниками конференции стали 90 делегатов из России, Украины, Армении, Казахстана и Азербайджана

Директор ООО «АМИ»



Пилипчук И.Н.