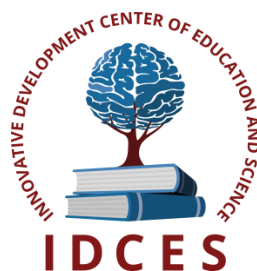


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(8 июня 2015г.)**

**г. Казань
2015 г.**

Тенденции развития психологии, педагогики и образования / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Казань, 2015. 79 с.

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г.Грозный), кандидат психологических наук Атаманова Г.И. (г.Кызыл), кандидат педагогических наук, доцент Атласова М.М. (г.Якутск), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук Буслова Н.С. (г.Тобольск), профессор Быкасова Л.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, член-корреспондент МПА Варакин В.Н. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Винева А.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Гилева Е.А. (г.Новосибирск), доктор педагогических наук, профессор Гревцева Г.Я. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Григорьева О.Ю. (г.Барнаул), кандидат филологических наук Дмитриева Е.И. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), кандидат педагогических наук, доцент Клименко Е.В. (г.Тобольск), кандидат педагогических наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), кандидат психологических наук Кожалиева Ч.Б. (г.Москва), кандидат педагогических наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г.Ижевск), доктор педагогических наук, профессор Николаева А.Д. (г.Якутск), кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Е.И. (г.Чита), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), доктор педагогических наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент Рубцова А.В. (г.Санкт-Петербург), кандидат психологических наук Свистунова Е.В. (г.Москва), кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Т. (г.Нижний Новгород), кандидат педагогических наук Семина В.В. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), кандидат педагогических наук Трофимова О.В. (г.Чита), кандидат педагогических наук Фоминых М.В. (г.Екатеринбург), кандидат педагогических наук, доцент Шкуропий К.В. (г.Армавир)

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Тенденции развития психологии, педагогики и образования» (г. Казань) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ	
Ермак Н.А.	6
МЕТОД СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ	
Зеленкова Ю.В.	8
ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ В ОПЫТЕ В.Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО	
Соболева О.О., Плетенева И.Ф.	12
ПРОБЛЕМА ВВЕДЕНИЯ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.	
Калачев А.В.	14
ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА – ВАЖНЕЙШИЙ ПРИЗНАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
Колесникова Г.Г.	17
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	18
PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS OF THE USE OF "WORK IN PAIRS" AS A FORM OF ORGANIZATION OF THE LEARNING PROCESS	
Dildabekova L.A., A.T. Eraliyeva A.O., Kuvatbekova A.T.	18
НЕОБХОДИМОСТЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ	
Мальцева Д.Н.	20
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	22
РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР	
Дзусова А.А., Дзусова М.С.	22
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	24
ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЛАВАНИЯ. ВЛИЯНИЕ ПЛАВАНИЯ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА, НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	
Гарифуллина Э.Р., Мифтахов А.Ф.	24
СОРЕВНОВАТЕЛЬНАЯ НАДЁЖНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ В ЛЫЖНОМ ДВОЕБОРЬЕ	
Иванова И.Г., Муравьев-Андрейчук В.В.	25
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	30
РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	
Палаткина Г.В., Зайченко Е.А.	30
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) 32	
КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ	
Марасанова В.В., Петрова Г.Н.	32

СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	35
ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	
Мицкевич С.Э., Горева Е.А.	35
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
Ени В.В.	37
КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
Горева Е.А., Мицкевич С.Э., Петренко А.В.	39
НОВЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЕМИНАРОВ ДЛЯ ВРАЧЕЙ	
Мадькин Ю.Ю., Золотухин О.В., Кочетов М.В., Аносова Ю.А.	40
О КАЧЕСТВЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	
Николаева И.В.	45
О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
Шарипова Н.В.	47
ОПТИМИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СГМУ	
Дурнова Н.А., Сигарева Л.Е., Белоногова Ю.В.	49
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	51
THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES UNDER CONDITIONS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIONS	
Veremeyeva I.F., Pepelyaeva S.N.	51
ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЭКОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА	
Дурнова Н.А., Сигарева Л.Е., Белоногова Ю.В., Полуконова Н.В., Романтеева Ю.В., Кривошеев А.Д., Кочесок Р.М., Гамидов А.А.	53
МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПЕДАГОГ - УЧАЩИЕСЯ»	
Мещерякова Д.С.	55
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.	59
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Рыбкина О.С.	59
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.	61
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА	
Багадаева О.Ю.	61
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА (В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ)	
Церникель Л.А.	64
«ШУМ» – ИСТОЧНИК НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ)	
Нурсалимова А.Б., Курило Ю.А.	66
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	68
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.	68

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	68
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	68
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....	68
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	68
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....	68
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	68
ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОМАНДИРОВ МЛАДШЕГО ЗВЕНА С КОЛЛЕКТИВОМ	
Мигунова Ю.С.....	68
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	71
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	71
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ	
Бобкова Т.С.....	71
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	74
ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
Полина М.В., Андреева Е.В.	74
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	76
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	76
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	77

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Ермак Н.А.

Южно-Российский государственный политехнический университет (Новочеркасский политехнический институт)
имени М.И. Платова, г.Новочеркасск

Арт-терапия как новая область теоретического и практического исследования, в основе которой лежит интеграция искусства и науки, появилась в 30-е годы прошлого века. Она развивается в русле междисциплинарного подхода, объединяя различные научные направления, такие как педагогика, психология, социология, культурология, психотерапия, медицина. Все эти самостоятельные науки объединяет использование творческой деятельности в процессе обучения, лечения, личностного развития человека. В настоящее время сложилось несколько направлений арт-терапевтической деятельности: медицинское (психотерапевтическое), социальное, педагогическое [1].

Педагогическое направление начинает формироваться в 30-е годы XX века. Педагогическая арт-терапия представляет собой одно из инновационных исследований в области педагогики XXI века – терапевтическое. Термин «therapeia» в одном из вариантов перевода с греческого языка имеет значение «забота», а в другом – «лечение». Термин «арт-терапия» означает «лечение изобразительным творчеством».

Развитие педагогического направления в арт-терапии обусловлено возникшей потребностью современного образования в разработке и адаптации здравоохранительных педагогических технологий, которые имеют неклиническую направленность, доступны для освоения учителю и педагогу, а так же эффективны и интересны в работе с обучаемыми разного возраста [2].

Участником арт-терапевтического процесса может стать любой человек, независимо от возраста и художественных способностей.

Педагогическая поддержка арт-терапией, как проявление заботы о человеке, предлагает ему творчество в качестве ведущей деятельности в пожилом возрасте. «Лечение» как избавление от чего-то негативного отвечает функциям не только арт-терапии, но педагогической поддержки людей пожилого возраста, направленной на избавление от внутренних и внешних препятствий личностного развития и улучшения внутреннего самочувствия человека. Функции педагогической арт-терапии в геронтообразовании (образовании пожилых) связаны с тем, что творческая деятельность «излечивает» человека от низкой самооценки, дисгармонии внутреннего самочувствия и внешних нарушений в межличностных отношениях с людьми. Арт-терапевтические эффекты изобразительной деятельности заключаются в гармонизации психоэмоциональных отношений пожилого человека с окружающими и с самим собой.

Арт-терапевтическое образовательное пространство, частью которого становится обучающийся человек, представляет собой непрерывный процесс вербальной и невербальной коммуникации субъектов образования между собой, а также с художественными продуктами творчества.

Вовлекаясь в совместную творческую деятельность, обучающийся человек подвергается педагогическому воздействию со стороны арт-педагога и членов группы, и сам в свою очередь влияет на них, проявляя творческую активность. На содержание творческой деятельности одновременно влияют и арт-педагог, и пожилые люди, поскольку обучение основывается и корректируется, исходя из их потребностей.

Педагогическая поддержка в геронтообразовании с использованием арт-терапевтических возможностей художественного обучения позволяет повысить качество жизни людей пожилого возраста при реализации следующих условий: активное включение пожилого обучаемого человека в арт-образовательное пространство как в лично значимую деятельность; самоопределение человека в новых видах деятельности путём расширения сферы интересов и приобретения новых знаний в процессе обучения и самообразования; гибкость в построении и корректировке процесса обучения на основе «личностных смыслов», позитивного самочувствия,

интересов и потребностей обучаемых; актуализация субъект-субъектных взаимодействий педагога и обучающихся людей на основе сотрудничества, поддерживающего взаимодействия, поддержки индивидуальной траектории образования, развития и самоизменения [3].

С октября 2014 года Центром социального обслуживания населения г. Новочеркаска реализуется проект «Улучшение качества жизни новочеркасских узников фашизма и жителей блокадного Ленинграда», включающий арт-терапевтические занятия с людьми старшего поколения.

Педагогическая поддержка пожилых людей в арт-терапевтическом образовательном пространстве содействовала достижению «лечебного» эффекта, который обусловлен тем, что разные изобразительные техники обладают различными защитными и высвобождающими возможностями психологического воздействия на людей, нуждающихся в педагогической поддержке. В ходе арт-терапевтических занятий нами использовалась техника акварельной живописи и рисования песком на специально оборудованных столах. Их варьирование в творческой деятельности позволило снять тревожность, избавиться от травмирующих переживаний, связанных с воспоминаниями о военном времени, нормализовать внутреннее психологическое состояние конкретного обучающегося человека, раскрыть и активизировать резервы личностного развития. Творческая работа в том или ином цветовом колорите способствует не только гармонизации эмоций, но и улучшению физического самочувствия рисующего, поскольку, как установили арт-терапевты и психологи, эмоциональное и физическое самочувствие человека тесно связаны между собой.

«Художники старшего поколения» активно включались в арт-образовательное пространство. Между всеми его участниками сложилась доброжелательная атмосфера, наблюдалась эмоциональная непринуждённость и открытость новому опыту. Во время занятий отмечалось улучшение настроения участников, появление позитивного настроя на обучение, возникновение интереса к процессу собственного творчества. Самоопределение человека в новых видах творческой деятельности расширило возможности гармонизации внутренних психических состояний, формированию позитивного самочувствия.

За период проведения арт-терапевтических занятий с октября 2014 года по май 2015 людьми старшего возраста было нарисовано акварелью около 70 работ разного тематического содержания, которое варьировалось в зависимости от индивидуальных предпочтений обучающихся и траектории образования. Это позволило нам организовать и провести в рамках общегородских мероприятий две художественные выставки их работ.

Участие «Художников старшего поколения» в городских выставках, посвящённых 70-летию Победы в Великой Отечественной войне и 210-ой годовщине со дня основания города Новочеркаска, расширило возможности пожилых людей в обретении позитивной жизненной направленности, перспективном планировании, увеличении межличностных контактов, межпоколенческом взаимопонимании, вовлечённости в жизнь общества.

Все участники праздничных городских мероприятий смогли познакомиться с творчеством участников проекта «Улучшение качества жизни новочеркасских узников фашизма и жителей блокадного Ленинграда». Зрители интересовались не только выставкой, но и самими арт-терапевтическими занятиями, выражая желание поучаствовать в них, попробовать раскрыть собственные творческие способности. Авторы рисунков с радостью представляли свои работы, рассказывали о своих позитивных впечатлениях от процесса обучения творчеству. «Художники старшего поколения» смогли не только показать своё творчество, но и познакомиться с произведениями других творческих коллективов, представленных неподалёку – на выставке декоративно-прикладного искусства к дню города. Атмосфера праздника, творческого взаимообщения, внимания со стороны общественности позволили всем участникам выставки «прожить» её в состоянии радостного эмоционального подъёма.

Выставки положили начало социальному признанию творчества пожилых людей со стороны общественности. Результатом явились такие внутренние личностные самоизменения, как появление чувства значимости и востребованности в собственных глазах и в глазах близкого окружения.

Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей в условиях арт-терапевтического образовательного пространства обладает комплексом функций, реализация которых обеспечивает повышение их жизненной удовлетворённости и качество жизни: терапевтическими (гармонизация внутреннего психофизического самочувствия путём избавления от негативных эмоций и переживаний); социальными (разрешение кризиса социальной ситуации развития с помощью новых форм реализации потребностей человека в процессе обучения творческой деятельности); развивающими (развитие личности пожилого человека через раскрытие его потенциальных творческих возможностей); смыслообразующими (наполнение жизни человека новым позитивным содержанием, связанным с новыми творческими планами и активностью в их реализации).

Список литературы

1. Ермак Н.А. Педагогическая арт-терапия в современном образовании [Текст] / Н.А. Ермак // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. XXVII психолого-педагогические чтения Юга России. – Ч. 1. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 91.
2. Ермак Н.А. Инновации в теории и практике педагогической поддержки качества жизни пожилых людей // Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики/ С.-Петербург, 9 апр.2013г. / С.-Петербург. Акад. постдиплом. пед. образования. – СПб.: Культ.-информ.-пресс, 2013. – С. 229.
3. Ермак Н.А. Педагогическая поддержка качества жизни людей пожилого возраста средствами художественного творчества [Текст]: автореф. дис. ... док. пед. наук / Н.А. Ермак. – Ростов н/Д, 2009. – С. 36-37.

МЕТОД СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Зеленкова Ю.В.

Тольяттинский государственный университет, г.Тольятти

Россия, находящаяся в последние десятилетия в эпохе глобализации и перемен, испытывает социально-экономический и духовно-нравственный кризис.

Актуальность формирования ценностных ориентаций школьников весьма велика сегодня, она продиктована социальными запросами, предъявляемыми к школе, необходимостью приобщения учащихся к системе общечеловеческих ценностей в соответствии с требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального общего образования второго поколения [5].

Так, современные исследователи связывают со сферой духовности дальнейшее развитие и построение гармоничной цивилизации. В связи со вступлением в силу ФГОС начального общего образования второго поколения актуализировались сфера духовно-нравственного воспитания личности, вопрос формирования нравственных ценностных ориентаций подрастающего поколения. Именно младшие школьники оказываются в наиболее затруднительном положении, поскольку становление их жизненной позиции и мировосприятия осуществляется в ситуации, когда прежние ценности отвергнуты, а новые, к которым общество стремится прийти, еще не полностью определены.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования и ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, провозглашение приоритета жизни и здоровья людей, свободного развития личности. Воспитываемая личность определяется как наивысшая ценность, имеющая право на свободу, счастье, достойную жизнь [2, с. 30]. Аспекты воспитания, в частности внеурочную работу школы и её организацию, рассматривают в своих трудах А.В. Иванов, В.И. Казаренков, Н.Е. Щуркова, Л.И. Маленкова, С.В. Кульневич, В.Н. Максаква и другие.

Целью данной работы является изучение опыта педагогов по формированию нравственных ценностных ориентаций младших школьников и разработка фрагментов уроков, внеурочных мероприятий по проблеме исследования.

Для российской ментальности традиционные ценностные ориентации образования и воспитания, связанные с обращённостью к внутренней духовно-нравственной сфере человека, с идеей формирования общечеловеческих ценностей, познанием смысла и цели человеческого существования, с пониманием воспитания как процесса нравственного и творческого самосовершенствования личности, раскрытия свойственных природе человека стремлений к Истине, Добру, Справедливости.

Ценности сами по себе, по крайней мере, основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, мир, красота, образование, любимая работа привлекали людей во все времена. Эти ценности, несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку практикой всемирной истории. Поэтому в условиях демократического преобразования российского общества, речь должна идти не об изобретении каких-то новых ценностей, а прежде всего о перестройке самой системы ценностей. В настоящее время вышеперечисленные традиционные отечественные ценности обретают значительный потенциал в связи с процессами переоценки и переосмысления ценностей, происходящими в

стране. В сегодняшних условиях педагогу особенно трудно вводить ребёнка в систему ценностей, так как учитель оказывается в поле ценностного напряжения полярно противоположных идей: материального и духовного богатства и бедности, добра и зла, законного воровства и честности, распушенности и целомудрия.

Задачи духовно-нравственного развития и воспитания в области формирования личностной культуры на данной ступени образования предусматривают принятие обучающимися базовых национальных ценностей, формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств.

К результатам индивидуальных достижений обучающихся относятся ценностные ориентации обучающихся. Стандарт направлен на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Подобная работа в области нравственного воспитания учащихся ведется на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира, изобразительного искусства, музыки и других предметах. С 1 сентября 2012 года во всех субъектах Российской Федерации был введен новый курс предмет «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), что, несомненно, является еще одним хорошим подспорьем для учителя в воспитании ценностных ориентаций школьников. Однако данное направление требует разработки и внедрения целенаправленной системы по формированию нравственных ценностей. Основная образовательная программа предполагает разработку программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, а также обеспечение общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся.

Действительность, которая окружает ребёнка — это, прежде всего, гуманные взаимоотношения в коллективе, дисциплина, соблюдение этикета, великодушие, товарищество, уважительное отношение к старшим, бережное отношение к имуществу и т. д.

По мнению Е.А. Стародубовой, развитие морального самосознания и ценностных ориентаций младшего школьника обеспечивается реализацией системы педагогических средств, таких как:

1. специфические формы организации учебной деятельности (прежде всего игровые), способствующие развитию нравственных чувств в ситуациях ответственной зависимости и взаимного контроля;

2. система воспитательных задач, педагогических реальных и специально создаваемых ситуаций, программирующих необходимость проявления нравственных чувств и переживаний, моделирования морального выбора, их ролевого проигрывания и рефлексии;

3. совокупность педагогических методов (экспрессивные и импрессионные методы, постановка гипотез, творческие и «неоконченные» рассказы, речевые разминки);

4. интегративные педагогические технологии (восприятия и осмысления произведений фольклора и искусства; осмысления нравственной нормы в коллективной деятельности и общении; осмысления нравственной ценности в проблемной ситуации) и методики (развития нравственных чувств; развития рефлексивной самооценки) [4, с. 40].

Как указывает Г.М. Коджаспирова, большое значение в усвоении общечеловеческих ценностей принадлежит беседе. Педагогическая функция беседы состоит в том, чтобы использовать знания и личный опыт учащихся в целях активизации их познавательной деятельности, вовлечение их в мыслительный поиск, в решение противоречий, самостоятельное формулирование обобщений и выводов [3, с. 200].

Н.П. Шитякова считает, что большую роль в осознании смысла нравственности играют ролевые игры и групповые дискуссии. В последних происходит овладение умениями осуществлять моральный выбор в проблемно-конфликтной ситуации. Высказывая различные точки зрения, учащиеся определяют себя между взаимоисключающими в конкретных условиях нравственными ценностями, анализируют содержание ситуации, прогнозируют последствия возможных поступков, особенности восприятия ситуации её участниками, выбирают вариант нравственного поведения для каждого участника ситуации, осознают предметный и нравственный результаты действий. Ценностный (отказ от пассивности, следование моральным принципам) и творческий (сознательный поиск выхода из кризиса) характер заданий, содержащих ситуации морального выбора, стимулирует учащихся к осознанию смысла нравственности [6, с. 3].

Метод совместного поиска, отмечает Н.П. Шитякова, стимулирует воспитанника в развитии его духовной жизни. Совместный поиск рассматривается как производное от известного в дидактике частично-поискового метода. Он также содержит проблемную ситуацию: парадокс, тайну, сомнение, которые могут помочь разрешить эту ситуацию, диалог учителя и ученика.

Результатом совместного поиска может стать понимание детьми, что, например, простить — это значит:

1. не таить обиду, избавиться от желания отомстить обидчику;
2. не ждать, пока обидчик поймёт свою ошибку и первым придёт мириться;
3. не винить человека за дурную мысль или поступок;

4. найти в себе мужество признать свою неправоту;
5. уметь радоваться общению с другими людьми;
6. проявлять смелость, терпение, силу воли и сострадание.

Таким образом, самостоятельно сделанные выводы помогут детям обрести личностный смысл духовно-нравственных понятий и норм, включить их в систему своих ценностей. Общеизвестным является тезис о том, что знание становится духовным, когда становится лично значимым [6, с. 6].

Эффективным для формирования нравственных ценностных ориентаций, как справедливо утверждает Н.И. Дереклеева, будет использование следующих форм работы с классным коллективом:

1. тематические классные часы по нравственной тематике;
2. дискуссии по нравственной тематике;
3. читательские конференции;
4. организация циклов бесед «Уроки нравственности», «Человеческие ценности»;
5. занятия в клубах «Азбука нравственности»;
6. театральные и кинопремьеры по нравственной тематике;
7. изучение «золотых правил нравственности», заповедей и законов;
8. знакомство с историями жизни людей, оставивших след в нравственной истории страны и мира [1, с. 30].

Общение, размышления, беседы, упражнения, игры, выставки рисунков – это все способы развития ценностных ориентаций школьников. Целесообразным проведение системы этических занятий, в процессе проведения которых необходимо использовать отдельные фрагменты для анализа, осмысления и нахождения ценностей, значимых для человека.

Например, цели проведения беседы «Добрым быть совсем не просто»: способствовать формированию убеждений о доброте как ценностном качестве человека; развитию умений совершать добрые дела, анализировать ситуации; воспитанию доброжелательных отношений. Детям в ходе беседы предлагается отвечать на вопросы: «Что значит добрый человек?», «Что такое отзывчивость?», приводить свои примеры. Содержание литературных произведений, пословиц и поговорок способствует тому, что младшие школьники будут учиться видеть проявление ценностных качеств.

Час размышлений «С чем ассоциируется качество доброта» направлен на выявление правильности усвоения школьниками понятия «доброта», понимания его смысла на основе рисунков. Учащимся для обсуждения предлагаются вопросы: «Как вы представляете доброту?», «Какого цвета, по-вашему, доброта?», «С каким овощем, фруктом или блюдом ассоциируется доброта?». При этом ребята свои мысли и образы должны представить в рисунках. В итоге важно прийти к выводу, что от доброты люди испытывают только радостные и светлые чувства, которые можно получить в ответ на добрый поступок [7].

Игры-упражнения в добрых поступках можно проводить с целью расширения представлений младших школьников о добрых поступках, воспитания доброжелательных отношений в классе. После обсуждения и анализа пословиц о доброте и ситуаций проявления этого ценностного качества следует обобщить понятие «добрый поступок», что необходимо проявлять добрые чувства по отношению к другим. Прежде всего, нужно радовать своих родителей, друзей в классе, помогать им, радоваться их успехам, чаще говорить, что ты их ценишь. Нужно замечать: кому и где нужна помощь, и тогда окружающие тоже будут относиться к тебе доброжелательно.

Кроме того, эффективным будет использование системы упражнений, воспитывающих проблемных ситуаций. Для того чтобы учащиеся ярче видели и подчеркивали качества и достоинства других людей, для формирования доброжелательных отношений в классе целесообразно проводить тренинговые упражнения. Например «Волшебные очки». Учитель объясняет, что у него есть волшебные очки, в которых можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, что человек иногда прячет от всех. Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих одноклассников.

Например, игра-упражнение «Горопись обрадовать» направлена на проявление нравственного ценностного отношения к одноклассникам. Учитель показывает ленту, передавая которую друг другу, учащиеся смогут порадовать своего соседа по парте, сказать, что больше всего в нем ценят, что приятно в его характере, поступках.

В игре «Добрые лучики» ребята мысленно посылают «добрые» солнечные лучи своим родителям, близким людям и всем окружающим, а также желают им здоровья и радости. Также для приучения младших школьников к ценностному восприятию окружающей действительности эффективно проводить занятия, которые могут стать классной традицией «Ценные фотографии моей семьи». Детям предлагается принести ценные, на их взгляд,

фотографии и объяснить, почему они так важны. Так, эта работа создает условия для того, чтобы дети учились замечать ценные моменты в своей жизни и жизни своей семьи.

Также ценностному восприятию окружающей действительности способствует, на наш взгляд, выставка рисунков. Например, можно предложить такую тему: «Больше всего я ценю...». Учащимся предлагается нарисовать то, что они ценят больше всего, без чего не могут жить. Так делается вывод, что является самым ценным для детей в данном возрасте.

Игру с этическим содержанием «Ценность окружающих предметов» целесообразно проводить для развития ценностного восприятия окружающих предметов. Классу представляется какой-либо предмет из окружающей школьника действительности и предлагается описать роль этого предмета в жизни: зачем он нужен людям, какую роль играет в реализации стремлений человека к счастью. Нужно подчеркнуть все достоинства предмета. Например, на столе — очки, яблоко — на красивом блюде, иголка с ниткой, кусочек мела. Пусть ребята представят жизнь без этих предметов, порассуждают, чем они полезны или бесполезны. Предметное восприятие характерно для младших школьников, поэтому важно, чтобы дети поняли, что самое важное и главное для человека.

Чтобы выяснить, что для детей значимо в жизни, как они выражают свое отношение к этому, можно предложить написать небольшое сочинение о том, что в их жизни значимо и важно, почему это так, как они выражают своё отношение к тому, что ценят, чем дорожат. Можно предложить младшим школьникам, например, кроссворд на тему: «Человеческие ценности». Он ставит своей целью — содействовать формированию умения детей оперировать словами, которые относятся к общечеловеческим ценностям; выяснить, насколько они понимают смысл этих понятий. Все воспитательные мероприятия должны создавать атмосферу эмоциональной отзывчивости, защищённости, безопасности, позитивной взаимозависимости, взаимной ответственности, что позволит каждому ребёнку ощутить ценностную значимость.

На наш взгляд, система предложенных занятий будет способствовать эффективному усвоению младшими школьниками понятий и представлений о человеческих ценностях; развитию умения видеть ценность в предметах, действиях, в отношениях человека к окружающему миру; умения рассуждать, обобщать, делать выбор в пользу нравственных ценностей. Таким образом, огромное значение для ребёнка имеет систематическая внутренняя работа по формированию ценностных ориентаций. Основной целью этого направления является обучение учащихся пониманию смысла человеческого существования, ценности своего существования, других людей. Главное в содержании работы — это организация общения, обмен ценностями.

Список литературы

1. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя начальной школы. — 1—4 кл.: методич. пособие для кл. рук. — / Н.И. Дереклеева. — М.: ВАКО, 2005. — 240 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании»: офиц. текст. — М.: Новая школа, 1992. — 60 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. — Г.М. Коджаспирова. — М.: Владос, 2004. — 352 с.
4. Стародубова Е.А. Эмоционально-нравственное развитие личности младшего школьника в процессе образования // Начальное образование. — 2007. — № 5. — С. 40—41.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2012. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>, дата обращения к электронному ресурсу: (дата обращения 01.12.2012 г.)
6. Шитякова Н.П. Методы и механизмы духовно-нравственного воспитания младших школьников // Начальная школа плюс-минус. — 2007. — № 11. — С. 3—6.
7. Ахметжанова Г.В., Технология рефлексивной деятельности учащихся в начальной школе. <http://elibrary.ru/item.asp?id=20395022>

ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ В ОПЫТЕ В.Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО

¹Соболева О.О., ²Плетенева И.Ф.

¹Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Липецкой области
«Институт развития образования», г.Липецк

²Елецкий Государственный Университет имени И.А. Бунина, г.Елец

В переломные периоды политических, экономических, социальных и культурных преобразований, переживаемых обществом, с особой остротой ощущается необходимость усиления воспитательной функции образовательных учреждений. Данная функция направлена на подготовку молодого поколения, способного отвечать как на внутри государственные, так и внешне политические вызовы жизни.

Решение названной проблемы лежит в умении государства обеспечить образовательно – воспитательную систему талантливыми и творческими кадрами. В сложнейших экономических и социальных условиях второй четверти XX в. отечественная воспитательная система пополнилась такими величайшими гуманистами, энтузиастами как В.Н. Сорока-Росинский. Педагогическая деятельность В.Н. Сороки-Росинского протекала в сложных условиях развития всех сфер жизни России, но одновременно наметившихся положительных тенденций в образовательной системе. К таким тенденциям следует отнести:

- утверждающееся отношение к образованию как фактору целостного развития личности;
- работу по замене словесной школы на трудовую, осуществляющую развитие творческих способностей и инициативности у обучаемых;
- осознание необходимости воспитания у подрастающего поколения трудолюбия, честности, эстетической культуры.

Названные тенденции нелегко прокладывали путь в условиях неоднозначности взглядов общественности на сущность педагогической науки и практики. Во второй четверти XX в. выделялись резко противоположные направления во взглядах на воспитание:

1. Социально-рационалистическое (А.В. Луначарский и др.).
2. Социально-реформаторское (Н.К. Крупская и др.).
3. Космическая педагогика (К.Э. Циолковский и др.).
4. Антрополого-гуманистическое (В. Н. Сорока-Росинский).[1]

С одной стороны, многозначность точек зрения на проблемы воспитания и обучения позволяли в ходе полемики находить новые интересные подходы к подготовке подрастающего поколения к самостоятельной творческой деятельности, а с другой – отвлекали педагогическую общественность от скорейшего внедрения в практику образовательно – воспитательной системы формулируемые новаторские идеи обучения и воспитания, тормозя тем самым поступательное движение образовательно – воспитательной практики. В этих условиях определенная часть педагогов, не дожидаясь решения проблем воспитания подрастающего поколения на государственном уровне, самостоятельно привносила собственные новаторские идеи в практику.

Будучи последователем идей педагогической антропологии К.Д. Ушинского и П.Ф. Лесгафта, В.Н. Сорока - Росинский создал систему воспитания, основанную на принципе целостного развития воспитанника. Отстаивая идеи гуманистической педагогики, он видел единственный путь в воспитании творческой личности – ее всестороннее развитие и считал, что задача педагога не только в том, чтобы воспитывать в детях добродушие, гуманность, отзывчивость и трудолюбие, но и развивать в них потребность в творчестве, потребность в созидательной деятельности. Реализация идей целостного развития личности осуществлялась В.Н. Сорокой – Росинским на практике в школе для трудновоспитуемых имени Достоевского. Эта была школа-коммуна, созданная в годы Советской власти с целью борьбы с беспризорничеством. Сюда определяли детей с улицы, занимавшихся воровством и разбоем. При создании таких школ - коммун государство придерживалось принципа: «сытость в обмен на свободу».

Знания, с которыми дети приходили в школу, носили «уличный характер»: они могли рассказать многое о жизни на улице, и педагоги видели назначение ШКИДы не только в том, чтобы одеть, накормить детей, «отнять их у улицы», но и одновременно развивать способности и таланты воспитанников. Предпочтение в ШКИДе отдавалось гуманитарным наукам: русскому языку, русской и зарубежной литературе, истории.

Принцип целостности развития личности В.Н.Сорока – Росинский реализовывал при обучении и в воспитательном процессе. Подготовка воспитанников в школе осуществлялась по нескольким направлениям. Первое направление - всестороннее изучение детей. Задачей данного направления выступало изучение

интеллектуальных возможностей, а также - наличие у воспитанников специальных (художественных, литературных) способностей. Второе направление - организация учебно-познавательной деятельности воспитанников. В.Н.Сорока – Росинский уделял большое внимание четкой организации этого вида деятельности. Он считал, что от умелой организации учебно – познавательной деятельности воспитанников зависит эффективность их целостного развития (интеллектуального, художественного, трудового) и потому систематически осуществлял поиск новых форм, методов и приемов обучения. В школе широко практиковалось дифференцированное обучение: каждый ученик обучался в соответствии с индивидуальными возможностями и подготовленностью. Различные по трудности задания, учитывающие возможности обучаемых, стимулировали их активность, так как ученик не испытывал чувства неловкости и собственной неуспешности при их выполнении, а вселяли уверенность в собственные силы надежду на достижение более высоких результатов в учении в скором времени. Реализация дифференцированной формы обучения способствовала целостному развитию ребенка, не подавляла его активность, а стимулировала ее.

Интерес к учебной деятельности воспитывался В.Н. Сорокой-Росинским организацией интегрированных уроков. На таких уроках осуществлялось совмещение познавательной деятельности с игровой и художественной, что значительно стимулировало у детей положительное отношение к учебе.

В обучающей деятельности В.Н.Сорока–Росинский широко использовал практические методы: подготовка сценок, инсценировок; создание географических карт, чертежей, схем; подготовка докладов. Непосредственное участие детей в реализации данных методов способствовало их целостному развитию.

Одновременно ученикам предлагалось выполнять самостоятельные виды познавательной деятельности - чтение учебной и художественной литературы. На занятиях ученики получали домашнее задание, которое выполнялось в специально отводимое для этого время - после вечернего чая. На уроке осуществлялась проверка понимания прочитанного. Более детальный и тщательный учет знаний осуществлялся несколько раз в году, к нему заранее и тщательно готовились.

Третье направление в работе школы–коммуны - организация жизнедеятельности воспитанников во внеурочное время. Задачей данного направления выступало формирование у воспитанников гражданских качеств, развитие у них творческих сил, воспитание в учениках культуры взаимоотношений с окружающими. В решении названных задач В.Н. Сорока-Росинский прибегал к многообразным методам и формам работы с воспитанниками. Так, в воспитании у учеников художественного вкуса, в развитии у них стремления к творчеству создавались творческие союзы, в рамках которых каждый имел право проявить себя как литератор: работник журнала или газеты. Выполнение учениками такого рода заданий воспитывало в них ответственность, дисциплинированность, развивало творчество и самостоятельность, прививало навыки взаимоуважительного отношения друг к другу.

Существенную воспитательную роль играла утвердившаяся в ШКИДе система поощрений и наказаний. Она была направлена на стимулирование активности и инициативности учеников в организации жизнедеятельности школы. В качестве наказания применялись лишения ученика прогулки и обеда. В качестве поощрения – занесение в Летопись школы за благовидные поступки и успехи в определенных видах деятельности.

В ШКИДе существовало самоуправление: выбирались старосты по классам, спальням, гардеробу и кухне. Каждый имел «должность», которая требовала ответственности, оперативности в решении возникающих проблем, требовательности к себе и уважения к окружающим.

Четвертое направление – повышение культурно–образовательного уровня и общего кругозора воспитанников. В содержание данного направления входило посещение выставок, участие в экскурсиях по городу. Названные формы работы не только расширяли кругозор учеников, но и воспитывали вкус, эстетические чувства и идеалы, понимание прекрасного.

Умелая организация перечисленных выше направлений деятельности ШКИДы способствовала тому, что дети в короткий срок начинали проявлять интерес к учебе, у них возрастала потребность к чтению, они проявляли активность в организации жизни школы. Все эти изменения, которые наблюдались в личности учеников, то есть обозначившаяся положительная динамика, - свидетельство их целостного развития.

Наряду с положительными явлениями, которые нельзя не увидеть в деятельности ШКИДы, школа испытывала серьезные трудности и при ее создании, и в процессе становления, и в периоды видимых достижений. Проблема, прежде всего, состояла в недостатке кадров. Зачастую в школу приходили устраиваться на работу люди, которые не имели педагогического образования. Их привлекала возможность оказаться на продовольствии школы. Вполне естественно, что воспитанники быстро распознавали таких учителей, отсутствие у них педагогических знаний, умений работать с детьми и тут же возникали проблемы общения воспитанников и так называемых педагогов.

Подобные учителя недолго задерживались в школе и как результат – текучесть кадров, что отрицательно сказывалось на деятельности школы. Но, однако, школа находила пути выхода из затруднительных ситуаций и, несмотря на трудности, ее деятельность по обучению и воспитанию молодежи протекала весьма успешно. Одним факторов успешности деятельности ШКИДы – умелая реализация педагогами принципа целостности в развитии воспитанников. Школа-коммуна не случайно называлась республикой. Это был островок отделенный от остального мира, все кто относился к школе, жили здесь совсем другой жизнью, не той что была за ее стенами.

В 20-е года прошлого столетия В. Н. Сорока - Росинский реализовал принцип целостного развития воспитанников, наследуя лучшие традиции дореволюционной педагогики, используя опыт современников и внедряя в практику воспитания собственные идеи. Его педагогическая деятельность была плодотворна, ценность ее и сегодня признают представители педагогической общественности и осознаю роль и значение принципа целостности в воспитании подрастающего поколения. Очень многое ему удавалось достичь в его работе, в развитие творческой, созидательной деятельности воспитанника, благодаря тому, что он видел необходимость и возможность в воспитании реализовать принцип целостности.

Список литературы

1. Никольская, А.А. Отечественная педагогическая мысль накануне Октября 1917г. [Текст] /А.А. Никольская// Педагогика.1994.-№2.-С. 88-94.
2. Плетенева, И.Ф. Профессиональная адаптация будущих учителей в высших учебных заведениях России в XIX в. [Текст] / И.Ф. Плетенева.- Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2006.- 290 с.
3. Шадриков, В.Д. В.Н. Сорока-Росинский. Педагогические сочинения. [Текст] / В.Д. Шадриков.- М.:Педагогика,1991.-239с.

ПРОБЛЕМА ВВЕДЕНИЯ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.

Калачев А.В.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

П.Ф. Каптерев, подводя некоторые итоги развития отечественного образования в своей «Истории русской педагогики» (1915 г.) писал: «Совершилась демократизация образования: устранена сословность образования, в средние и высшие школы допускаются все... Серьезно поставлен вопрос о введении всеобщего обучения народа» [4, с.556]. Действительно, проблема введения всеобщего начального образования в пореформенной России была в центре общественного внимания. Инициативу здесь проявили земства, которые уже в начале 70-х гг. XIX в. направили более 20 ходатайств в государственные органы с просьбой оказать финансовую помощь во введении всеобщего обучения.

В 1890-х гг. проблема всеобщего начального образования стала предметом активного обсуждения в целом ряде общественных организаций. В марте 1894 г. Московский комитет грамотности создал комиссию по всеобщему обучению, которая начала свою деятельность с изучения реального положения дел в сфере образования и определения пути, «по которому вопрос этот из области мечтаний перейдет в область действительности».

В разработку вопроса о всеобщем образовании большой вклад внес известный педагог и общественный деятель В.П. Вахтеров. Исходя из российских реалий, он предложил идти в решении этого вопроса по пути минимальных расходов, поставив под сомнение традиционный тезис о «непосильности расходов» для государства, о «крайне отяготительном напряжении экономических сил населения» в связи с введением всеобщего обучения.

Большой резонанс вызвал доклад Вахтерова, сделанный в Московском комитете грамотности осенью 1894 г. Принимая во внимание то обстоятельство, что трехлетний курс народной школы в условиях тогдашней российской действительности был наилучшим вариантом, он взял за основу расчетов только младший школьный возраст с 8 до 11 лет. В итоге получалось, что школьный возраст, подлежащий всеобщему обучению, равнялся не 15, а 6,5% всего населения. Своими расчетами Вахтеров доказывал, что для введения всеобщего обучения «нужно устроить 25 тысяч новых школ в селах и 6 тысяч в городах и затратить на это не более 11 млн. в год», цифра по сравнению с расчетами других специалистов вполне реальная. Но действительно реальной эта цифра могла стать лишь в том случае, если в деле всеобщего обучения народа на помощь земствам придет правительство. Вахтеров

не раз подчеркивал, что сотрудничество государства и общества в лице земства в решении проблем народного образования является объективной необходимостью.

Следует отметить, что накануне революции 1905-1907 гг. общественно-педагогическим движением так и не был выработан единый общероссийский, всесторонне обоснованный проект всеобщего начального обучения. Успехи государства в этом направлении также были незначительны, хотя правительство уже в 1903 г. приступило к разработке проектов всеобщего обучения.

К непосредственному решению этой назревшей проблемы государство и общество приступает только после революции 1905-1907 гг. и начала работы Государственной думы. Дума наглядно продемонстрировала озабоченность общества ситуацией, сложившейся в образовательной сфере. Появилась возможность публично обсуждать предлагаемые министерские проекты и вносить в них необходимые коррективы. Представители общества могли напрямую влиять на содержание принимаемых законопроектов, не прибегая, как это было раньше, к подаче прошений и ходатайств.

В тронной речи по случаю открытия заседаний I Государственной думы Николай II включил народное просвещение в число основных государственных приоритетов, требующих сотрудничества верховной власти с «выбранными от народа». «Известно, что отношения между правительством и Государственной думой, - пишет А.Л. Андреев, - даже в самые спокойные времена были крайне непростыми, чреватými большими и малыми конфликтами, а нередко и прямым противостоянием. Тем не менее, образование действительно стало одной из сравнительно немногих областей их конструктивного сотрудничества, установившегося, правда, не сразу» [1, с. 155-156].

Действительно, депутаты I и II Государственной думы были больше захвачены революционной борьбой, нежели государственным строительством. И все-таки на заседаниях второй Думы вопросы образования начинают обсуждаться. 6 марта 1907 г. перед депутатами выступил Председатель Совета министров П.А. Столыпин. Он подчеркнул, что просвещение народа является необходимым условием улучшения его благосостояния. В качестве первоочередной задачи Столыпин назвал «установление совместными усилиями правительства и общества общедоступности, а впоследствии и обязательности начального образования для всего населения Империи» [8, с. 60].

Первым шагом в этом направлении стал вынесенный Министерством народного просвещения проект закона о всеобщем начальном образовании, в основном разработанный еще в 1905-1906 гг. при либеральном министре И.И. Толстом. К сожалению, обсуждение этого проекта плодотворным не стало, в своих дебатах и заявлениях радикально настроенные депутаты шли на прямую конфронтацию с исполнительной властью. А ведь представленный проект был достаточно либеральным, по справедливому замечанию Б.К. Тебиева, он отражал всю меру возможных уступок правительственной власти общественным силам. Он не только допускал возможность паритетного участия правительства и местных органов самоуправления в формировании школьной сети, но и давал определенные гарантии последним в том, что их самостоятельность в заведении начальной школы не будет никем ограничена [9, с. 122].

Дальнейшая судьба этого законопроекта также не была счастливой. Он был внесен на рассмотрение в первый день работы теперь уже III Государственной думы под названием «О введении всеобщего обучения в Российской империи». Однако новый вариант проекта от первоначального отличался, и не в лучшую сторону. В условиях спада революционной активности правительство отказалось от некоторых сделанных ранее уступок. Например, от принципа паритетного участия правительства и местных органов самоуправления в формировании школьной сети. Более того, образовательная деятельность земств ставилась под жесткий министерский надзор.

Вызвавший немало критических замечаний проект был отправлен на доработку в специальную комиссию. Процесс доработки и переработки, внесения поправок и дополнений занял не один год и лишь в апреле 1911 г. проект закона о всеобщем обучении в России был принят Государственной думой. Однако в силу этот закон так и не вступил, в мае того же года он был отклонен высшей палатой российского парламента – Государственным советом. Непреодолимые разногласия вызвал вопрос о церковно-приходских школах. В противоположность думским «реформаторам», считавшим необходимым включить эти школы в единую сеть, Государственный совет не считал целесообразным лишать Россию церковной школы и самостоятельного церковно-учебного ведомства.

Любопытно, что решение Госсовета с удовлетворением было встречено думскими радикалами как «справа», так и, что может показаться даже более неожиданным, «слева». Большевики не поверили в добрую волю царского правительства, в искренность его стремления ликвидировать неграмотность. В центральном органе РСДРП – газете «Социал-демократ», вынесение в Думу законопроекта о всеобщем обучении расценивалось как тактический маневр царизма, которому «уже мало просто напросто задерживать дорогу к знанию, надо из школы сделать орудие морального порабощения народных масс» [2, с. 20].

Может сложиться впечатление, что и III Дума развитию российского просвещения принесла мало пользы. Между тем, многие ее современники были уверены, что эта Дума заслуживает названия «Дума народного просвещения». По свидетельству А.В. Овчинникова, «за пять лет своего существования третий созыв Государственной думы принял более 300 различных законопроектов, регулировавших сферу образования и воспитания. Не все из них явились ключевыми законодательными актами по коренным вопросам реформирования школы – многие решали лишь частные вопросы развития просвещения, затрагивая иногда интересы нескольких или даже одного учебного заведения» [6, с. 79].

Среди этих законов особого внимания заслуживает закон, который некоторые исследователи называют «финансовым законом о введении всеобщего начального образования». Дело в том, что Министерство народного просвещения, видимо предвидя трудности прохождения в Думе закона о всеобщем обучении, почти одновременно с ним внесло на рассмотрение также закон о дополнительном финансировании начального образования. Он был принят Государственной думой 4 апреля 1908 г., 30 апреля – одобрен Государственным советом, а 3 мая – утвержден императором. Согласно закону, на всеобщее начальное обучение дополнительно отпускалось по 6,9 млн. руб. ежегодно. Закон определял правила расходования средств на строительство и оборудование школ, пособия земствам, городским и сельским обществам. Принципиальное значение имело указание на то, что во всех начальных училищах, получающих государственные пособия, обучение должно быть бесплатным. В этом видели одно из первейших условий обеспечения общедоступности, а затем и обязательности обучения.

«Финансовый закон» дал мощный толчок, прежде всего дальнейшему развитию земской школы. По свидетельству современника, «земские школы открываются повсеместно без всякой приплаты со стороны населения» [3, с. 183]. Не случайно, с 1908 г. начинается, далее нарастающее, сокращение числа церковно-приходских школ. Земства получили возможность приступить к практическому решению проблемы всеобщего начального образования. В сборнике статей, подготовленном известными теоретиками и деятелями народного образования того времени, можно встретить достаточно оптимистические прогнозы. В нем говорится, что «число школ, учащихся увеличивается по сравнению с прежними годами очень быстро, сметы на начальное обучение, благодаря пособиям министерства народного просвещения возросли с 1908 года почти в каждом уезде на 100 и более тысяч. Не редкость встретить уезды, где это увеличение расхода только за 3 или 4 года достигло ста тысяч рублей. Школьное строительство идет усиленными темпами, и намеченная сеть быстро заполняется. Давнишняя мечта земских деятелей о достижении общедоступности обучения как будто принимает реальные формы, и, кажется, что еще немного – лет 10-15 – и эта мечта будет осуществлена. Уже в настоящее время есть несколько уездных земств, которые заполнили всю сеть введения всеобщего обучения» [5, с. 3].

В 1914 г. общие расходы государства, земства и городов на образование достигли примерно 300 млн. руб. По оценкам некоторых историков, это больше, чем в таких странах как Франция и Великобритания. Правда по ассигнованиям в расчете на душу населения Россия все еще уступала ведущим мировым державам того времени [7, с. 115]. Если в 1897 г. кредиты по сметам Министерства народного просвещения на начальную школу равнялись 1734672 руб., то в 1912 г. – 47802785. Таким образом, в 1912 г. из казны выделялось на начальную школу почти в 27 раз больше, чем в 1897 г. [10, с. 212].

Определяющим условием бурного развития начального народного образования в начале XX в. стала социальная востребованность «образованной» личности. И эта востребованность, безусловно, осознавалась не только широкой общественностью, но и государственной властью.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А.Л. Андреев; Ин-т социологии РАН. – М.: Наука, 2008. – 359 с.
2. Большевицкая печать в борьбе за демократизацию образования. Начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров, Б.К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
3. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет. – Т. 3. – СПб.: изд. Поповой, 1910. – 722 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / Предисл. Н. В. Бордовской; Послесл. В. П. Борисенкова. – СПб.: Алетей, 2004. – 560 с.
5. Народное образование в земствах. Основы организации и практики дела. Сб. ст. / Под ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Серополко, Н. В. Чехова. – М.: Задруга, 1914. – 443 с.
6. Овчинников А. В. Дума народного просвещения // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 73-79.
7. Ольденбург С. С. Царствование императора Николая II. – М.: Феникс, 1992. – Т. 2. – 256 с.
8. Полное собрание речей в Государственной думе и в Государственном совете. 1906-1911. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 411 с.

9. Тебиев Б.К. На рубеже веков. – М.: Интеллект, 1996. – 256 с.
10. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М., 1912. – 224 с.

ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА – ВАЖНЕЙШИЙ ПРИЗНАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Колесникова Г.Г.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24

Уже давно ученые пытались разгадать загадку творчества. Первыми объектами изучения были люди науки и искусства. Анализировались их дневники, письма, высказывания. Большинство авторов великих изобретений выделяли две стадии творческого процесса:

1. Длительные размышления над изучаемыми фактами и явлениями.
2. Короткое озарение и интуитивно принятые решения.

Во второй половине 20 века исследования понятия творчества стали расширяться. Стали экспериментально изучаться процессы творчества детей, подростков, взрослых людей. Были выявлены психологические составляющие творческой деятельности: гибкость ума; систематичность и последовательность мышления; диалектичность; готовность к риску и ответственность за принятое решение.

Гибкость ума включает способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность быстро перестраиваться с одной идеи на другую. Люди с гибким умом обычно предлагают сразу много вариантов решений, комбинируя и варьируя отдельные элементы проблемной ситуации.

Систематичность и последовательность позволяют людям управлять процессом творчества. Без них гибкость может превратиться в «скачку идей», когда решение до конца не продумывается.

Зачастую открытие рождалось при соединении, казалось бы несоединимого. Эту способность назвали диалектичностью мышления. Диалектически мыслящий человек может четко сформулировать противоречие и найти способ его разрешения.

Творчески мыслящий человек также нуждается в способности рисковать и не бояться ответственности за свое решение. Это происходит потому, что старые и привычные способы мышления, деятельности более понятны большинству людей, а новые нестандартные решения «по инерции» с трудом и не сразу принимаются.

Творческая активность педагога – это стремление к преобразующей деятельности в учебно-воспитательном процессе и к нестандартным решениям, способствующим развитию личности. Область проявления педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности, охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую.

П.В. Занков отмечал, что «творчество педагога не ограничивается отдельными методическими находками – это постоянное стремление вперед, к более совершенному, новому, и осуществление возникшего стремления» [1, с. 180].

Каждый из педагогов детского сада работает по своему направлению и имеет свои интересные наработки, свою творческую лабораторию. Порой, одна проблема объединяет несколько человек, тогда есть место творческому объединению, в котором каждый педагог может проявить свои способности.

В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознание себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования.

Педагогическое творчество характеризуется различными уровнями:

- уровень воспроизведения готовых рекомендаций, т.е. уровень элементарного взаимодействия. Педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других;
- уровень оптимизации деятельности, начиная с планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм воспитания;
- эвристический, когда воспитатель использует творческие возможности живого общения с ребенком;
- высший уровень (личностно-самостоятельный), который характеризуется полной самостоятельностью, использованию готовых приемов, но в которое вкладывается личностное начало. Поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития группы.

Творческий педагог всегда творит в соавторстве с воспитанниками. Это позволило ученым педагогам В.А. Кан-Калику и Н.Д.Никандрову описать варианты сотворчества педагога с детьми [2]:

- педагог не соотносит свой творческий процесс с деятельностью воспитанников; творит для себя и от себя;
- педагог соотносит свое творчество с деятельностью группы, управляет общим творческим процессом;
- педагог учитывает нюансы деятельности отдельных воспитанников;
- педагог создает общую концепцию воспитательного мероприятия (дела, занятия), учитывает особенности отдельных детей, обеспечивает им индивидуальный подход. И получает при этом лучший результат.

Творчески работающий педагог своими личностными качествами побуждает в воспитанниках развитие творческой активности. К качествам такого педагога относятся: нацеленность на формирование творческой личности (социальный выбор содержания, методов, приемов, форм и средств педагогической деятельности); педагогический такт; способность к сочувствию, сопереживанию; артистизм; развитое чувство юмора; умение ставить неожиданные, интересные, парадоксальные вопросы; создание проблемных ситуаций; умение возбуждать вопросы детей; поощрение воспитателем детского воображения; знание детьми творческих способностей и склонностей своего воспитателя.

Недаром в последние годы в педагогике укоренилось утверждение «у творчески работающего педагога – творчески развитые воспитанники».

Список литературы

1. Занков, П.В. Беседы с учителями [Текст] /П.В.Занков// Изд.2-е. – М., 1975.-191 с.
2. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] /В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров// - М.: Педагогика, 1990.- 144 с.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS OF THE USE OF "WORK IN PAIRS" AS A FORM OF ORGANIZATION OF THE LEARNING PROCESS

Candidate of pedagogical sciences Dildabekova L.A., A.T. Eraliyeva A.O., Kuatbekova A.T.

South Kazakhstan State Pharmaceutical Academy, Shymkent;
Secondary school named Asykata, SKO Maktaaral region;
Astana Medical University, Astana, Kazakhstan

Teaching theory has long been based on passive methods of storing and subsequent reproduction of educational material. The search for new ways of teaching leads to the fact that the educational process focuses on the students, assigned to the need to solve specific problems, it is facing directly to them, doesn't limit to just one message information on certain issues.

It is proved that the results of teaching are directly dependent on the position that takes the learner, and from the "psychological climate" which surrounds it.

Among the important tasks of education system, exploration and development of organizational education process occupies particular place, which will allow not only effectively generate the necessary amount of students' theoretical knowledge, practical skills, but also specifically to develop their intellectual skills, the desire for self-education and self-improvement. It is known that the solution of these problems contribute to increased individualization of teaching.

The form of teaching as a didactic category refers to the outside of the organization of educational process, which related to the number of students, time and place of teaching.

The form organizational studying is associated with organization forms of learning activities or forms of teaching. Under the forms of teaching, we understand kinds of student's interaction with each other and with the trainees in the course of one session, aimed at intensifying and individualization of the learning process [2].

In recent years, studying organization forms of teaching, in forms of teaching more and more attention is paid to the group training activities. Thus, according to V.K. Dyachenko [1], the organizational structure of group teaching methods could be combined, that is, contain a variety of forms: group teaching (where one teaches many), in pairs, individually.

The source of idea collective way of training (CWT) the method has developed and tested by Professor A.G. Rivin in 1918-1930 years on twentieth century. A.G. Rivin suggested studies of educational texts in paragraphs, retelling the

content in dialogical conversation ("dialogic combinations") and an individual report on the study or report in the group. Students of A.G. Rivin have worked in pairs, the composition of which is constantly changing: all of them worked with a lot of them by turns. Such work M.N. Skatkin and V.K. Dyachenko have called work in pairs exchangeable structure [4].

Student's problem of intensification of informative and communicative activities working in pairs solved by Professor E.S. Polat. She has developed a detailed method work in pairs at foreign language lessons [3].

"By working in pairs" means the preferred form of employment, in which students in groups are divided into pairs, working together on educational material, in mutual dependence on an agreed among themselves to plan or work order. Assignments may be for all of the pairs or groups of the same or different. Working in pairs characterized by the direct interaction between the learners and their joint activities.

At the Department of Pharmacognosy and Chemistry of the South Kazakhstan State Pharmaceutical Academy in the educational process are used elements of the collective way of teaching. In the course "Analytical Chemistry" laboratory workshops on "Titrimetric methods of analysis," the course "Inorganic Chemistry" all laboratory studies conducted using the method "Work in pairs." This organization of classes provides help students to understand the theoretical foundations of quantitative analysis purchase of practical skills of independent work and mastery of technique all operations of quantitative analysis that are necessary for further study of core subjects and future career specialist.

Work in pairs as a form of collective activity - a way of organizing the joint efforts of students to address delivered in the classroom teaching and learning objectives as a group (joint scheduling of training and labor operations, discussion and choice of ways of solving educational problems, mutual assistance and cooperation in the process of labor).

The allocation of students into pairs, we were guided by the following principles: ask students to pay; before the classes start we can test students, by the results we can divide them into two groups (strengths and weaknesses) and combine one person from each group; teacher distributes couples, sharing inactive and conflict of students; students by themselves write in a piece of paper, with whom they would like to work, and then create a pair.

The qualitative composition of the group determines how effectively students will interact in the process of joint activities, as successfully cope with the task. Successfully matched the composition of the group is in itself creates a motivation for interaction of its members. In the formation leading pairs are following criteria: different training opportunities (level of training); Psychological Compatibility students (interpersonal relationships, temperament).

Students should complement each other, if necessary, to be able to give each other assistance.

The breakdown of the group carried out promptly on the lesson or as a rule, worked out on the basis of a contract between the teacher and students at the beginning of the specific training period (training week semester, semester, year).

Positive working moments in pairs are as follows:

1) actively involved in the work of all students; conditions for mutual assistance in the process of which they themselves are studying an individual approach;

2) developing and strengthening the skills of teamwork;

3) the uptake of the new material is better, students increasingly aware of the issues studied in the course of work in pairs, including as a mandatory element of the individual performance of each student of the tasks performed;

4) the results of individual work are the subject of the whole group, which leads to finding and correcting errors and makes it easier to consolidate and improve knowledge and skills.

While working in pairs the teacher performs a variety of functions: controls the progress of work in pairs, answers questions, regulates dispute, the procedure works in the case of extreme necessity assists individual students or couple as a whole.

Self-control and mutual control in the course of working together in pairs at this stage does not replace supervision by the teacher. Students checking each other, help each other to correct the mistakes, if necessary explain them. Before a pair of task - to verify the correctness of each assignment.

While working together in pairs, students may have some difficulty in communicating with each other, which is likely due to a lack of communication culture of students themselves. It is also possible that some of the students do not realize the importance of their own efforts to achieve a common goal. To cooperation took place, it is necessary to teach students:

- Interact in pairs with any partner or partners;

- To work actively, seriously the tasks assigned;

- Polite and friendly to chat with partners;

- Feel a sense of responsibility not only for their own success, but also for the success of its partners, the whole group;

- Fully aware that working together in pairs - a serious and responsible work.

Customization of the educational process activates the cognitive activity of the student and leads to a change in the role of a teacher with traditional controls in the management of external factors: the formation of plants, the definition of

the information environment, including individualized forms of the organization of training in the employment structure. This restructuring is aimed at improving the quality of education, ensuring "transparency" of the educational process, improvement of methodical support, increase the mobility of students and teachers.

Thus, the form of the organization of training activities as "work in pairs" in chemistry course contributes to the formation of skills, opportunities to improve the quality of teaching and academic performance of students.

List of references

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. –М.: Педагогика, 1989. -160 с.
2. Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы. //Общение и оптимизация совместной деятельности. /Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. с.74-85.
3. Полат Е.С., Соловьева И.Ю. Давайте говорить по-английский: Пособие для работы в парах: Первый год обучения. В 2ч. –М.: Гуманит.изд. Центр ВЛАДОС, 2003. -Ч.1: А. -72 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. –М.: Педагогика, 1984.-96 с.

НЕОБХОДИМОСТЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Мальцева Д.Н.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

Усиление этнического самосознания, как явление общемирового масштаба, относят к 60–70 годам XX столетия. Оно отразилось в стремлении народов больше изучать свою историю, язык, культуру, следовать в жизни, воспитании детей традициям и обычаям своих этносов. В связи с этим появилась такая наука как этнопедагогика.

Этнопедагогика можно описать как историю и теорию народного воспитания. Это наука о практическом опыте этнических групп в воспитании и образовании школьников, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации. Она раскрывает народную педагогику и предлагает пути ее использования в настоящее время, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций и обычаев [1]. Предметная область этнопедагогика постоянно обновляется: задачи формируются и уточняются в зависимости от изменений социального заказа, связанного с движением общественного самосознания.

Наука этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается и обучается личность, усваивающая социальные нормы, установки, ценности, за счет народной мудрости, семейного и общинного уклада, быта, традиций, обычаев, сказок, сказаний, песен, загадок, пословиц, поговорок и пр. Именно этот педагогический потенциал, оказывает влияние на процесс историко-культурного формирования личности.

Развитие этнопедагогика во многом происходило благодаря отечественным педагогам. Так К.Д.Ушинский научно обосновал педагогический принцип народности, т.е. священный принцип национального воспитания, который в условиях демократизации общества приобретает необычайную актуальность [3]. У великого педагога-патриота народность максимально представлена национальной созидательной идеей, освящена и согрета ею.

Создание истинной национальной школы - русской, украинской, татарской, удмуртской, чувашской и т.д. - возможно только на этнопедагогической основе. Истоком всякой культуры является только народная культура воспитания. Никакое национальное возрождение, никакое воссоздание прогрессивных народных обычаев невозможно без приведения в действие основополагающих традиций воспитания народной педагогики.

К пяти сущностным основам этнопедагогика, благодаря которым раскрывается необходимость ее применения и использования в современном обучении и воспитании можно отнести следующее:

◦ Во-первых, это педагогика национального спасения. Ни один из изгнанных народов, несмотря на жесточайшую антинациональную политику, дискриминацию, геноцид не исчез: в большей или меньшей степени все народы сохранили язык, обычаи, даже свои традиции воспитания. Элементы этнопедагогика в форме народной педагогики, хотя и ограниченно, но все же действовали и действуют в семье. В условиях демократии этнопедагогика может стать со временем открытой системой обучения и воспитания, и ее роль еще более возрастет в жизни народов.

◦ Во-вторых, этнопедагогика - это педагогика всеобщей мудрости воспитания, это не моноэтническая, а полиэтническая педагогика, ибо ее естественное назначение – постоянное поддержание многостороннего диалога культур.

◦ В-третьих, этнопедагогика - это педагогика всеобщей любви. Воспитание и обучение основывается на примере и любви. Именно с помощью них могут быть решены все или почти все задачи воспитания.

◦ В-четвертых, это педагогика, в которой нет посредников, она дает непосредственный личный контакт с воспитуемым, каждый ее носитель свободен, автономен, самостоятелен, ибо это педагогика «из первых рук».

◦ В-пятых, это глобальная педагогика, она открывает путь к сердцам людей и народов. Для того, чтобы знать культуру, быт, обычаи этноса, надо узнать его традиционную систему воспитания. Поэтому, именно этнопедагогика сплачивает и объединяет народы [1].

Этнопедагогика доказывает, что у всех народов, в том числе и исчезающих, в древней самобытной культуре много такого, что в состоянии обогатить мировую цивилизацию. Насколько сильны и удивительны педагогические традиции индейцев Америки, благодаря которым они веками непоколебимо противостоят колонизации и не поддаются действиям вооруженных сил. Этнопедагогический состав народов России, начиная с чукчей и заканчивая русскими старообрядцами в Латвии, дает уникальную информацию о великой стране - России, объединяющей более ста народностей и наций. Они веками находятся в дружеских отношениях и взаимно обогащают друг друга этнопедагогическими приобретениями. Этносы, объединенные общностью целей, поднимаются на еще более высокий уровень нравственности и культуры [2]. Как все иностранные нации достигли огромных успехов в своем развитии при поддержке русского народа, так и русский народ поднялся на вершину своего величия и славы при бескорыстной духовной и материальной помощи всех других народов. Величие отдельных этносов является неразрывной гармонической частью достоинства общей отчизны дружных народов в духовных, педагогических и материальных взаимоотношениях.

В настоящее время необходимо актуализировать соединение традиций и опыта этнопедагогики с методолого-теоретическими положениями педагогической науки в решении воспитательных задач, поставленных обществом. Особую значимость должен приобрести процесс обновления содержания образования и воспитания на основе возрождения прогрессивных традиций этнопедагогической науки, в которых заложены демократические и гуманистические идеалы народа. Эти идеалы при целенаправленном и умелом их использовании могут способствовать воспитанию подрастающего поколения в духе любви к родной земле, к труду, почитанию старших, уважению и доброжелательному отношению к представителям различных национальностей, бережного отношения к природе.

Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование нашего времени. Первоначальным в решении этой проблемы можно считать, прежде всего, всестороннее овладение учащимися традиционной культурой своего собственного народа. Это наиболее необходимое условие интеграции их в иные культуры. Не менее важной задачей воспитания и обучения подрастающего поколения является формирование у них представлений о многообразии этносов в России, положительного отношения к культурным различиям, умениям и навыкам эффективного взаимодействия с представителями других культур, а также воспитание их в духе мира и уважения [2].

Исходя из этого, рассматривая проблемы этнического возрождения на рубеже тысячелетий, Т.Г. Стефаненко, А.Б. Панькин и др. делают вывод, что, начиная с 60–70 годов XX столетия, в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность культуры и психологического склада характера. Некоторые исследователи особо отмечают, что современный этап развития нашего общества характеризуется пробуждением национального самосознания народов и пониманием той истины, что без овладения богатейшим наследием народной культуры невозможно духовное развитие общества в целом и каждой личности в отдельности. Это выражается, прежде всего, в более глубоком изучении и развитии этнических культур, языка, традиций и обычаев. Причины сохранения и возрождения этничности объясняет информационная концепция этноса. Согласно ей этнос является важнейшим элементом социальной структуры современного общества, способным обеспечить успешную адаптацию индивида к условиям интенсивных перемен во всем укладе его жизни.

Таким образом, сила этнопедагогики – в массовости педагогического процесса. Народная педагогика всегда содействует школьному делу. Являясь живой связующей нитью между прошлым и будущим, она из поколения в поколение воссоздает образ народа в лучших его чертах. Пока она жива – жив и народ, ее создавший.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2009.
2. Латышина Д.И., Хайруллин Р.З. Этнопедагогика. – М.: Юрайт, 2014.

3. Даль, В. И., Ушакова, Д.Н. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Академик, 2000.
– Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/92774>, свободный.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР

Дзусова А.А., Дзусова М.С.

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г.Владикавказ

Проблема развития диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Д.Б. Эльконин и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.А. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохиным и другими учёными в области психологии. В формировании связной речи отчётливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие мышления, восприятия, наблюдательности отмечал Ф.А. Сохин [6].

В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребёнок идёт от части к целому: от слова к соединению двух или трёх слов, далее к простой фразе, ещё позже – к сложным предложениям. С.А. Рубинштейн выделил две формы связной речи: контекстную и ситуативную. По его мнению, контекстная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе её собственного предметного содержания [3, с. 54.].

Речь маленького ребёнка сначала отмечается обратным свойством: «Она не образует такого связного смыслового целого – такого «контекста», чтобы на основании только его можно было вполне её понять; для её понимания необходимо было учесть ту конкретную, более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребёнок и к которой относится его речь. Смысловое содержание речи становится понятным, лишь, будучи взято совместно с этой ситуацией: это ситуативная речь» [4, с.107].

Вопросы формирования связной речи у детей в педагогической литературе рассматриваются в двух направлениях: обучение диалогической и монологической речи.

Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения. Диалог - сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять в след за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определённый эмоциональный тон; слушать свою речь, чтобы контролировать её нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки.

Можно выделить несколько групп диалогических умений [1]:

1. Собственно речевые умения:

– вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другим);

– поддерживать и завершать общение (слушать и слышать собеседника); проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; сравнивать, излагать своё мнение, приводить примеры;

– говорить выразительно, в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Таким образом, основная цель развития диалогической речи у дошкольника – научить их пользоваться диалогом как формой общения. Для этого недопустимо сводить задачи обучения диалогу лишь к освоению вопросно-ответной формы.

Однако в последнее время взгляд на развитие детской диалогической речи несколько изменился. Новые исследования В.В. Ветровой [1], С.А. Мироновой [5], в области онтолингвистики доказывают, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно - деятельностного взаимодействия. Таким образом, вопросы возникновения и развития диалога целесообразно рассматривать в русле становления у ребенка различных видов предметно-практической совместности.

Ученые, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Гармонизация движений тела, мелкой моторики рук и органов речи способствует формированию правильного произношения, помогает избавиться от монотонности речи, нормализовать её темп, учит соблюдению речевых пауз, снижает психическое напряжение. Однако, в последние 5-10 лет уровень речевого развития детей заметно снизился. Почему? Родители меньше говорят с детьми, потому что многие из них заняты на работе. Дети и сами меньше говорят, потому что больше смотрят и слушают (теле-аудио-видео...). Они редко делают что-то своими руками, потому что современные игрушки и вещи устроены максимально удобно, но не эффективно для развития моторики (одежда и обувь с липучками вместо шнурков и пуговиц, книжки и пособия с наклейками вместо картинок для вырезания и т.д.). В связи с этим на наш взгляд, пальчиковые игры и упражнения - уникальное средство для развития мелкой моторики и речи ребенка в их единстве и взаимосвязи.

Пальчиковые игры - это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что даёт возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т.д. В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Выделяются следующие виды пальчиковых игр:

1. Игры с пальчиками.
2. Пальчиковые игры с палочками и цветными спичками.
3. Пальчиковые игры со скороговорками.
4. Пальчиковые игры со стихами.
5. Физкультминутки, пальчиковая гимнастика.
6. Пальчиковый алфавит.
7. Пальчиковый театр.
8. Театр теней.

Пальчиковые игры имеют следующие характеристики: универсальность - можно играть в любом месте в любое время; кратковременность - обычно не более 2-5 минут; активный, но безопасный телесный контакт в парных и групповых играх; невербальное общение в играх-«молчанках», использование языка жестов; наличие множества вариантов одной и той же игры с изменяющимися правилами: постепенное усложнение как двигательных, так и мыслительных задач.

По наблюдениям исследователей, развитие словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной тонкости. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву для последующего формирования речи.

Работа по развитию тонкой моторики кистей и пальцев рук оказывает благотворное влияние не только на становление речи и ее функций, но и на психическое развитие ребенка.

Диалогическая речь наиболее социально значимая сфера исследования для дошкольной и коррекционной педагогики. Именно диалог представляет особое значение в речевом развитии дошкольников. В этом аспекте дошкольники по-настоящему чувствуют себя равными, свободными, раскованными. Здесь они учатся самоорганизации, самодеятельности, самоконтролю. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различному рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор с детьми. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей). Кроме этого, для развития диалога у детей могут использоваться пальчиковые игры, совместная изобразительная деятельность и др.

Список литературы

1. Ветрова, В. В. Ребенок учится говорить / В.В. Ветрова, Е. О. Смирнова. – М.: Знание, 1988. – 94с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Педагогика, 1995. -77 с.

3. Грецик Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. – 2000. - №6. – с. 54.
4. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / Козлова С. А., Куликова Т. А. – М.: Академия, 2000. – 416с.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Гном, 2009. -168 с.
6. Развитие речи у детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2004. -183 с.
7. Рубинштейн С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей. СПб.: Питер, 2002.- 720 с.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЛАВАНИЯ. ВЛИЯНИЕ ПЛАВАНИЯ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА, НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Гарифуллина Э.Р., Мифтахов А.Ф.

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г.Елабуга

Человек, безусловно, с самого своего появления связан с водой. Именно в долинах рек Нила, Евфрата, Ганга появилась человеческая цивилизация. В жизни первобытных людей вода имела большое значение и вскоре наши предки начали воду обожествлять. Культ воды существовал практически у всех народов с самых древних времен. С водой связывали таких богов как Посейдон и Нептун. Вода требовала к себе особого отношения, наши предки быстро поняли это и начали учиться плавать. Плавание – это инструмент для общения человека с водой, это жизненно важный навык, развитие которого человек стремился с давних времен.

Умение плавать порой становилось решающим во время войн — особенно во время морских сражений. В древности широко применяли плавание и в повседневной жизни. Обучение плаванию было привилегией знати. В Древней Греции, Египте дети фараонов обязаны были научиться плавать. А в Афинах общество человека считало ущербным, если он не владеет таким навыком. О том, что в государствах, существовавших несколько веков тому назад до нашей эры придавали большое значение умению плавать, свидетельствует и известное изречение Платона: «Можно ли людям, которые являются противоположностью мудрого, плавать и читать не умеют, верить службу?» [2].

Наши предки (древние славяне) также хорошо освоили плавание. Известно, что у славян существовали массовые соревнования на реке Почайне, притоке Днепра. В соревнованиях участвовали лучшие пловцы-ныряльщики. Все они одновременно прыгали в реку и должны были в течение определенного времени ловить рыб руками. Тот, кому удавалось поймать самых крупных рыб, объявлялся победителем и получал в награду.

Но уже в 5 веке общество поменяло свое отношение к плаванию. Считалось, что плавание – это занятие для грешных людей. За такое ошибочное мнение человечество дорого заплатило: начали появляться массовые эпидемии тифа, холеры, чумы.

Но со временем, и в романских и германских странах плавание стало входить в систему физического воспитания детей дворян — будущих воинов. И уже с этого времени плавание как навык, как вид спорта стало набирать популярность. Все больше и больше стран начали строить бассейны, организовывать спортивные мероприятия, создавать клубы массового освоения плавания, плавание начало входить в программу обучения военных, а вскоре, стало общим предметом для изучения в гимназиях, школах. В 1538 году вышла в свет первая книга, посвященная плаванию, автором которой был датчанин Н. Винман.

В России особое значение начали уделять плаванию при Петре I. В 1829 году в соответствии с «Инструкцией, предписанной от Его Императорского Высочества Великого князя Константина Павловича», с целью формирования отрядов из лучших пловцов для выполнения специальных заданий в воде, во второй саперной бригаде русской армии были проведены первые в России соревнования на реке Березине.

В 1889 году в Будапеште состоялись первые международные соревнования по плаванию с участием пловцов Венгрии, Австрии, Германии и Швеции. В 1896 году плавание было включено в программу первых современных Олимпийских игр, которые оказали большое влияние на дальнейшее его развитие [2].

Популярность плавания в мире, включение его в программу Олимпийских игр и стремление к интеграции национальных союзов пловцов привело к созданию в 1908 году Международной любительской федерации плавания (ФИНА), что послужило дальнейшему развитию этого вида спорта, расширению его представительства в олимпийской программе. Возникновение Международной любительской федерации плавания позволило создать систему соревнований, именуемую календарем, упорядочить правила проведения соревнований, что обусловило выделение различных спортивных способов плавания.

Мы считаем, что государство в настоящее время должно уделить особое внимание массовому плаванию, так как количество утонувших за сезон в настоящее время уменьшается, но все ж остается на высоком уровне. Также, по нашему мнению, плавание стоит включить в обязательную дисциплину в школах, гимназиях и в вузах. Безусловно, в наше время, большое внимание уделяется спорту, но мы считаем, что нужно уделить особое внимание именно плаванию по нескольким причинам.

Во-первых, как уже отмечалось выше, плавание-это жизненно необходимый человеку навык, который может пригодиться как для спасения жизни своей так и для спасения чужой жизни. Конечно же, существует ряд профессий, целью которых является спасение жизни людей, в том числе спасение жизни и на воде, но никто не может с точностью сказать, что в нужный момент профессионал окажется рядом, что служба спасения во время отреагирует на сигнал бедствия.

Во-вторых, именно плавание может помочь в борьбе с современными болезнями, которые связаны с деятельностью позвоночника и нервной системой. Плавание является уникальным видом физических упражнений. Оно является одним из эффективнейших средств укрепления здоровья и физического развития человека, начиная с первых месяцев жизни и до самой старости [3].

Введение плавания в обязательный курс дошкольного, школьного и вузовского образования поможет решить две проблемы: 1) оздоровление молодежи от массовых болезней: искривление позвоночника, нарушение осанки, болезни нервной и сердечно - сосудистой системы; 2) поддержание основных показателей физического развития человека: плавание благоприятно влияет на рост, вес, развивает дыхательный аппарат и мышечную систему, содействует росту и укреплению костной ткани.

Регулярные занятия плаванием положительно влияют на весь организм. Повышается общий тонус организма, увеличивается выносливость, совершенствуются движения, укрепляется нервная система, крепче становится сон, улучшается аппетит [1].

Плавание благотворно влияет не только на физическое развитие человека, но и на формирование его личности. Занятия плаванием развивают такие черты личности, как целеустремленность, настойчивость, самообладание, решительность, смелость, дисциплинированность, умение действовать в коллективе, проявлять самостоятельность [4]. Тем самым плавание – это необходимый навык, который положительно влияет как на организм, так и на личность человека, что, безусловно, является важным, когда речь идет о воспитании ребенка. Введение в обязательную программу образовательных учреждений плавания положительно повлияет не только на здоровье молодежи в медицинском смысле, а также оздоровит его духовно. Плавание – это довольно простой и доступный вид спорта, пропаганда которого поможет государству добиться оздоровления всей нации.

Список литературы

1. Адаптивное плавание. Обучение плаванию лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pro-znanie.ru/r>.
2. Булгакова Н.Ж. Плавание: учебник.- М.: Физкультура и спорт, 2011.- 392 с.
3. Плавание // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krasnogorsk-sport.ru/>.
4. Чем полезно плавание для организма // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.plavanie.narod.ru>.

СОРЕВНОВАТЕЛЬНАЯ НАДЁЖНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ В ЛЫЖНОМ ДВОЕБОРЬЕ

Иванова И.Г., Муравьёв-Андрейчук В.В.

ФГБУ СПбНИИФК, г.Санкт-Петербург

В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что успешность выступления спортсмена на соревнованиях определяется не только его физической и технической подготовленностью. В условиях

повышенной значимости результата деятельности, психологические аспекты становятся всё более значимыми. Недостаточно быть хорошо подготовленным, необходимо суметь реализовать эту подготовленность в соревновательном упражнении. Сейчас многие спортсмены и тренеры придают большое, и даже решающее значение «психологии», или психологической подготовке. Несмотря на это, они всё же не находят времени на психологическую подготовку, и часто не готовы приложить для этого даже небольшие усилия.

Основная причина подобного бездействия – неопределённость, отсутствие проработанной методики психологической подготовки.

Основная же сложность в создании методики - нельзя дать универсальный совет, подходящий всем. Поэтому многие тренеры надеются на соревновательную практику, и это отчасти решает проблему.

В то же время в вопросах физического, и технического совершенствования давно отказались от метода «чем больше, тем лучше» в пользу конкретных методик, согласно которым подготовка планируется и регламентируется: осуществляется последовательное освоение навыков, измеряются пульсовые зоны, проводится анализ техники, и т.п. Таким образом, только психологическая подготовка пока остаётся неопределённой, не подлежащий планированию, и потому осуществляющаяся преимущественно с помощью увеличения соревновательного опыта спортсменов.

В своей работе «Некоторые вопросы психологической подготовки к соревнованиям в спорте» А.Ц. Пуни выделил ряд важных аспектов:

- психологическая подготовка - проблема, прежде всего педагогическая (поскольку является такой же частью тренировочного процесса, как и физическая и техническая подготовка)
- тренеры, однако, не считают, что разработка вопросов психологической подготовки к соревнованиям спортсменов и спортивных команд - это их дело
- разработанной методики психологической подготовки к соревнованиям не существует (и вряд ли возможно создать единую методику психологической подготовки для разных видов спорта)

А.Ц. Пуни предложил два направления для разработки такой методики:

- Общий - подготовка должна быть направлена на развитие важных для достижения высших спортивных результатов психических функций: мышечно-двигательных и других ощущений и восприятий, наглядно-действенного мышления, внимания, волевых качеств и др.
- Частный - создание психической готовности личности спортсмена к соревновательной деятельности вообще и к выступлению в каждом конкретном соревновании, в частности. [3]

Что же изменилось с 1973 года, с тех пор, когда были опубликованы эти идеи?

Сейчас мы можем заметить принципиальное различие отечественной и зарубежной психологии спорта: в российской спортивной науке в центре находится психологическое состояние (оптимальное боевое состояние, состояние готовности, благоприятные и неблагоприятные состояния для выступления, составляющие компоненты состояния психологической готовности) [2], [4], в зарубежной – психологический навык (устойчивость к стрессу и ответственности, способность к концентрации, уверенность, способность регулировать напряжение) [5].

Думается, что подход, ставящий в центр психологический навык, ближе к практике спорта – например, при овладении двигательными навыками, спортсмен сначала изучает технику лыжного хода, затем, применяя её в гонке, постепенно совершенствует уже для улучшения результата. Также, освоив методы, с помощью которых можно управлять своим состоянием, повышать или снижать уровень психологического напряжения, не стоит на этом останавливаться, а нужно использовать их сначала в тренировках, затем в соревнованиях. Таким образом, концепция тренировки психологических навыков вполне согласуется и с комбинацией общего и частного подхода к разработке методики психологической подготовки, предложенной А. Ц. Пуни, рассмотренного выше.

В итоге, наряду с осознанием важности психологического аспекта спортивной деятельности, понимание психологической подготовки как одного из видов спортивной тренировки, помогает и тренеру, и спортсмену самостоятельно или с помощью психолога планировать и осуществлять эту подготовку.

Для разработки программы психологической подготовки важно учитывать особенности вида спорта, а также особенности использования психологических стратегий в разных видах спорта, спортсменами разного уровня и т.п.

Поэтому для исследования особенностей применения психологических навыков зарубежными коллегами используется методика TOPS (Test of Performance Strategies).

Анкета состоит из 60 утверждений, касающихся особенностей внутренней речи спортсменов, характеристик фокуса внимания, уровня напряжённости и степени осознанности во время выступлений и

тренировок. Спортсмену предлагается оценить утверждения по тому, насколько они свойственны его спортивному опыту.

Примеры вопросов:

- Я ставлю себе реалистичные, но высокие цели
- Я говорю себе слова, которые помогают лучшему выступлению
- В ходе тренировки я вспоминаю свои успешные выступления
- Моё внимание блуждает, когда я тренируюсь
- Я практикую использование техник релаксации во время выполнения тренировочных заданий

Тест позволяет выявить особенности психологических стратегий, применяемых спортсменами.

Существует отечественная методика, по своему содержанию схожая с «Test of Performance Strategies». Она была опубликована в методическом пособии «Диагностика и коррекция соревновательной надёжности» в 1999 г., авторами Баландиным В.И., Бундзеном П.В. [1]

С помощью этой методики в рамках работы СПбНИИФК со спортивными командами, на зимней Спартакиаде учащихся в Нижнем Тагиле было проведено исследование соревновательной надёжности. В обследовании приняли участие 11 спортсменов-двоеборцев и 11 прыгунов на лыжах с трамплина, участвовавших в зимней Спартакиаде. Обследованные спортсмены заняли высокие места и могут считаться одними из лучших представителей своего вида спорта в России.

Кроме того, в этой статье используются данные аналогичного тестирования 10 спортсменов-участников сборной команды России по лыжному двоеборью, полученные ранее.

Анкета самооценки соревновательной надёжности представляет собой 30 утверждений, каждое из которых спортсмену предлагается оценить по 9-ти балльной шкале. (9, 8, 7 – качество сильно выражено, 6, 5, 4 – средне выражено, 3, 2, 1- слабо).

Пример утверждений: «на соревнованиях я показываю запланированные результаты», «накануне соревнований мой сон не нарушается», «высокий результат соперника меня не обескураживает» и т. п.

Вопросы сгруппированы по нескольким блокам, по которым и производится оценка результатов: устойчивость к страху, умение управлять своим состоянием, способность к концентрации внимания и усилия, соревновательная надёжность, уверенность, результативность, мобилизационные способности, положительные черты характера, удовлетворённость соревновательной надёжностью, идеомоторные представления, устойчивость к тревожности.

Один из выделяемых факторов можно обозначить как «результативность», он отражает соревновательную результативность – способность спортсмена показать на соревнованиях запланированные результаты или выступить лучше, чем на тренировках, а также удовлетворённость спортсмена своей соревновательной надёжностью. Остальные «факторы» можно отнести к психологическим навыкам – уверенность спортсмена в том, что он может выступить наилучшим образом, способность мобилизоваться, в том числе и после неудачи, устойчивость к страху и ответственным ситуациям, устойчивость спортсмена к возникновению тревожности перед стартом, способность регулировать своё психологическое состояние и т. п.

Был проведён анализ возможных связей самооценки «результативности» и «психологических навыков» с помощью коэффициента линейной корреляции. Полученные коэффициенты корреляции были представлены в виде графика.

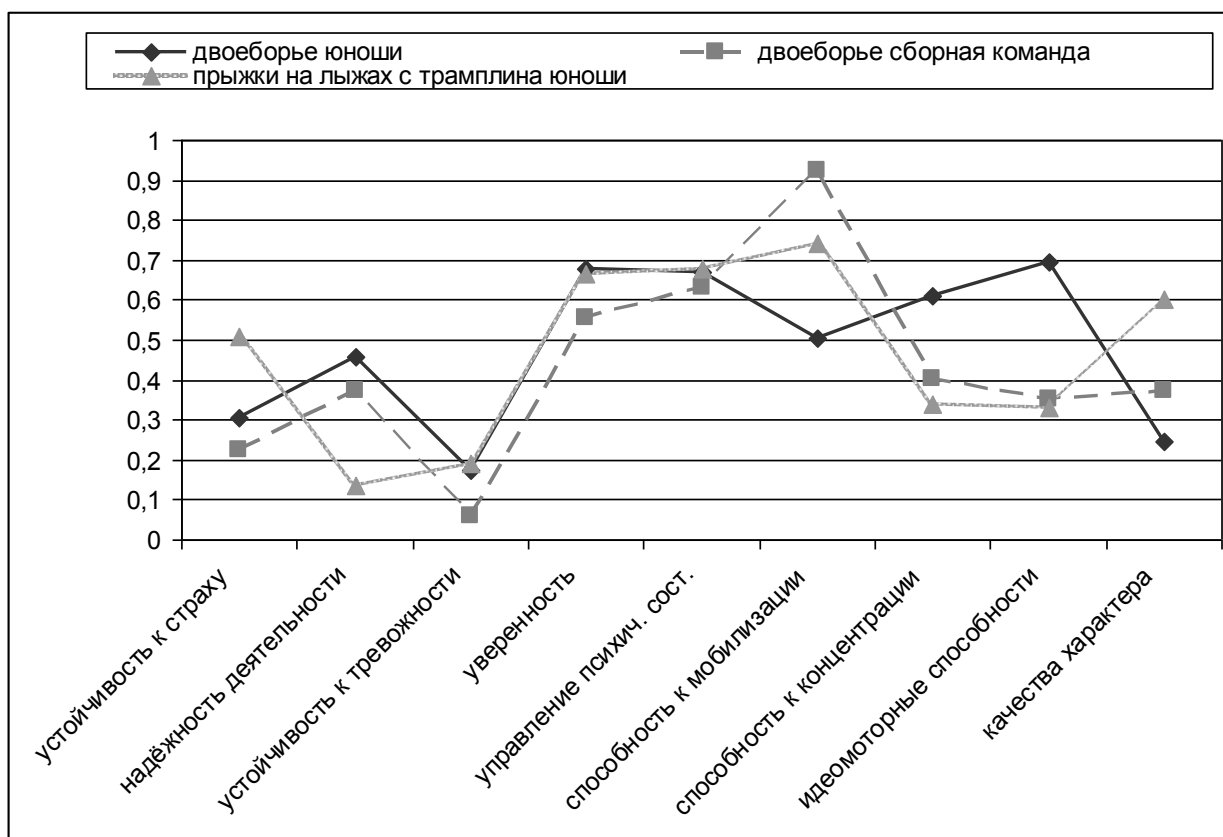


Рис.1. Профиль связи самооценки психологических навыков и соревновательной результативности в лыжном двоеборье и прыжках на лыжах с трамплина

Полученная корреляция во всех случаях оказалась положительной. У двоеборцев, участников зимней Спартакиады с «результативностью» наиболее сильно коррелирует «умение управлять психическим состоянием», «идеомоторные способности» и «уверенность». То есть, спортсмены, высоко оценивающие проявление в своей спортивной практике этих качеств, высоко оценивали и свою соревновательную результативность. У спортсменов, оценивающих эти качества ниже, ниже была и самооценка соревновательной результативности.

Далее рассмотрим сравнение полученных результатов с данными спортсменов-двоеборцев, участников сборной команды России и прыгунов на лыжах с трамплина, также участвовавших в зимней Спартакиаде.

По графикам можно сделать вывод, что профили спортсменов-двоеборцев более сходны между собой (особенно левая часть графика), чем с профилем прыгунов на лыжах с трамплина. Самое большое отличие результатов анкетирования двоеборцев-юношей и участников сборной команды – в оценке способности к мобилизации. У двоеборцев сборной команды способность к мобилизации наиболее сильно связана с самооценкой результативности соревновательной деятельности, следующие после неё по значимости, как и у спортсменов-юношей - «управление психическим состоянием» и «уверенность».

У прыгунов на лыжах с трамплина эти три фактора («способность к мобилизации», «управление психическим состоянием» и «уверенность») также наиболее сильно связаны с самооценкой соревновательной результативности. Кроме того, у спортсменов-прыгунов положительно связаны с «результативностью» самооценка таких качеств характера, как инициативность в сложных ситуациях, способность повысить самоотдачу после неудачных соревнований и высокие цели в спорте и в жизни.

Интересно, что во всех трёх группах спортсменов устойчивость к тревожности наименее связана с результативностью. Можно предположить, что проявления тревоги, которые испытывают спортсмены, не слишком сильно влияют на результативность деятельности, и, испытывая беспокойство и тревогу, спортсмены всё же могут реализовать свою подготовленность на соревнованиях.

Таблица 1

Психологические характеристики, наиболее сильно связанные с результативностью выступлений

	1	2	3
Лыжное двоеборье (Спартакиада)	Идеомоторные способности	Уверенность	Управление психическим

			состоянием
Лыжное двоеборье (сборная)	Способность к мобилизации	Управление психическим состоянием	Уверенность
Прыжки на лыжах с трамплина (Спартакиада)	Способность к мобилизации	Управление психическим состоянием	Уверенность

Лыжное двоеборье и прыжки на лыжах с трамплина по «психологическому содержанию» имеют важные различия. В прыжках выполнение соревновательного упражнения кратковременно, в короткие секунды разгона и доли секунд отталкивания решается успех или неудача выступления, в соревнованиях может вмешаться фактор погоды; в лыжном двоеборье именно лыжная гонка во многом определяет успешность выступления, и далёкие прыжки не могут компенсировать недостатки в лыжной подготовке. Возможно, с этим связано различие в значимости способности к мобилизации для результативности выступления у двоеборцев, участников сборной команды, и двоеборцев, участвовавших в Спартакиаде. Спортсмены сборной команды соревнуются на более высоком уровне, и, учитывая важность для результата лыжной гонки, вероятно, им требуется большая способность мобилизовать все силы. Для технической части соревнования в двоеборье – прыжков на лыжах с трамплина, требуется больше способность сконцентрироваться и идеомоторные способности.

И в лыжном двоеборье, и в прыжках на лыжах с трамплина важным компонентом тренировочного процесса являются имитационные упражнения. Спортсмены имитируют прыжки с трамплина во время зарядки, перед тренировкой, имитация обязательно входит в разминку и перед соревнованиями. В связи с этим, было довольно неожиданно получить небольшой коэффициент корреляции (примерно 0.3) идеомоторных способностей с результативностью выступлений прыгунов на лыжах с трамплина и участников сборной команды по лыжному двоеборью. В данном конкретном случае, это произошло потому, что спортсмены, оценившие свою результативность выступления на соревнованиях не слишком высоко, всё же высоко оценили свои идеомоторные способности. То есть, большинство прыгунов и двоеборцев высоко оценивают свои идеомоторные способности (что не удивительно, ведь имитационные упражнения занимают много места в их подготовке), однако не все из них высокого мнения о своей соревновательной надёжности. Среди двоеборцев, обследованных на Спартакиаде, спортсмены, оценившие не очень высоко свои идеомоторные навыки, имеют и более низкую самооценку соревновательной результативности, и, соответственно, отмечается более высокий коэффициент корреляции результативности и идеомоторных навыков – 0.7.

Конечно, всё это только попытки исследовать связь психологических навыков и стратегий спортсменов с соревновательной надёжностью, и пока был рассмотрен только один из методов. Тем не менее, это один из шагов, в направлении ответа на вопросы: как включить психологическую подготовку в тренировочный процесс, что именно нужно для этого сделать, какие аспекты первостепенные и наиболее важные для конкретного вида спорта. Сейчас из приведённых результатов можно сделать вывод, что наиболее востребованный навык, вносящий свой вклад в результативность выступлений спортсменов, это способность управлять своим состоянием во время соревнований. Поэтому можно порекомендовать начинать построение процесса психологической подготовки с него, и не останавливаться на способности регулировать своё состояние в спокойных условиях, а включать эту способность в спортивную деятельность – тренировочную и соревновательную.

Список литературы

1. Баландин В.И. Диагностика и коррекция соревновательной надёжности / Баландин В.И., Бундзен П.В. – Санкт-Петербург, 1999.– 38с.
2. Киселёв Ю.Я. Психическая готовность спортсмена, пути и средства достижения / Киселёв Ю. Я. – Москва: ОАО «Издательство «Советский спорт»», 2009.– 275с.
3. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Избранные лекции / Пуни А.Ц. – Ленинград: типография факультета физической культуры и спорта ГДОИФК имени П.Ф. Лесгафта, 1973. – 31 с.
4. Сафонов В.К. Психология в спорте: теория и практика / Сафонов В.К. – СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 2013.– 232с.
5. Weinberg R.S. Gould D. Foundations of sport and exercise psychology / Gould D. Weinberg R.S. – Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. 4th ed.– 607с.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Палаткина Г.В., Зайченко Е.А.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

В настоящее время современное общество нуждается в компетентных, коммуникативных и активных специалистах, способных самостоятельно принимать решения, готовых брать на себя ответственность за их осуществление, работать в команде. Выпускник вуза должен обладать не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и определенным набором лидерских качеств, позволяющих ему успешно реализовать свой личностный потенциал в практической деятельности. Раскрытие понятия «ресурсный потенциал» предполагает уточнение составляющих его понятий. «Ресурсный» является производным от слова «ресурс». Согласно современному словарю иностранных слов термин «ресурсы» (фр. *ressources*) означает «средства, запасы, возможности, источники чего-либо». Содержание термина «потенциал» берет свое начало от латинского слова «*potentia*» и в переводе означает сила, мощь. При определении составляющих ресурсного потенциала В.В. Ковалев подразделяет всю совокупность ресурсов на три группы: материально-техническая база (долгосрочные ресурсы, обусловленные сущностью технологического процесса), оборотные активы (активы, обеспечивающие выполнение технологического процесса) и трудовые ресурсы. Именно эти три вида ресурсов, объединяясь в производственно-технологическом процессе, обеспечивают достижение заданных целевых установок [5, с. 116]. Для обеспечения эффективного использования ресурсного потенциала высшего образования как важного фактора формирования лидерских качеств у студентов необходимо, прежде всего, придерживаться следующих принципов: обеспечение доступности высшего образования; структурные изменения в системе высшего образования; расширение участия общества в ее развитии; диверсификация финансового обеспечения; создание системы стимулирования разработок новых учебных курсов, образовательных программ; мотивация профессорско-преподавательского состава по совершенствованию учебно-методического обеспечения и т.д. [1, 89]. Теоретические и практические аспекты ресурсного потенциала организаций рассматривались в работах следующих ученых: В.С. Катькало, Г. Пизано, К.К. Прахалада, Д.Дж. Тиса, Г. Хамела, Э. Шуэна и др. Методологические аспекты оценки ресурсного потенциала разработаны в исследованиях таких российских и зарубежных ученых, как Дж. Барни, Р.М. Грант, Д.Дж. Коллиз, С.А. Монтгомери и др. Педагоги рассматривают педагогический, воспитательный потенциал образовательного процесса вуза.

Педагогический потенциал мы представляем как присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь определенные возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования, иначе говоря - образовывать, развивать и осуществлять педагогические функции, заключающиеся в прямом или опосредованном влиянии на процесс образования. В педагогическом потенциале одновременно может быть сосредоточено несколько уровней: 1) прошлый, когда прежний педагогический потенциал уже перерос в действительность; 2) настоящий, когда педагогический потенциал актуализируется сегодня, либо находится в состоянии готовности для реализации; 3) будущий, т.е. завтрашний, но зарождающийся уже в настоящем [4, с. 19].

В свою очередь Е.В. Конькина, И.А. Савинова педагогический потенциал образовательного процесса вуза рассматривают как особую внешнюю среду - социализации и воспитания студентов и внутреннюю среду – молодежный и педагогический процесс вуза, внутри которого средствами учебной и внеучебной деятельности происходит усвоение ценностей, норм, смыслов молодежи [3].

И.Э. Ярмакеев полагает, что основным образовательным ориентиром сегодня с неизбежностью становится развитие не просто личности как таковой, а личностного потенциала, ориентированного, наряду с творческим решением актуальных проблем социального и профессионального бытия человека, на перспективу его жизненного развития и изменения. Важнейшей составляющей этого потенциала является духовно-нравственный потенциал личности, определяющий ее способности к непрерывному духовному самоопределению и саморазвитию в вероятностном пространстве социально-профессиональной жизни [6, 164].

Е.Г. Марчук под личностным потенциалом понимает совокупность познавательных, творческих и иных способностей личности.

Необходим поиск новых, адекватных времени, более гибких механизмов организации учебно-воспитательного процесса в вузе, предоставляющих студентам широкие возможности для реализации своего духовно-нравственного потенциала, для осуществления индивидуально-личностного выбора своей профессионально-нравственной позиции [6, 165].

В свою очередь воспитательный потенциал образовательного процесса в вузе включает в себя, во-первых, все имеющиеся в пределах последнего человеческие, содержательно-образовательные и организационно-методические ресурсы воспитания будущего специалиста. Во-вторых, данный потенциал должен характеризовать актуальные возможности эффективной и целенаправленной реализации этих ресурсов в учебно-воспитательном процессе и во внеаудиторной работе. В-третьих, данный потенциал должен одновременно быть ориентирован на будущее, как в плане практической реализации существующих воспитательных возможностей, так и с точки зрения их дальнейшего воспроизводства и динамики (для того, чтобы обеспечить возможностей образовательного процесса в вузе в области воспитания будущих специалистов). Только лишь сочетание всех этих временных аспектов позволит, на наш взгляд, стабильно и эффективно реализовать воспитательную функцию высшего профессионального образования. Для этого необходимо адекватное теоретико-методологическое и технологическое обеспечение данного процесса, ориентированное не только на его успешное функционирование, но и на дальнейшее развитие [6, 166].

Необходимость последовательной интеграции процессов профессионального обучения и воспитания, придания им вероятностно-вариативного, развивающего характера требует, на наш взгляд, последовательного выявления и органичного использования воспитательного потенциала образовательного процесса в вузе, направленного на развитие личностного потенциала студентов-будущих специалистов [6, 165].

Н.Ю. Кирюшина, Е.Л. Тихонова полагают, что мощным ресурсом в реализации воспитательного потенциала образовательного учреждения выступает социально-активная часть студенчества. Это молодежь, уже обладающая лидерскими качествами и проявляющая заинтересованность в том, что происходит в окружающем мире [2, 154]. Например, включаясь во внеучебную деятельность, студенческие мероприятия. Система конкурсов (творческих, организационных, учебных) способствует тому, что очень быстро в студенческой группе определяются лидеры, организующие и направляющие жизнедеятельность группы [2, 156].

Поэтому непрерывное применение ресурсного потенциала вуза (воспитательный потенциал, педагогический потенциал) являются основой для формирования лидерских качеств у студентов, которые в свою очередь обеспечивают совершенствование своих личностных качеств (личностного потенциала).

Таким образом, ресурсный потенциал вуза как фактор формирования лидерских качеств студентов – это совокупность ресурсов образовательного процесса вуза (педагогический, воспитательный), являющаяся необходимым условием формирования лидерских качеств у студентов.

Список литературы

1. Гарашук Е.В. Ресурсный потенциал высшего образования – важный фактор повышения его качества [Текст] / Е.В. Гарашук // Российский Академический журнал. 2014. № 1, Том 27. – С. 87-89.
2. Кирюшина, Н.Ю., Тихонова, Е.Л. Развитие лидерских качеств у социально-активных студентов как принципиальная задача воспитания в высшей школе [Текст] / Н.Ю. Кирюшина, Е.Л. Тихонова. Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. – С. 154-158.
3. Конькина Е.В., Савинова И.А. Педагогический потенциал ВУЗа в работе по профилактике экстремизма в студенческой среде [Текст] / Е.В. Конькина, И.А. Савинова // Психология, социология и педагогика. 2013. № 4.
4. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория [Текст] / В.А. Митрахович // Известия ВГПУ. 2008. № 9. – С. 16-20.
5. Рыжук С.Г., Овачук Е.И. Ресурсный потенциал организации [Текст] / С.Г. Рыжук, Е.И. Овачук // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2012. № 11 (97). – С. 115-119.
6. Ярмакеев, И.Э. Воспитательный потенциал образовательного процесса в вузе: системно-методологический анализ [Текст] / И.Э. Ярмакеев // Вестник ТГТПУ. 2010. - № 1 (19). - С. 164-169.

**СЕКЦИЯ №6.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

**КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: К
ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ**

Марасанова В.В., Петрова Г.Н.

Дальневосточный федеральный университет, г.Владивосток

Ведущая характеристика педагогического коллектива как субъекта образования состоит в его способности целостно представлять и проектировать процесс формирования компетентностей и определять место каждого педагога в этом процессе. Суть этого феномена, как поясняет Ю.В. Васильев, «состоит в том, что действия и деятельность отдельных индивидов, ранее независимые друг от друга, объединяются и образуют новую деятельность, которая не может быть выполнена никем из индивидуумов отдельно» [2, с.102]. При этом не только появляются новые виды деятельности, качественно улучшаются прежние, но и в соответствии с идеей интеграции, персонализации индивидов друг в друге (А.В. Петровский) происходит профессионально-личностное развитие педагогов. Создание коллективного субъекта деятельности является важнейшей целью управления образовательной системой.

В отличие от совокупного субъекта педагогической деятельности (всё педагогическое сообщество преподавателей общеобразовательных учреждений) коллективный субъект предполагает непосредственное взаимодействие коллег-преподавателей на личностном уровне (уровень смыслов и ценностей), направленное на решение задач образовательного процесса в условиях реализации совместной деятельности.

Формирование коллективного субъекта деятельности (КСД) требует выяснения его сущностных характеристик, т.е. критериев.

В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые заключаются в том, что критерии отражают наиболее общий сущностный признак, по которому происходит оценка явления и включает совокупность основных показателей, позволяющих раскрыть определенный уровень какого-либо явления. Показатели отражают степень проявления и качественную сформированность критерия, поэтому качественные показатели выступают в единстве с количественными.

На основе анализа доступной литературы мы пришли к выводу, что значимым признаком КСД является наличие субъект - субъектных отношений, которые в условиях взаимодействия выражаются в активности педагога, обеспечивающей реализацию всех элементов деятельности:

- целенаправленность (осмысление общей цели);
- мотивированность (осознание мотива и активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);
- структурированность (чёткое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности, позволяющие проявлять собственную субъективность при выборе средств и способов деятельности);
- результативность (способность производить действия и достигать результата).
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности);

Опираясь на исследования А.Л. Журавлева [3], спроецируем представленные характеристики на коллектив дошкольного образовательного учреждения.

Педагогический коллектив как субъект коллективной педагогической деятельности воспитателей ДОУ способен продуктивно взаимодействовать при наличии следующих свойств:

- взаимосвязанности и взаимозависимости педагогов в процессе реализации педагогической деятельности, что проявляется в интеграции усилий воспитателей в формировании различных видов опыта у воспитанников, а также в принятии всеми членами педагогического коллектива основополагающей ценности – ориентации на развитие личности воспитанника;
- способности коллектива проявлять совместные формы активности (интеграция усилий педагогов в выделении образовательных областей и нахождение конструктивного взаимодействия в процессе формирования различных видов социального опыта воспитанников; общение внутри группы и с другими группами, групповые действия, совместная деятельность, по отношению к координации деятельности всех членов педагогического

коллектива в реализации новых (нетрадиционных) функций педагогов; способность членов коллектива к профессиональной самоорганизации и саморазвитию);

- способности педагогов к коллективной рефлексии, в результате которой осознаются обобщенные алгоритмы достижения цели, корректируются взаимоотношения и степень активности каждого участника совместной деятельности. Все это способствует формированию в коллективе чувства «Мы».

Интегративной целью педагогического коллектива как коллективного субъекта педагогической деятельности, является формирование личностно-компетентного опыта воспитанников на основе выстраивания индивидуальных педагогических систем педагогов в соответствии с их функциями для достижения единой цели.

Очевидно, что в педагогической среде объективно существует множественность индивидуальных смыслов, поскольку осмысленность — признак субъектного начала в человеке. Вместе с тем, если логика реализации индивидуального смысла педагогической деятельности каждого отдельного воспитателя соответствует логике контекста (в данном случае — это смысл на уровне коллективного субъекта), то образовательный процесс в образовательном учреждении осуществляется более качественно. Появляется смысловое поле, наличие которого можно обнаружить при сопоставлении круга категорий и их определений, которыми оперируют педагоги, описывая концепции образования, педагогический процесс, педагогические средства и т.п. Если эти трактовки не являются противоречивыми, то создаются предпосылки для функционирования образовательного процесса, выстроенного по единому внутреннему основанию, единой логике.

Важнейшим условием создания целостного ценностно-смыслового поля коллективного субъекта педагогической деятельности является наличие специфической «ансамблевости» педагогического состава. Каждый воспитатель является носителем собственного субъектного опыта и одновременно «коллективного разума». Первое позволяет ему выразить в деятельности свою уникальность и неповторимость, второе — дополнять и поддерживать общую идею и логику совместного дела. В этом случае педагогический коллектив выступает как единое целое. Коллективный педагогический субъект является носителем личностно развивающей педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическая деятельность успешно выполняется коллективным педагогическим субъектом, который имеет организационные и психологические аспекты. Организационные — связаны с деятельностью различных структур управления, обеспечивающих взаимодействие педагогов в процессе решения образовательных задач. Психологические — предполагают такие стороны взаимодействия, которые касаются целей, смыслов, способов, механизмов взаимодействия.

Все сказанное выше, позволяет сформулировать определение КСД. Под коллективным субъектом педагогической деятельности будем понимать коллектив воспитателей с единой профессиональной позицией, с личностно педагогическим опытом, который позволяет проектировать единые целевые, содержательные и технологические компоненты деятельности.

Развитие коллективного субъекта деятельности в образовательной организации происходит постепенно. В нашем понимании этап профессионального развития педагогического коллектива — это определенный временной промежуток, характеризующийся достигнутым уровнем профессионализма, определяемый характером качественных изменений коллективной профессиональной деятельности, профессионального общения и межличностных отношений. Основаниями для выделения этапов является степень сформированности этих характеристик педагогического коллектива как коллективного субъекта педагогической деятельности в условиях конкретной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, предложим систему критериев и показателей уровня сформированности педагогического коллектива воспитателей ДОУ как коллективного субъекта через их включение в деятельность (Табл.1).

Таблица 1

Критерии сформированности коллективного субъекта деятельности воспитателей ДОУ через их включение в деятельность.

критерии	показатели
1. Межличностное взаимодействие	Взаимосвязь и взаимозависимость.
2. Совместная активность	Проявление активности, поддержки на разных этапах деятельности: - предлагает, - поддерживает, - планирует,

	- оформляет, - презентует.
3.Ценностно-смысловое единство	Отношение к деятельности, к другим, к себе. Наличие рефлексии.

Высший уровень взаимодействия педагогов в структуре коллективной педагогической деятельности имеет место при достижении ими ценностно-смыслового единства [4, с. 16]. Такого рода коллективность в педагогической деятельности необходима при реализации наиболее сложных образовательных задач, связанных с формированием системы ценностных ориентаций, общекультурных и базовых профессиональных компетенций. Их становление определяется не организационными усилиями воспитателей, а созданием ситуации развития коллективного субъекта, образовательной среды, деятельности, которая востребует от педагогов проявление совместной позиции, избирательного принятия ценностей, а также реализации других личностных функций в процессе проектирования действий и способов. Рефлексия помогает увидеть личностный смысл деятельности, осознать значимость каждого, осмыслить результат с точки зрения будущей жизни. Данную характеристику взаимодействия воспитателей мы определили как критерий ценностно-смыслового единства.

Критерий совместной активности в педагогической деятельности выражается в инициативном стремлении членов коллектива к многообразной деятельности, направленной на прогрессивное преобразование окружающей действительности, других людей и себя. Взаимодействие воспитателей протекает не только на уровне воспитательных мероприятий, но и носит характер взаимной поддержки. Каждая личность, будучи частью коллектива, свободна в своих проявлениях и способна совершить поступок, одновременно она в своей педагогической организации отражает единые педагогические закономерности, а поэтому выстраивается, подчиняясь единой логике.

По мнению исследователей, сотрудничество является проявлением наивысшего уровня согласованности позиций в деятельности [1, с. 21]. Поэтому высшим проявлением критерия межличностного взаимодействия коллективного субъекта выступает не просто взаимодействие педагогов между собой, но «их взаимодействие, направленное на достижение конечной задачи».

Охарактеризованные критерии позволяют не только продиагностировать наличие коллективного субъекта деятельности образовательного учреждения, но и оценить его уровень на различных этапах становления.

Список литературы

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. — М., 1973. — 187 с.
2. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю.В. Васильев. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
3. Журавлев, А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. — 1993. — № 4. — Т. 14. — 5 с.
4. Шевелев Е.А. Управление процессом становления коллективного педагогического субъекта в образовательном учреждении / Е.А. Шевелев // Современная образовательная среда: материалы региональной научно-методической конференции. Гл. Ред. Г.П. Стефанова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. С. 249 – 252.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Мицкевич С.Э., Горева Е.А.

Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск

Анализ реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения показывает, что стандарт нового поколения направлен на цели и ценности профессионального образования, перспективные потребности личности, общества и государства в сфере профессионального образования.

Сформировавшееся в последние годы новое представление о ценностях профессионального образования вывело на первый план развитие личности, ее саморазвитие и самореализацию в профессии, в том числе с помощью самостоятельной работы. [2, 3]

Современный подход к организации образовательного процесса в вузе заключается в том, что этот процесс ориентирован на формирование у обучающихся умений самостоятельно приобретать новые знания, использовать их в своей профессиональной деятельности. К сожалению, определенные последствия реформирования школьного образования и изменения образа жизни привели к существенному изменению образовательного и психологического портрета современного абитуриента медицинского вуза: он стал более прагматичен и ориентирован на материальный достаток, зачастую с более низким общекультурным уровнем, что прежде всего выражается в недостаточной грамотности и развитии речи, он меньше читает и привык получать знания в основном из интернет ресурсов, он адаптирован к излишне алгоритмизированному принципу получения и применения знаний, что не способствует развитию памяти и способности к анализу и синтезу, не создает условий для творческих процессов. Эти тенденции, безусловно, влияют на учебную и профессиональную мотивацию будущих специалистов. [1]

Цель высшего образования - формирование специалистов с высоким уровнем профессиональной подготовки, готовых к постоянному расширению и пополнению спектра своих знаний и умений, способных учиться всю жизнь. Врач способен эффективно решать профессиональные задачи при условии субъективного личностного благополучия, активного и заинтересованного, творческого отношения к деятельности.

Важный элемент образовательного процесса в медицинских вузах - повышение у студентов мотивации к учебной и профессиональной деятельности с учетом ее включенности в контекст жизнедеятельности современного врача, что имеет высокую социальную значимость для развития общества и личности. [4]

Важное условие освоения деятельности – принятие ее студентом, осознание ее смысла, возможных целей, альтернатив, их последствий. Ориентация на самостоятельное усвоение и выполнение, эмоциональная привлекательность учебной деятельности, понимание своих способностей и притязаний, - необходимые составляющие успешного и эффективного процесса обучения.

Субъектные характеристики, способствующие повышению мотивации к сознательной и профессиональной деятельности: [2,3]

- временная перспектива- представление «ближних» и «дальних» целей учебной и профессиональной деятельности, их согласованность;
- удовлетворенность- оценка деятельности как соответствующей потребностям, ее эмоциональная привлекательность;
- своевременность- оценка обстоятельств как соответствующих возможностям; оценка цели как доступной;
- самостоятельность выполнения деятельности при минимальной ориентации на помощь окружения;
- осознанность- представление учебных и профессиональных целей, альтернатив, способов, средств, последствий их достижения.

План личностного и профессионального роста каждого студента должен складываться из следующих составных частей: формулирование учебных, личных и профессиональных целей; оценка их доступности и описание способов достижения; представление «ближних» и «дальних» целей; описание преимуществ достижения поставленных учебных и профессиональных целей; описание способов преодоления препятствий.

По мере продвижения от младших к старшим курсам мотивационная активность студента должна все больше соответствовать и отвечать «каскадной» оценке профессиональных умений и способностей врача:

восприятие и хранение информации, ее переработка, эмоционально-волевая регуляция, речь и культура общения, умение устанавливать контакт и вести диалог, умение воздействовать. [4]

Возможными формами контроля как средства повышения мотивации учебной и профессиональной деятельности могут служить: самостоятельная работа студентов, балльно-рейтинговая система, активные формы обучения, научно-исследовательская работа студентов, элективные циклы. [4,5]

Цели и задачи самостоятельной работы студентов: обеспечение углубленного познания студентами самостоятельно изучаемых тем, проблем; развитие навыков управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); развитие интереса к учебно-познавательной и исследовательской деятельности.

Используются различные формы организации самостоятельной работы : для повторения, закрепления и углубления знаний и отработки умений по определенной теме, которые предлагаются студентам после изучения содержания учебной дисциплины (например, создание презентаций, глоссария, подготовка заданий по теме, связанных с практической деятельностью врача, решение ситуационных задач, анализ определенных фрагментов первичной медицинской документации); задания для подготовки к восприятию нового материала, которые предлагаются для выполнения перед изучением содержания определенной темы (чаще всего используются при контроле усвоения содержания темы, выносимой на самостоятельное изучение - тестовые задания, решение ситуационных задач).

Активные и инновационные формы обучения призваны повышать развитие умений самоанализа мотивационного компонента профессионального самосознания личности. Данные формы способствуют активному восприятию и усвоению информации, выработке умений и навыков профессиональной деятельности: деловые игры, имитационные игры, сюжетно-ролевые игры, дискуссии, анализ конкретных ситуаций. [3,4]

Балльно-рейтинговая система применяется для оценки учебных достижений студентов по всем дисциплинам кафедры. Опыт ее использования позволил обозначить следующие достоинства: обеспечение комплексной оценки учебной работы студентов; повышение уровня дисциплинированности и активности студентов, улучшение посещаемости лекционных и практических занятий; повышение объективности оценки работы студентов преподавателем; расширение возможностей для объективной оценки индивидуальной творческой деятельности студента, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время; повышение престижности и значимости научно-исследовательской работы; возможность заработать «бонусные» баллы. [5]

Самостоятельная научно-исследовательская работа студентов под контролем преподавателей является мощным мотивационным стимулом профессионального развития личности будущего врача. Большое значение в повышении эффективности этой работы имеет правильная ее организация: выделение перспективных направлений для научных разработок с определением роли и формы участия студентов на различных этапах работы, соблюдение принципа преемственности в работе, совместной деятельности в команде студентов старших и младших курсов; овладение практическими навыками, новыми методиками; разбор конкретных случаев и ситуаций с анализами результатов; подготовка и обсуждение неизученных или малоизученных разделов медицины; написание и публикация научных и научно-практических статей; выступление на конференциях.

Таким образом, важнейшим условием эффективной подготовки будущего специалиста является осознание смысла настоящей учебно-профессиональной и будущей врачебной деятельности, формирование устойчивого положительного отношения к врачебной деятельности, понимание связи учебно-профессиональных компетенций с мотивацией учения, создание мотивации дальнейшего личностно-профессионального развития.

Список литературы

1. Гетман, Н.А. Организация самостоятельной работы студентов в образовательной среде медицинского вуза/ Н.А. Гетман, Л.И. Сукач , М. С. Сукач. //Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С.16-22
2. Горева, Е.А.Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета /Е. А. Горева, С.Э. Мицкевич//Актуальные проблемы и достижения в медицине. Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской научно-практической конференции. «Инновационный центр развития образования и науки». Самара, 2014. С. 112-115.
3. Горева, Е.А., Мотивация творческой деятельности студентов в современном образовательном процессе / Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. «Инновационный центр развития образования и науки». 2014. С. 50-52.
4. Мелехова, Л. И, Организация самостоятельной работы студентов в медицинском вузе / Л. И Мелехова, Н. Н. Ростова // Методические рекомендации для преподавателей. Кемерово. КемГМА. 2010, 28 С.
5. Мицкевич, С.Э., Возможности рейтинговой системы в подготовке востребованного специалиста / С.Э.

Мицкевич, Е.А. Горева // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. «Инновационный центр развития образования и науки». 2014. С. 46-48.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Ели В.В.

Приднестровский государственный университет, г.Тирасполь

Политика Приднестровской молдавской республики в сфере образования определяет воспитание как первостепенный приоритет в образовании, а в качестве важнейших задач выдвигает формирование гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. Современное образование должно давать не только знания, но и формировать личность, способную жить в ситуации социальной нестабильности, принимать верные решения и, что немаловажно, нести ответственность за них, вступать в продуктивный диалог и налаживать сотрудничество. В связи с этим воспитание должно стоять не отдельным элементом внеучебного педагогического действия, а необходимой органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

Согласно Федеральным государственным стандартам высшего профессионального образования, Вуз обязан сформировать свою неповторимую социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности. Среди компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника вуза, называют готовность, умения и способности к кооперации и сотрудничеству с коллегами, работе на общий результат; работе в коллективе; руководству людьми и подчинению личных интересов общей цели; разрешению конфликтов и социальной адаптации; выстраиванию межличностных коммуникаций; нахождению организационно-управленческих решений в нестандартных ситуациях и др.

Сегодня в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко имеется существенный потенциал форм, средств, методов организации воспитательной (внеаудиторной) деятельности, направленный на развитие личностной компоненты в подготовке будущего специалиста. Разработана и утверждена «Концепция воспитания студенческой молодежи в ПГУ им. Т.Г. Шевченко», которая является базой создания и развития системы воспитательной работы в нашем университете и представляет собой научно обоснованную совокупность взглядов на основные цели, задачи, принципы, содержание и направления воспитательной работы со студентами.

Приоритетными направлениями воспитания являются: патриотическое воспитание; духовно-нравственное воспитание; формирование научного мировоззрения; подготовка к семейной жизни; трудовое воспитание; экологическое воспитание; физическое воспитание; поддержка и развитие форм студенческого самоуправления; организация воспитательной работы со студентами, проживающими в общежитиях; обеспечение социальной поддержки и защиты студентов; международное сотрудничество.

По каждому из вышеперечисленных направлений воспитательной деятельности в ПГУ им. Т.Г. Шевченко реализуются комплексные план - программы.

Важнейшее место в обеспечении эффективности воспитательной работы в ПГУ им. Т.Г. Шевченко принадлежит структуре управления воспитательным процессом включающей в себя: отдел молодежной политики, воспитания и социальной защиты; Совет по воспитательной работе ПГУ; отдел психологического сопровождения и профориентационной работы; культурно-просветительский Центр ПГУ им. Святых равноапостольных Кирилла и Мефодия; спортивный клуб «Рекорд»; спортивно – оздоровительный лагерь «Сэнэтатя»; объединенный студенческий совет факультета, объединенный студенческий совет общежитий и студенческий профсоюзный комитет университета, которые тесно взаимодействуют с деканатами (дирекцией) и кафедрами в процессе организации воспитательной деятельности. Мотивации студентов к ответственной лидерской работе способствуют занятия Школы студенческого Актива.

Созданные в ПГУ им. Т.Г. Шевченко нормативные документы направлены на реализацию указанной цели, а также способствуют освоению студентами новых социальных навыков и ролей, развивают культуру социального поведения молодежи с учетом динамики общественных отношений.

Ежегодно воспитательная деятельность в ПГУ им. Т.Г. Шевченко и 13 его факультетах (институтах, филиалах) ведется согласно плану, утвержденному Ректором. Ежемесячно на заседаниях Совета по воспитательной работе обсуждаются вопросы, касающиеся различных направлений воспитательного процесса.

В целях демократизации системы управления учебным заведением в состав Ученого Совета факультетов (институтов, филиалов) также включены представители студенческого самоуправления. Это обеспечивает оптимальный учет интересов студенческого коллектива и участие его представителей в обсуждении и выработке наиболее важных решений, относящихся к деятельности учебного заведения, затрагивающих права и обязанности студенческого коллектива, а также развития научного творчества студентов, организации производственной (профессиональной) практики и общественно-полезной деятельности.

Студенты участвуют в работе: стипендиальных комиссий университета и факультетов (институтов, филиалов) ПГУ; Совета по воспитательной работе ПГУ; приемной комиссии; советов по работе в общежитиях; советов (комиссий) по общекультурной и спортивной работе.

При этом студенческое самоуправление приобретает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении.

Не менее значим для современного подхода к воспитанию будущего специалиста высшей звена акцент на отношении его к самореализации, самовыражению, самоопределению в студенческой среде, отвергающий часто любые попытки регламентировать поведение или навязывать установки. Это одна из самых деликатных позиций в воспитательной работе. Студентам предложены варианты выбора форм внеучебной деятельности, где они могут себя реализовать. Это многочисленные мероприятия внутривузовского характера: конференции, круглые столы и разнообразные встречи, школа актива, конкурсы, фестивали, праздники, спортивные мероприятия, а также вовлечение студентов в проведение республиканских мероприятий.

Успех и эффективность внеучебной воспитательной работы со студентами во многом определяется включенностью профессорско-преподавательского состава и структур университета в общий процесс; координирующая роль администрации, общественных студенческих организаций - профкома, студенческого совета, студенческого актива в механизм внеучебной воспитательной работы. Все перечисленное выше - основа благоприятных условий и предпосылок для целостного развития и самореализации студентов.

Кратко осветив основные направления развития воспитательной деятельности в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко можно сделать следующие выводы:

- активно развивается студенческое самоуправление: сформированы органы студенческого самоуправления: профсоюзный комитет студентов, Объединенный студенческий Совет факультетов и Объединенный студенческий совет общежитий, создана их нормативная база, работает Школа студенческого актива;

- действительно взаимодействуют представители студенческого самоуправления и администрация ПГУ, факультетов (институтов, филиалов) университета, общежитий, присутствуют элементы общественных начал в управлении вузом;

- воспитательная работа в университете имеет необходимое финансовое обеспечение, созданы механизмы морального и материального стимулирования студентов за особые достижения в учебе, научно-исследовательской, общественной, творческой и спортивной деятельности;

- создана система реализации внеучебной воспитательной деятельности, она ведется целенаправленно, систематически, с учетом специфики факультетов (институтов, филиалов), через творческий союз преподавателей и студентов по приоритетным направлениям воспитания: гражданско-патриотическое, правовое и профилактика правонарушений среди студентов, семейное, культурно-эстетическое, трудовое, экологическое, физическое воспитание; духовно-нравственное воспитание.

- в ПГУ сформированы традиции образовательного учреждения.

Основные задачи дальнейшего развития воспитательной среды университета:

- усиление внутриуниверситетской интеграции, сотрудничества между факультетами в организации воспитательной деятельности;

- оптимизация системы управления воспитания в вузе, совершенствование организационной работы путем анализа и выявления «кризисных управленческих точек» в подразделениях университета, ответственных за воспитательный процесс (своевременного делегирования полномочий, повышения ответственности должностных лиц и исполнителей и их эффективного взаимодействия, налаживание бесперебойного движения информационных потоков по вертикальным и горизонтальным уровням);

- расширение коллегиальности в управлении вузом;

- увеличение внимания к деятельности кураторов, повышение их ответственности в проведении молодежной политики, в обеспечении и внедрении новых форм воспитательной деятельности со студентами;
- расширение взаимодействия с органами исполнительной власти, для привлечения их к участию в деятельности университета: создание ассоциации выпускников университета;
- совершенствование инфраструктуры воспитательной деятельности в университете;
- дальнейшее развитие системы корпоративной культуры и студенческого самоуправления.
- последовательное сближение линий науки, обучения, воспитания и развития личности студента.
- в сфере международной деятельности и внешних связей: разработка и реализация международных проектов и программ в сфере воспитания.

Необходимо создание системы поиска и сопровождения талантливой молодежи, которая не только обладает современным инновационным мышлением и способна в будущем развивать экономику, основанную на знаниях, но и стремится к нравственному развитию, любит свое Отечество и национальную культуру. Эта работа должна быть рассчитана на долгосрочную перспективу.

Концептуально университет, аккумулируя в себе кадровые, материальные и методические ресурсы, выступает как центр социокультурного пространства, фокусирующий позитивные социальные воздействия на студента, защищающий его от антисоциальных и антигуманных действий, поддерживающий его психологически, способствующий его гармоническому развитию и самовоспитанию. Основная задача современного этапа - достижение высокой культуры постановки воспитательной работы в университете, создание гуманистической (личностно-ориентированной) воспитательной системы, пронизывающей все области жизнедеятельности ПГУ им. Т.Г Шевченко.

КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

¹Горева Е.А., ¹Мицкевич С.Э., ²Петренко А.В.

¹Южно-Уральский государственный медицинский университет, г.Челябинск

²ООО Детский медицинский центр «Росточек», г.Челябинск

Компетенции в современном образовательном процессе особенно актуальны в настоящей системе российского образования, когда осуществляется переход на западную модель образования, основанной на компетентностном подходе. Новые образовательные стандарты, а, следовательно, и технологии образовательного процесса становятся эффективными только в рамках компетентностной модели образования. [2, 5]

Введение Федеральных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС) и формирование образовательных программ, адекватных современным экономическим требованиям и потребностям труда, должны способствовать переводу образования на качественно новый более высокий уровень.[4]

В основе Федеральных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС) лежит компетентностный подход как идеология и методология решения образовательной проблемы, который раскрывает основную идею, главные цели, принципы, этапы и механизмы достижения целей. [1, 2]

Прежде всего, определимся в понятиях «компетенция» и «компетентность». В толковом словаре иностранных терминов указанные понятия расшифрованы следующим образом: компетентность - обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо; компетенция - круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Современная модель компетенций состоит из трех компонентов: общекультурные компетенции; личностные компетенции; профессиональные компетенции.

Высокий профессиональный уровень в современном обществе обеспечивается современной моделью образования, основанной на формировании профессиональных компетенций.[4, 5]

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, иными словами компетентностный подход - это подход при котором результаты признаются значимыми за пределами системы образования. [1] Особенность такого обучения заключается в том, что усваивается не готовое знание, а обучаемый сам формулирует знания, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность периодически приобретает исследовательский или практический характер. [1, 2, 3]

Помимо обладания совокупностью глубоких научно-предметных знаний, умений и навыков, выпускник должен быть способен полученные в вузе знания, умения и навыки применять на практике. В этом случае можно говорить о профессиональной компетенции. Чем большим количеством компетенций, расширяющих область профессионального сознания, обладает специалист, тем увереннее он будет выдерживать конкуренцию, тем успешнее, стабильнее и плодотворнее будет его профессиональная деятельность.

Нами был проведен и рассмотрен в результативном срезе неструктурированный опрос студентов нескольких высших учебных заведений Челябинска. Неструктурированный опрос отличается от структурированного тем, что не предполагает выбор ответов из предложенного перечня. Неструктурированные, или открытые, опросы не содержат никаких заготовленных вопросов и ответов, и респондент отвечает в свободной форме, используя собственные формулировки для выражения своего мнения.

Группе студентов было предложено два задания: 1) знаете ли Вы значение слова «компетенция»?; 2) составьте перечень компетенций, формирование которых Вы ожидаете от вузовского обучения.

Более трети студентов, участвующих в опросе, (39%) ответили на первый вопрос отрицательно. Половина из ответивших утвердительно, не смогли объяснить, что они подразумевают под термином «компетенция». Только 37% опрошенных более или менее ясно понимают смысл этого термина.

Оказалось, что студенты путают понятия «компетенция» и «компетентность». По их мнению, это, например, «востребованность по окончании вуза», «уважение», «самоконтроль», «объективность».

При анализе ответов на второй вопрос выяснилось, что самыми желательными для студентов являются «профессиональные» компетенции. Более точно студенты определить не смогли. Общий процент голосов в этом разделе составил 48,9%. Второе место занимают «личностные» (коммуникативные) компетенции, процентная доля которых составила 21,1%. Формирование таких компетенций не является основной задачей вуза, однако может быть поддержано в ходе обучения.

Итак, результаты опроса показали, что студенты не совсем четко представляют себе смысл компетентностной модели образования. Необходимо работать над изменением данного положения дел. По окончании вуза выпускник должен обладать всеми компетенциями, формирование и поддержание которых было целью вуза на протяжении всех лет обучения. Выпускник может быть конкурентоспособной единицей рынка, на который он выходит, только освоив необходимый перечень компетенции.

Список литературы

1. Аверченко, Л.К. Имитационная деловая игра, как метод развития профессиональных компетенций / Л.К. Аверченко, И.В. Доронина, Л.И. Иванова // Высшее образование сегодня. - М., Логос. 2013.- С.39.
2. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета [Текст] /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.-практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. - С. 112-115.
3. Горева, Е.А. Мотивация творческой деятельности студентов в современном образовательном процессе [Текст] /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.-практ. конф.: «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии». Челябинск, 2014. - С. 50-52.
4. Горева, Е.А. Эффективность образовательных программ в рамках компетентного подхода обучения [Текст] /Е.А. Горева, А.В. Петренко // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.-практ. конф.: «Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях». Санкт-Петербург, 2015. - С. 143-144.
5. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова // Учебно-методическое пособие. - М: АПКППРО. 2007. - 101с.

НОВЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЕМИНАРОВ ДЛЯ ВРАЧЕЙ

Мадыкин Ю.Ю., Золотухин О.В., Кочетов М.В., Аносова Ю.А.

ГБОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко Минздрава России

Аннотация: в последнее время вопросы подготовки практического врача находятся в центре внимания педагогических коллективов различных вузов страны. Эффективность усвоения материала повышается за счёт

использования в процессе обучения визуальных средств и наглядных пособий. Одной из форм эффективного обучения, которая должна найти отражение при создании новых программ подготовки специалиста, являются интерактивные семинары, среди которых, в последнее время, всё большую популярность завоевывает проведение лекций в формате Брейн-ринг.

Ключевые слова: подготовка практического врача, интерактивные семинары, лекция в формате Брейн-ринг.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования определяют кардинальное изменение подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Преподаватель высшей школы должен выполнять не только функцию транслятора научных знаний, но и уметь выбирать оптимальную стратегию преподавания, использовать современные образовательные технологии, направленные на создание творческой атмосферы образовательного процесса [1,2,3,4]. В последнее время вопросы подготовки практического врача находятся в центре внимания педагогических коллективов различных вузов страны. Связано это с необходимостью реализации принципа непрерывности обучения и требует создания новых учебных программ с учетом кредитной системы (набор баллов в ходе различных видов самостоятельной работы, участие в конференциях и т. д.) [4, 5]. Преподавателям необходимо целенаправленно и напористо овладевать активными и интерактивными формами и технологиями проведения занятий: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами.

В целом подготовка студентов в медицинских вузах, а затем и последипломное профессиональное образование врачей, в большинстве случаев построено по так называемому фронтальному типу преподавания, то есть слушанию лекционного материала. При этом проводящий занятие или лекцию специалист не получает прямой информации о том, достигают ли слушатели целей обучения. Как было показано, при подаче информации в виде академической лекции процент усвоения материала невысоки составляет всего 5–10%. Повышают эффективность усвоения материала до 20–30% дополнительно предоставление печатной информации, а также визуальные средства и наглядные пособия. Истину гласит поговорка: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Подобная ситуация делает необходимым включение в учебные планы наряду с лекциями практических занятий и семинаров. [4,5,6].

Одной из форм эффективного обучения, которая должна найти отражение при создании новых программ подготовки специалиста, являются интерактивные семинары, среди которых, в последнее время, всё большую популярность завоевывает проведение лекций в формате Брейн-ринг.

Брейн-ринг (БР) — один из форматов проведения интерактивных семинаров для врачей. Цель этого формата — максимально вовлечь участников семинара в обсуждение, сделать событие ярким, запоминающимся, тем самым обеспечив конкурентное преимущество.

Преимущества и отличительные особенности БР:

- интересный для участников клинический случай;
- эмоциональная вовлеченность участников;
- возможность высказывать свое мнение, дискутировать и спорить с другими участниками.

Во время проведения этого мероприятия, у участников имеется возможность спорить, дискутировать, обмениваться мнениями и опытом.

Этап 1: Подготовка к проведению БР

Клинические случаи (КС), подобранные для БР в качестве кейсов, во-первых должны быть интересны участникам, о них должно быть интересно спорить. Во-вторых, кейсы должны подразумевать разные мнения (как минимум два) на решение.

В качестве объекта спора клинические случаи могут содержать:

- предварительный диагноз;
- факты из anamnesis morbi пациента;
- прогноз развития заболевания;
- ошибки врача в процессе лечения;
- схему терапии.

Важным моментом является стимуляция участников к высказыванию. Например:

- называть участников по имени-отчеству;
- использовать вопросы «Как Вы думаете?», «Каково Ваше мнение?», «Что Вы скажете по поводу...?»;
- использовать открытые жесты, обращенные к участникам.

2. Не высказывать своего мнения до тех пор, пока все группы не выскажут свое
3. Благодарить участников за высказывание
4. Не оценивать высказывания участников

5. Резюмировать разные точки зрения

6. Говорить, обращаясь к участникам (т. е. поддерживать визуальный контакт с аудиторией, тело должно быть развернуто к аудитории)

Деление на группы и подготовка зала

Всех участников нужно распределить по группам. Для этого необходимо заранее сформировать группы и дифференцировать их. Для этого можно использовать:

- разного цвета бейджи;
- разного цвета пригласительные;
- разные буквы на бейджах.

В зависимости от количества и состава участников может быть сформировано не более 4-х групп. Идеальный вариант — 3 группы, по 5 — 8 человек в каждой. Если групп будет две, то дискуссией управлять будет сложнее, т. к. будет высока степень конкуренции. Заранее нужно подготовить столы, за которыми будут сидеть участники БР. Каждый стол — свой цвет (своя буква) — соответствующего цвета бейдж (соответствующая буква). Группы территориально должны находиться отдельно друг от друга. Расстояние должно быть таким, чтобы в процессе обсуждения группы не мешали друг другу.

На столах к приходу участников должны быть карточки для голосования.

Этап 2: Методология проведения Брейн-Ринга

Предметом обсуждения служат:

- Диагноз пациента;
- План дообследования;
- Заключительный диагноз;
- План терапии.

В самом начале мероприятия преподаватель встречает участников, выдает им бейджи и объясняет, что означает цвет (буква) бейджа. В процессе проведения БР преподаватель внимательно следит за временем и необходимыми материалами, отвечает на все вопросы участников по организации мероприятия!

БР проходит в 8 шагов. Шаги 4 — 7 повторяются четыре раза.

На БР могут быть рассмотрены последовательно два клинических случая (КС).

Структура БР:

Введение в проблематику. Преподаватель произносит вступительное слово, представляет тему БР: «Добрый день, уважаемые коллеги! Меня зовут _____, я рад вас приветствовать на нашем брейн-ринге! Брейн-ринг — это новый формат наших семинаров, который позволит вам активно спорить, дискутировать, обмениваться мнениями и опытом. Сегодня тема брейн-ринга - _____».

Знакомство с правилами проведения БР.

После этого преподаватель говорит: «Обратите внимание на то, с кем вместе вы сидите за одним столом, — вы поделены на группы. Сейчас вашему вниманию будет представлен КС. Каждой группе будет необходимо найти ответы на вопросы. У каждой группы будет время на обсуждение, после чего будет нужно дать ответ. Затем каждый участник будет иметь возможность отстоять свою точку зрения, а также аргументированно поставить под сомнение точку зрения оппонентов. Далее у нас будет голосование, а затем мы обратимся к правильному ответу». Далее преподаватель знакомит участников с проблематикой и запускает первый слайд.

Презентация КС. Преподаватель презентует клинический случай (КС). Параллельно — на экране слайд с описанием пациента, его жалоб и анамнеза. К этому слайду можно будет возвращаться в течение всего времени обсуждения.

Обсуждение в группах. После презентации КС преподаватель показывает слайд с вариантами предварительного диагноза и обращается к участникам: «Итак, сейчас вы должны будете выбрать наиболее подходящий на ваш взгляд предварительный диагноз данному пациенту. Время на обсуждение — 5 минут. Через 5 минут будьте готовы представить решение». Если участники попросят, можно еще раз показать слайд с описанием жалоб и анамнеза пациента.

Дискуссия. После обсуждения преподаватель говорит: «5 минут закончились, будьте готовы дать ответ». Эксперт запускает дискуссию. Он говорит: «Пусть выступит представитель каждой группы и даст ответ. Пожалуйста, аргументируйте свою точку зрения. Если кто-то из вас будет не согласен с точкой зрения коллег, поднимайте руку, у вас будет возможность высказать свое мнение. У вас есть максимум 10 минут на все обсуждение». От группы может выступить более одного участника, если не все пришли к единому мнению.

Если в процессе выступления участники будут задавать вопросы, преподаватель благодарит за вопросы и предлагает задать их после того, как участникам будет известен правильный ответ.

Перед тем, как будет выступать второй по очереди участник и озвучивать свое мнение, преподаватель

говорит: «Если Вы не согласны с мнением коллеги, прошу обосновать свою точку зрения».

Голосование. После обсуждения ведущий предлагает проголосовать. Каждый участник голосует только один раз. Варианты голосования:

- С использованием цветных карточек. Все голосуют одновременно, поднимается карточка, цвет которой соответствует цвету варианта на флип-чарте.
- С использованием системы электронного голосования (ЭГ).

Правильный ответ. После голосования производится подсчет голосов, объявляется, какой вариант сколько голосов набрал. Далее преподаватель возвращается к клиническому случаю и рассказывает «как было на самом деле», отмечая при этом в каких предположениях участники были правы, а в чем ошиблись. Если есть вопросы — преподаватель отвечает на них.

Шаги 4-7 повторяются еще три раза. Предметом обсуждения служат: дообследование, заключительный диагноз и терапия. Каждый раз на экране должен быть соответствующий слайд.

Вопросы – Ответы. После этого преподаватель предлагает участникам задавать вопросы. Преподаватель также напоминает участникам, какие вопросы задавались эксперту во время обсуждения. После того, как все вопросы будут заданы, необходимо отметить наиболее активных участников.

Как отвечать на вопросы.

- Поощряйте вопросы
- Внимательно слушайте
- Убедитесь, что Вы правильно поняли вопрос.
- Отвечайте всей аудитории.
- Давайте краткие, лаконичные ответы, не превращайте весь ответ в ещё одну презентацию
- Отвечайте на вопросы, ведите себя как свободный человек: ведь у Вас всегда есть несколько вариантов: вежливый отказ, отсрочка ответа, переформулирование вопроса, прямой ответ, уточнение вопроса.

Как не надо отвечать на вопросы.

- Не говорите, что это – «хороший вопрос»
- Не повторяйте вопрос
- Не спорьте
- Не меняйте свой стиль
- Не говорите: «По правде сказать...»

Типовые ошибки при работе с вопросами аудитории:

- Фокус на эмоциях аудитории
- Фиксация на собственных реакциях
- Усиление негативного контекста
- «Боюсь, что это невозможно...».
- «К сожалению, этот вопрос не имеет решения».
- «Обстоятельства не позволяют...».
- «Мне жаль Вас огорчать, но факты таковы...».
- «Хотелось Вас порадовать, но ситуация такова...».

Управление контактом с аудиторией. Главная задача преподавателя - «слушать» аудиторию своими глазами.

Как распределять зрительское внимание. Вся ваша презентация должна состоять из пятисекундных «бесед» с каждым из ваших слушателей (или группы слушателей, в зависимости от количества участников). При этом длительность разговора и контакта не должна превышать 6-10 сек.

- при группе до 14 человек вы говорите со всеми по очереди;
- при группе от 15 до 50 вы говорите то с каждым, то с каждым пятым;
- при группе больше 50 человек вы выделяете условно несколько групп примерно по 7 — 10 человек и обращаетесь по очереди к кому-либо одному из каждой группы. В такой аудитории движения глаз заменяются движениями головы. Тогда у каждого, находящегося в зоне направления головы, будет ощущение, что вы общаетесь именно с ним,

• если вы говорите с возвышения (например, с трибуны), ваш взгляд не должен идти над головами слушателей. Периодически смотрите и на передние ряды, чтобы в зале не образовывались «мертвые зоны», куда не доходит ваш взгляд.

Слушатель-ловушка. Частая ошибка при ведении презентации в малой группе — постоянная фокусировка

внимания выступающего на ком-то одном. Тем самым внимание остальных слушателей невольно тоже фокусируется на этом человеке. Далеко не всем такое обилие внимания будет приятно. При этом другие слушатели, наоборот, чувствуют себя обделенными и при первой же возможности отомстят вам.

Какие люди в аудитории чаще всего привлекают внимание? Это может быть человек, который вам просто чем-либо нравится, или он ваш самый серьезный оппонент, притягивающий взгляд, как магнит, или некий авторитет, мнение которого для вас весомо. Знайте одно: кто бы он ни был, в ситуации публичного выступления этот человек — ваша ловушка.

Разделение «зрительского» внимания между аудиторией и слайдами.

Вы стоите лицом к аудитории; изображение, слайды находятся слева от вас.

1. Вы показываете очередной слайд.
2. На несколько секунд вы фиксируете свой взгляд на слайде, развернувшись вполборота.
3. Когда взгляды слушателей вслед за вашим взглядом сфокусируются на слайде, вы снова переводите свой взгляд на слушателей.

Язык телодвижений.

- Ваши невербальные сигналы должны гармонировать с вербальными, а жесты — помогать при выступлении, а не мешать.

- Исходная позиция — стойте прямо, без напряжения, равномерно распределяйте вес своего тела.

- Ваша поза влияет на качество Вашей речи - если Вы наклоняете голову, чтобы прочесть записи или информацию со слайда, голос становится тише, и Вы теряете визуальный контроль над аудиторией.

- Аудитория должна видеть Вас целиком. Чем больше Вы на виду, тем выше качество восприятия аудиторией того, что Вы сообщаете.

- Не загораживайте лицо руками.

- Не стойте за аппаратурой, не заслоняйте собой экран. Не показывайте указкой на экран, это лучше делать на слайде.

- Обращайтесь к аудитории, а не к экрану.

- Используйте положительно окрашенные и естественные для Вас жесты.

- Избегайте отрицательно окрашенных жестов, таких как:

1. указательный палец;
2. сжатые кулаки;
3. раскачивание из стороны в сторону;
4. скрещенные ноги;
5. посторонние предметы в руках;
6. руки в карманах;
7. «фиговый лист»;
8. скрещенные на груди руки и т.п.

Управление контактом с аудиторией. Паравербальные средства.

- Управляя темпом, ритмом, артикуляцией, интонацией и громкостью своего голоса Вы управляете первым впечатлением аудитории. Звучание Вашего голоса также определяется лицевой экспрессией, осанкой.

- Необходимо избегать резких звуков, невнятности, «нечленораздельности» и т.п.

- Скорость изложения материала должна быть немного ниже, чем скорость говорения в обычной ситуации.

- При проведении презентации в затемненных помещениях, необходимо говорить громче, чем обычно.

- Следите за интонацией. Выделяйте ключевые слова. Интонацией и паузами можно выделять целые предложения, имеющие важное значение. Паузы дают аудитории время дистантной аудитории на осмысление Ваших слов.

- Некоторые закономерности восприятия речи

1. Чёткость произношения может указывать на внутреннюю дисциплину. Неясное и расплывчатое произношение скорее свойственно уступчивым и мягким людям.

2. Люди с высоким голосом воспринимаются как менее эмоциональные и более практичные, по сравнению с обладателями низкого голоса, которым приписывается большая эмоциональность и впечатлительность.

3. Медленный темп речи характеризует человека как уравновешенного и уверенного в себе. Первые фразы говорите медленно. Не выливайте на аудитории сразу водопад информации — дайте им время настроиться на ваше выступление.

Мы уверены, что презентация в формате «Брейн-ринг» поможет преподавателям создать неповторимую

атмосферу во время проведения семинаров для врачей.

Список литературы

1. Бобрышов С.В. Методы активизации процесса обучения [Электронный ресурс] / С.В. Бобрышов, М.В. Смагина. – Ставрополь, 2010. – URL:www.sspi.ru.
2. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения : интегративный подход:[Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / Л.И. Гриценко. – М. : ИЦ«Академия», 2008. – 240 с.
3. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] /Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с. – (Работаем по новым стандартам).
4. Новиков А. М. Понятие о педагогических технологиях [Текст] / А. М.Новиков // Специалист. – М., 2009. – № 10. – С.18–24.
5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение [Текст] : учеб. пособие / А.П. Панфилова. – М.: ИЦ «Академия», 2009. – 192 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

О КАЧЕСТВЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Николаева И.В.

Краснодарский филиал ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», г.Краснодар

Свою историю Болонский процесс ведет со Всеобщей Хартии университетов, принятой в 1988 году во время празднования 800-летнего юбилея старейшего европейского университета в г.Болонье. Следующим важным этапом стало принятие в 1998 году Сорбонской Декларации по гармонизации системы высшего образования в Европе, которая была подписана министрами образования Франции, Италии, Германии и Великобритании. Четыре государства, системы высшего образования которых существенно отличались друг от друга, пришли к единому мнению об общих принципах и целях образования, положив начало процессу реформирования системы высшего образования.

Постулаты Сорбонской Декларации послужили основой для Болонской Декларации, подписанной 19 июня 1999 г., что принято считать формальным началом Болонского процесса. Болонская декларация ознаменовала собой поворотный момент в развитии европейского высшего образования. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году.

В Болонской декларации был обозначен ряд важных целей:

- принятие системы академических степеней, легко сопоставимых и понимаемых;
- принятие двухуровневой системы обучения: результатом первого уровня обучения является получение степени бакалавра, второго уровня – степени магистра;
- содействие мобильности студентов, преподавателей, и работников сферы высшего образования;
- создание единой общеевропейской системы качества высшего образования [2].

Таким образом, целью Болонского процесса является повышение конкурентоспособности европейского высшего образования, улучшение мобильности студентов и облегчение их трудоустройства за счет разработки системы, которая позволит сопоставлять уровень подготовки выпускников. В связи с этим, на первое место выходит обеспечение высокого качества обучения.

В качестве основных идей в рамках Болонского процесса были приняты следующие:

1. Введение последовательного двухуровневого обучения.

Согласно этому положению система образования должна базироваться на двух уровнях: первый уровень – бакалавриат, второй – магистратура.

Степень бакалавра позволяет работать по специальности и необходима для перехода на уровень магистратуры. Степень магистра предполагает наличие более глубоких знаний и ориентирует на научную карьеру и получение ученой степени доктора наук. Время обучения на первом уровне должно составлять не менее трех лет, на втором – не менее одного года.

После получения диплома магистра можно продолжить образование в докторантуре. В этом случае обучение продлится семь-восемь лет и, в случае успешного завершения, ознаменуется получением ученой степени доктора наук.

2. Введение кредитной системы.

Прежде всего, следует различать кредиты и кредитные системы, которые соотносятся между собой как часть и целое. Кредитные системы включают в себя свободу учащихся в выборе дисциплин и способа их изучения, чем определяется трудоемкость учебной работы учащегося, условными единицами измерения которой являются кредиты.

Реформирование систем образования стран-участниц Болонского процесса проходит с использованием Европейской системы накопления и перезачета кредитов (ECTS). В соответствии с требованиями Болонского процесса для получения степени бакалавра требуется накопить 180-240 кредитов, а степени магистра – еще дополнительно 60-120 кредитов.

Рабочая нагрузка студента очной формы обучения в течение одного учебного года составляет 60 кредитов (один кредит соответствует приблизительно 25-30 часам). Кредиты ECTS начисляются после выполнения требуемого объема учебной нагрузки и получения оценки достигнутых результатов. Учебная нагрузка включает в себя: посещение лекций, работу на семинарах, самостоятельную подготовку студентов, работу над докладами, проектами, курсовыми и дипломными работами, а так же иную учебную работу.

3. Контроль качества образования.

Важнейшая задача Болонского процесса состоит в повышении уровня качества европейского образования. Остальные положения Декларации по существу поддерживают основные механизмы решения данной задачи. Повышению качества образования способствуют: развитие единых критериев оценки качества образования и преподавания, участие потенциальных работодателей в оценке деятельности университетов, внедрение внутриуниверситетских систем контроля качества образования.

В Берлинском Коммюнике опубликованном в 2003 году отмечалось, что качество высшего образования является основой создания общеевропейского пространства высшего образования, подчеркивалась важность развития систем обеспечения качества образования, разработки общих критериев и методик оценки качества, акцентировалось внимание на ответственности самих учебных заведений в обеспечении качества высшего образования. В Берлинском Коммюнике декларируется, что национальные системы обеспечения качества должны включать в себя следующее:

- определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе;
- оценку образовательных программ университетов, в том числе внутреннюю оценку, внешние отзывы, оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу;
- систему аккредитации, сертификации и подобных процедур;
- свидетельства международного сотрудничества и участия в оценке [1].

4. Повышение мобильности.

Для обеспечения мобильности необходимо создать единое образовательное пространство. Повышению мобильности способствует создание интегрированных программ обучения и проведения научных исследований.

Академическая мобильность – это возможность для студентов, преподавателей, административного персонала университетов посещать другие университеты с целью приобретения нового опыта. Согласно положениям Болонской декларации, каждому студенту рекомендуется проводить минимум один семестр в другом университете, предпочтительно за рубежом.

Повышению мобильности студентов способствует система кредитов ECTS, в которой введены общие правила учета трудоемкости освоения учебных модулей, дисциплин, образовательных программ. В рамках этой системы была предложена и единая шкала оценки успеваемости студентов, одинаково понимаемая во всех учебных заведениях стран-участниц Болонского процесса.

5. Обеспечение трудоустройства выпускников.

В Болонской декларации 1999 г. в число основных задач входит принятие системы академических степеней, легко сопоставимых и понимаемых. Одним из путей достижения этой цели является внедрение Приложения к диплому, что будет способствовать повышению мобильности специалистов.

Национальные документы об образовании разнообразны и зачастую недостаточно информативны. Без детального разъяснения возникают трудности при оценке уровня квалификации специалиста. Выходом из данной ситуации является разработка Приложения к диплому, разработанного тремя европейскими организациями: Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/СЕПЕС. Приложение оформляется на двух языках: родном и английском. При необходимости перевода на третий язык, перевод производится с родного языка, что позволяет избежать неточностей и ошибок.

6. Обеспечение привлекательности европейской системы образования.

В Болонской декларации указывается на необходимость рассмотрения цели повышения конкурентоспособности системы высшего образования Европы, поскольку «жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран». Привлекательности европейского высшего образования будет содействовать укрепление межвузовского сотрудничества, уделение большого внимания изучению иностранных языков, развитие совместных программ обучения, проведения научных исследований, разработка общих требований к качеству подготовки студентов.

Построение Европейского пространства высшего образования должно было быть завершено к 2010 г. 12 марта 2010 года на конференции министров образования Европы в Будапеште и Вене была подписана «Декларация о Европейском пространстве высшего образования» знаменующая основание единого пространства высшего образования в Европе. Декларация была принята 47 государствами. Тем не менее, существование единого Европейского пространства высшего образования еще не говорит о том, что все цели, поставленные в Болонской Декларации, уже достигнуты. Было принято решение о продлении срока реализации Болонского процесса до 2020 года. Рассматривая процессы, происходящие в Европейском пространстве высшего образования, настоящее время можно охарактеризовать, как время консолидации и совершенствования.

Список литературы

1. Берлинское коммюнике [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 15.05.2015).
2. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna/>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 15.05.2015).

О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Шарипова Н.В.

Забайкальский государственный университет, г.Чита

С глубокой древности математическое образование является частью общечеловеческой культуры. Любому человеку в современном мире необходимо уметь мыслить, необходима способность к самостоятельной интеллектуальной деятельности. Доказано, что математика является эффективным средством развития культуры мышления. Мерой мыслительных способностей является способность к абстрагированию. Особая ответственность за формирование абстрактного мышления лежит именно на математике. Кроме того, математика — это база, способствующая возможности самообразования, обеспечивающая готовность к овладению другими дисциплинами.

Математическая подготовка становится неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки высококвалифицированных специалистов всех уровней. Практически для всех гуманитарных факультетов высшей школы предусмотрены математические курсы.

Большинство студентов, обучающихся по специальностям «Социальная работа», «Туризм», «Менеджмент», имеют за ЕГЭ по математике ниже 45 баллов и выбор будущей специальности, по их признанию, в частности, объясняется надеждой на малое присутствие математики в учебной программе.

Средний студент приходит после школы на первый курс с неувоенными элементарными математическими понятиями. Это лишний раз подтверждает неблагоприятную ситуацию, которая сложилась в современном российском образовании.

Прослеживается тенденция занижения математического образования в средних школах. С.М. Никольский в статье «О математике в общеобразовательных школах» приводит следующие данные: «По школьным учебным планам выделялось на арифметику и алгебру (ранее в 4–8 классах, теперь в 5–9 классах) в 1949 г. — 900 часов, в 1975–800, в 1999–650, уменьшение на 27 %» [1].

Урон качеству математического образования наносится и введением Единого Государственного Экзамена. Так как успешность работы учителя оценивается результатами, полученными при прохождении его учениками

ЕГЭ, то учащиеся в 11 классе фактически только «натаскивают» на решение стандартных заданий, при этом большинство школ ставят своей задачей только разбор заданий части В, ограничиваясь пассивным заучиванием алгоритмов решения. Введение еще одного тестового экзамена после 9 класса только ухудшило ситуацию.

В итоге студенты, которых набирают на первый курс, приходят в университет совершенно неподготовленными к дальнейшему обучению и усвоению материала. Приходится тратить время на повторение элементарных основ математики, например, заново учиться складывать дроби.

Обозначенные трудности предполагают поиск новых подходов к преподаванию математики на гуманитарных специальностях.

Целью образования гуманитария в области математики является воспитание у него математической культуры.

Математика должна быть тесно увязана с общекультурными ценностями и общечеловеческими концепциями, с событиями и фактами истории, языками, литературой, искусством и музыкой. Особое внимание должно быть уделено правильному пониманию и грамотному употреблению терминов. Но вместе с тем студенту гуманитария необходимо овладеть определенным математическим аппаратом, который позволил бы ему осуществлять количественный анализ информации.

В последние годы появилось несколько подходов к построению математической подготовки студентов-гуманитариев. Можно выделить три основных подхода:

- адаптация программ по математике для инженерно-технических специальностей (в основном за счет сокращения объема курса, как правило, без учета реалий учебного процесса);
- подмена содержания курса научно-популярными текстами;
- изучение нескольких разделов математики, построенное по единому методологическому принципу и ориентированное на студентов, не собирающихся продолжать математическую подготовку в вузе.

Последний подход является, по моему мнению, наиболее перспективным.

Как показал анализ педагогической практики, для студентов-гуманитариев предмет математики вызывает целый ряд проблем и как следствие снижает мотивацию учения. Можно выделить следующие основные трудности, которые возникают у обучаемых: сложность и трудоемкость вычислений; интерпретация решения и полученного ответа. Следствием возникших трудностей является небольшое количество задач, которые студенты успевают решить в ходе занятия, и снижение интереса у студентов к их решению. Многие студенты считают изучение математики бесполезным для своей будущей профессиональной деятельности.

Как отмечают исследователи, перечисленные проблемы во многом обусловлены индивидуально-психологическими особенностями студентов-гуманитариев, выражающихся в неформализованном восприятии материала, возникновении трудностей при анализе причинно-следственных связей [2].

Разработка методического пособия для студентов-гуманитариев по данному предмету совершенно необходима в каждом вузе. Такое пособие позволит очертить рамки обязательной части курса, не нарушая логику предмета.

На мой взгляд, такое методическое пособие может быть разработано в виде рабочей тетради, часть пространства которой будет заполняться самим студентом.

Это поможет сформировать у учащегося четкое представление о результатах изучения курса, позволит сконцентрировать необходимую для усвоения и запоминания информацию по предмету, совокупность приобретенных оперативных навыков.

Включение в такую рабочую тетрадь теоретического материала: определений, вывода всех необходимых формул, алгоритмов решения задач позволит сэкономить время при проведении лекционных занятий.

Содержание курса должно иметь академический характер. Но, максимально учитывая психологические особенности мышления людей гуманитарного склада ума и средний уровень математической подготовки студентов, обучающихся на гуманитарных факультетах, не имеет смысла навязывать им неприемлемого для них формально-логического изложения материала, по возможности заменять строгие доказательства описательно-наглядными рассуждениями.

Для ликвидации пробелов в знании школьной программы по математике и соблюдения преемственности математического образования средней и высшей школы, наиболее уместными темами курса являются темы, изучаемые учащимися на протяжении всего курса алгебры 8-11 классов: функции, их графики и свойства; графический способ решения уравнений и систем уравнений и т.д.

Полноценное высшее образование должно удовлетворять некоторым общим требованиям, независимым от профиля подготовки специалиста. Оно должно давать целостное представление о современной естественнонаучной картине мира, способствовать творческому развитию личности.

Список литературы

1. Никольский С.М. О математике в общеобразовательных школах // Образование, которое мы можем потерять — М: МГУ им. Ломоносова, 2002 – С. 83-92.
2. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам в школе: Кн. для учителя. — М., 2000.
3. Зайкин Р.М. Реализация профессиональной направленности математической подготовки на юридических факультетах: Дис. канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2004.
4. Скороходова Т.В. Опыт преподавания математики студентам гуманитарных специальностей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 143-145.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СГМУ

Дурнова Н.А., Сигарева Л.Е., Белоногова Ю.В.

Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского Минздрава России, г.Саратов

Обучение студентов в медицинских вузах по дисциплине «Биология» осуществляется на основе преемственности знаний, умений и компетенций, полученных школьниками в процессе изучения биологических дисциплин в общеобразовательных учебных заведениях. Большую роль в осуществлении преемственности школьного и вузовского преподавания играют специализированные медико-биологические классы и медицинские лицеи, являющиеся оптимальной формой обучения, дающей возможность приблизить уровень знаний обучающихся в школе к уровню, необходимому для поступления в медицинский вуз.

На протяжении уже многих лет сотрудники кафедры общей биологии, фармакогнозии и ботаники ведут большую работу в плане довузовского образования. Данная работа включает в себя в первую очередь преподавание биологии в медицинском лицее СГМУ, работу с будущими абитуриентами из школ г. Саратова и иногородних учебных заведений, имеющих договоры о сотрудничестве с ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, а также работы на подготовительных курсах.

Базовым учебным заведением Факультета довузовского образования в СГМУ является Медицинский лицей. Основная цель системы профильного среднего образования – подготовка всесторонне образованного и конкурентно способного абитуриента.

Особое место в системе медицинского образования принадлежит биологической подготовке. Единые закономерности, характерные для всего живого и раскрывающие сущность жизни, ее формы и развитие, составляют предмет общей биологии. Основные законы развития биологических систем, имеющие универсальное значение в природе, в полной мере распространяются и на человека, который представляет собой часть биосферы и является продуктом ее эволюции. На всех этапах развития медицины уровень представлений о причинах и сущности заболеваний человека определялся уровнем знаний о природе и сущности живой материи.

Как известно, мотивация в педагогическом процессе подразумевает способы и условия формирования мотивов, т.е. побуждений к самостоятельной деятельности. Формирование положительной мотивации – это многоуровневый процесс, включающий репродуктивный, продуктивный и динамический или творческий уровни. В процессе поэтапного изучения материала общей биологии в 8-х, 9-х, 10-х и 11-х классах медицинского лицея СГМУ сочетаются все уровни формирования мотивации с преобладанием того или иного в зависимости от перехода в старшие классы. В 8-х и 9-х классах – это, в основном, репродуктивный уровень, когда происходит освоение и накопление основных знаний. Мотивы учебной деятельности в этот период носят вынужденный характер, когда обучаемый не стремится по своей инициативе к самостоятельной деятельности. Преподавателю удается повысить познавательный интерес эмоциональностью изложения учебного материала, или когда его содержание имеет ценность. Продуктивный и творческий уровни мотивации познавательной деятельности преобладают на этапах изучения учебного материала в 10-м и 11-м классах. При этом формируются желание и стремление к самостоятельной деятельности, знания учащихся становятся системными, что создает предпосылки для оптимального решения учащимися задач разной степени сложности.

Для формирования у школьников познавательного интереса к изучению материала биологических дисциплин уже не достаточно привычных видов учебных занятий. В настоящее время необходим переход от информативных форм к активным формам и методам обучения, направленным на развитие творческого мышления и способности квалифицированно выполнять задания ГИА и ЕГЭ. Совершенствование учебного

процесса не может быть эффективным без внедрения новых инновационных технологий, позволяющих в ходе поэтапного изучения отдельных тем учащимися систематизировать конкретный материал, устанавливать причинно-следственные связи между строением и функциями оргanelл клетки, тканей, органов и систем органов. Благодаря этому появляется возможность объяснить достаточно сложные процессы жизнедеятельности, а стало быть, и природу различных болезней человека, связанных с нарушениями этих процессов.

Большое внимание в заданиях ГИА и ЕГЭ уделяется вопросам практического характера. Например, ответ на вопрос «Почему гормон поджелудочной железы инсулин вводится в организм больного человека путём инъекций непосредственно в кровь или внутримышечно, а гормоны коры надпочечников (кортизон, кортикостерон – антагонисты инсулина в регуляции углеводного обмена) рекомендуются как инъекции, так и таблетированные препараты для приема внутрь?» на первый взгляд требует специальных медицинских знаний. Однако на него должны уметь ответить учащиеся 9-11-х классов путём анализа знаний, полученных в процессе изучения материала разных биологических дисциплин. Это знания по химической организации клетки – органические вещества клетки – биологические функции белков и липидов (в частности стероидов) – химическая природа инсулина (белок) и гормонов коры надпочечников (кортикостероиды) – избирательная проницаемость клеточных мембран для белков и веществ, хорошо растворимых в жирах (стероиды) – действие ферментов желудочно-кишечного тракта на белки (расщепление до полипептидов и аминокислот). Следовательно, при приеме внутрь инсулин будет расщепляться в желудочно-кишечном тракте и не окажет своего действия на углеводный обмен, а стероиды, в связи с хорошей растворимостью в жирах, относительно свободно диффундируют через плазматические мембраны в кровь, а затем проникают в клетки-мишени.

Для создания положительной мотивации и успешного освоения учебного материала учащимися 10-х и 11-х классов медицинского лица СГМУ, преподавателями биологии используются разные формы и методы активного обучения. Интерактивные формы обучения могут быть как групповыми, так и в виде индивидуальных творческих заданий. Групповые формы – это составление схемы (графа) логической структуры темы раздела или урока, проведение уроков в форме познавательной игры, решение ситуационных задач, участие в создании наглядного материала и т.п. Индивидуальные творческие задания предусматривают написание реферата, подготовку доклада или мультимедийной презентации, составление кроссворда, сбор информации с помощью информационных систем «Internet».

Составление графа логической структуры по отдельному разделу изучаемой дисциплины предусматривает расположение учебных элементов в логической последовательности, что облегчает процесс изучения материала, помогает учащимся установить логическую связь между отдельными учебными элементами и облегчает изучение и усвоение трудной темы. Например, по теме «Обмен веществ и энергии» учащиеся старших классов под контролем учителя составляют четыре графа «Обмен веществ и превращение энергии – основа жизнедеятельности клетки», «Энергетический обмен. Дыхание», «Пластический обмен. Фотосинтез» и «Пластический обмен. Биосинтез белков». Знания этого материала необходимы для понимания процессов белкового, жирового и углеводного обменов у человека, механизмов развития заболеваний, связанных с нарушениями питания и обмена веществ, роли обмена веществ в адаптации организмов к изменяющимся условиям среды, роли автотрофных и гетеротрофных организмов в круговороте веществ и энергии в биогеоценозах и биосфере в целом. В целях лучшего усвоения учащимися материала данного раздела биологии помощь преподавателями кафедры разработаны методические пособия [1,2], содержащие основополагающую информацию, графы логической структуры тем уроков, ситуационные задачи, тестовые задания. К задачам и тестовым заданиям даны ответы. В целях развития умений анализировать информацию и закрепления знаний теоретического материала по разным разделам биологии используются ситуационные задачи. Решение задач по генетике входит в задания группы «С» единого государственного экзамена. Коллективом кафедры разработано учебное пособие «Решение задач по генетике» [3], предназначенное для самостоятельной работы учащихся медико-биологических классов гимназий, лицеев, средних общеобразовательных школ, слушателей подготовительных курсов, абитуриентов при изучении раздела «Основные закономерности наследственности и изменчивости». Несомненным достоинством пособия является то, что оно содержит словарь основных генетических терминов, краткий теоретический материал, примеры решений типовых задач и задачи для самостоятельного решения.

Как известно, каждый достигнутый учащимися уровень знаний может быть оценён с помощью тестов. Тесты позволяют достаточно быстро провести контроль знаний основополагающей информации сразу у всего класса. Они легко проверяются (есть эталоны ответов), после работы с ними возможно обсуждение вопросов, вызвавших у учащихся затруднения. Кроме того, наличие в тесте информации для правильного ответа, делает их не только средством контроля, но и обучения.

Список литературы

1. Дурнова Н.А., Сигарева Л.Е., Романтеева Ю.В., Белоногова Ю.В., Комарова Е.Э. Клетка – элементарная единица живого. Химический состав клетки. Саратов, изд-во Саратов. мед. ун-та, 2014. – 56 с.
2. Дурнова Н.А., Сигарева Л.Е., Романтеева Ю.В., Белоногова Ю.В., Комарова Е.Э. Клетка – элементарная единица живого. Обмен веществ и превращение энергии. Саратов, изд-во Саратов. мед. ун-та, 2014. – 44 с.
3. Белянина С.И., Кузьмина К.А., Сергеева И.В., Боброва Л.А., Сигарева Л.Е., Белоногова Ю.В., Синичкина О.В., Вайнер Г.Б. Решение задач по генетике. Саратов, изд-во Саратов. мед. ун-та, 2009. – 65 с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES UNDER CONDITIONS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIONS

Veremeyeva I.F., Pepelyaeva S.N.

The Far Eastern Federal University, Vladivostok

Modern society lives during an era of the prompt changes creating a new civilization in which a major factor is the increase of value of a human factor and the growing role of information technologies in the solution of practical tasks.

Now there is a modernization of traditional training with the considerable support on psychological features of the trained students. The set of new methods allows speaking about an innovative technology of training. Complete psychological and pedagogical technologies are built in vocational training. In these technologies the trained acts are built as an active subject in teaching and educational process. Pedagogical technologies are defined as the sum of "techniques and logic", i.e. substantial technology in realization of teaching and educational process. The main efforts of the trained acts are directed on the formation of an information component and the ways of intellectual actions where informative processes are involved.

In this regard an actual pedagogical problem is a scientific and methodological justification of vocational training of the experts focused on new system of knowledge, their replenishment, updating and change in conditions of continuous education. Training at higher education institution has to train future experts for the solution of the arising problem situations.

The traditional training technologies due to its passivity didn't allow creating in changing society which is necessary for the experts. New educational technologies lean on an education system where there is training not only in knowledge, but in ways, forms and methods to get knowledge, i.e. in methodologies of scientific cognitive activity, and in the subsequent applications of these professional cognitive activities.

Selection of the content in practical training is defined by the principle of the system-activity approach in education demanding integration of knowledge in different disciplines. For classroom and out-of-class organizational forms of practical training it is necessary to choose such contents which stimulates a student's initiative and creativity in self-realization of future experts at the level of theoretical and practical actions.

Working in the conditions of modernization of educational space, in conditions when it is necessary to change approaches to education, teachers of a foreign language are open for new opportunities and new ideas in a solution of the tasks set for education and for higher education. It is not a simple task, but it is necessary to solve it quickly and cleverly, without spending additional financial resources.

Training of a foreign language as it is known goes in four directions: listening, reading, writing and speaking. In the result of the development these four directions which is required at the Unified State Examination delivery, it is necessary to develop them further at higher educational institution.

The last achievements in science, techniques and in cross-cultural aspect of modern life simply break the developed stereotypes which existed in education for a long time, namely in a technique of teaching foreign languages. It is impossible to teach now as before, having near at hand the global Internet with its huge resources, modern electronic devices which are used by students daily at lessons, and also that powerful equipment with which all modern offices are equipped now. It is on the one hand. On the other hand, we see the student who knows his purposes and aims for sure, and that he has to receive at the exit, graduating from the higher educational institution. So a present student isn't similar to the student of the last decade at all, he became exacting, ambitious, seeking the ways to improve his knowledge in

language as soon as possible. It means that we, teachers of a foreign language, also have to increase ourselves with the level of qualifying standards: to create such interest and motivation at the lessons of a foreign language that for the pupil the aspiration to get on our lesson became a paramount task.

Proceeding from told above, subjects of classes in a foreign language also, as well as the plan for each occupation, has to be accurately planned and systematized. They have to be actual, modern, inducing to discussion. The purpose of practical occupation can be realized by means of different methods of active training, for example, by such active method as Active reading, Mini-conference, Debate or the Round-table discussion. Mostly conducting a Round-table discussion or a Mini-conference will require some lessons of training which can also be realized, using other techniques. As oral presentations pass in the competitive environment, for each member of a team it is very important to be prepared perfectly.

That is it is possible to tell that system - activity approach in training of a foreign language will be applied by the students of the first and the second courses by means of methods of active training. The objective of the project makes students to study not only a foreign language, and also has a huge educational value. In the absence of one of members the group has no opportunity to pass the project and be ready to perform it. Thus, the sense of responsibility for the whole team, for its success and its victory is brought up.

The presentation of the Round- table discussion is estimated on the following items:

1. Relevance of a topic
2. English speech (grammar, lexicon, phonetics)
3. Use of technical means
4. Proper answers to the questions connected with the international cooperation and cross-cultural communication

That is it is possible to emphasize once again that communication, especially cross-cultural communication, was and remains a main goal of studying any foreign language and the communication takes place successfully when tremendous preparatory work as it was already noted, begins with an active reading of the texts offered by the teacher, and also with the picked-up texts on a topic students independently chose, and comes to an end with writing projects. The teacher checks all the preparatory work. As not each student is available to write a report quickly and independently, the whole system of training exercises on studying necessary grammar and lexicon also is applied to such students.

Training provides:

- 1) The general topic
- 2) Distribution on groups
- 3) Each group is given the texts (connected with the general topic)
- 4) In each group the plan of carrying out the project and its name is developed
- 5) Students write the plan of the project
- 6) Further there is a verification of the written project plan
- 7) Students write the statements in workbooks and prepare for reading
- 8) After checking reading there is learning roles by heart

For example, such theme as "Health and Well-being" at school of Biomedicine, is realized by means of such active method as a Project work. The whole group breaks into subgroups and the main theme get out into subthemes: Up in Smoke, Obesity, Memory and Can Fashion Be Hazardous to Your Health. All subtopics are rather modern and actual; therefore there is a very strong motivation for creation of an exclusive project. At Engineering school a tremendous topic as "Computer Hardware" breaks into sub-themes between subgroups: Microprocessors and Memory of the Computer, Motherboard and Hard Disk, Video System and Sound System, PC Power Supplies, New Technologies in Computer Hardware, is also carried out by means of such active method as the Round-Table discussion which passes through the discussion of the current engineering problems and prospects of the development in computer hardware which is provided by such foreign companies as Google, Apple, IBM, Microsoft and others. In this case we also observe development of the process of cross-cultural communication as the entry into international companies that can be carried out only by having created activity of a cross-cultural exchange, as students of 1 and 2 courses carry out the course projects. At the beginning of creating virtual teleconferences between the virtual foreign companies in cool audience, gradually there is carrying out a transition to real business negotiations in real time, thereby we see breaking the framework and barriers created for centuries due to cultural distinction.

Since culture plays such an important role in determining our personality and our belief system, it behooves us to understand what makes one cultural context differ from another. If we examine the list of cultural values, we notice that these values exist in all cultures and this performs some culture bumps. We can analyze how people normally handle a culture bump. Only by learning to recognize, name, and analyze our culture bumps, we have the possibility to discover ourselves. This discovery forms the basis of acceptance and respect between people in the world.

The simple definition of communication as the process in which meaning is transmitted from one or more individuals is accurate. Communication between people is a complex process. We communicate constantly, yet rarely pay attention to it. Communication occurs through three basic channels: nonverbal language, paralanguage, and verbal language. Many culture bumps occur when individuals don't know the paralanguage or nonverbal cues of another language.

To understand cues cross culturally becomes even more a complicated task because each of us learns the cues that are appropriate in his or her culture, and each culture has different "cues" to show basic ideas. The first step in breaking this cycle of miscommunication is to learn to observe our behavior and others' behavior too. Once we do this, we can begin to study different cultural styles of communication. Once we became aware of different styles of communication in different cultures, we lessen our habits of forming value judgments without knowing why we do so. One of the first steps in breaking cross-cultural communication is observing behavior and defining different styles of communication.

The offered technique proceeds from the expedient allocation of problems in educational process and solving these problems. Such technology stimulates cognitive activity of students, their independence in out-of-class work, allows an optimum combination of other methods to create comprehensive and harmonious identity of a modern expert having broad professional knowledge, skills and owning a methodology of scientific cognitive activity.

Thus, system and activity approach in training of a foreign language represents educational technology at the heart of which there is an independent activity of a student mastering a professional educational program at a support for a specially developed course and systematic work with the teacher. This method is a complex psychology and pedagogical technology directed to the proper solution of questions in teaching and in education.

List of references

1. Archer, Carol. Living with Strangers in the U.S.A.: Communicating Beyond Culture. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991, p. 71-87.
2. Competence approach in the educational process: monograph / A.E. Fedorov, S.E. Metelev, A.A. Solovev, E.V. Shlyakova. - Omsk: Publishing House Ltd. "Omskblankizdat", 2012. - 210 p.
3. Izrailevich E.E. Business correspondence and documentation in English. M.: YUNVES, 2001. - 496 p.
4. Khutorskoi A.V. Methodology of the personality-oriented educating. M.: Vlado Press, 2005. - 383 p.
5. Problem-modular training: Textbook / Sokolov E.A. - M.: University textbook: SIC Infra-M, 2012. - 392 p.
6. Stempleski Susan. World Pass: Expanding English Fluency. USA: Thomson, 2006, p. 11-73.

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЭКОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА

Дурнова Н.А., Сигарева Л.Е., Белоногова Ю.В., Полуконова Н.В., Романтеева Ю.В., Кривошеев А.Д., Кочесоков Р.М., Гамидов А.А.

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Минздрава России, г.Саратов

Совершенствование учебного процесса не может быть эффективным без внедрения новых инновационных технологий, позволяющих студентам в ходе поэтапного изучения отдельных тем или модулей систематизировать конкретный материал, устанавливать причинно-следственные связи между строением и функциями тканей, органов и систем органов. Интерактивные формы проведения занятий не только формируют знания, но и развивают способности студентов к самостоятельному поиску информации, прививают навыки и умения анализировать, систематизировать научную и учебную литературу, выделять главное, обобщать учебный материал [1, 2, 3].

Авторы предлагают сценарий и примеры заданий для познавательной игры по экологии человека. Учебная цель игры – формирование знаний об основных экологических факторах, определивших специфические признаки рас и адаптивных типов; о морфофизиологических характеристиках адаптивных типов и структуре заболеваемости коренного населения разных климатогеографических зон.

Примеры ситуационных задач.

Задача 1. Кожные болезни представителей тропического адаптивного типа

Наиболее распространённые заболевания кожи у представителей тропических и субтропических слаборазвитых стран – дерматомикозы, лепра, фрамбезия, лептоспирозы, чему способствуют, наряду с климатическими условиями, низкий культурный уровень, отсутствие санитарно-гигиенических условий,

скученность населения, недоедание. Лепра (проказа) – хроническое заболевание, вызывается микобактериями *Mycobacterium leprae* (род аэробных палочковидных бактерий, которые не образуют спор). Распространена лепра преимущественно в тропических странах среди беднейшего населения стран Азии и Африки. Индия занимает первое место, Бразилия – второе и Бирма – третье. Болезнь характеризуется продолжительным инкубационным периодом, протекает с преимущественным поражением кожи лица, ушных раковин, кистей и стоп, а также периферической нервной системы, верхних дыхательных путей выше гортани, яичек. Лепра полностью излечивается, если диагностика проведена своевременно. При запоздалом лечении или его отсутствии, в результате присоединения ещё и вторичной бактериальной инфекции, происходит инфильтрация кожи, деструкция нервов и некроз тканей, что приводит к уродству и отмиранию пальцев кисти или стопы. Больных лепрой изолируют и лечат в специализированных лечебно-трудовых учреждениях – лепрозориях. Лептоспирозы – острые инфекционные заболевания человека и животных, вызываемые лептоспирами *Leptospira interrogans*. Лептоспиры – род бактерий из семейства спирохет, их клетка винтообразно закручена, спор не образуют, подвижные. Поражают животных и человека, сохраняются в воде рек, прудов и озёр до 3-10 дней. Заражение происходит через питьевую воду, продукты питания. У больного желтушной формой лептоспироза развивается лихорадочное состояние, желтуха, он жалуется на боль в мышцах и суставах. При безжелтушной форме лептоспироза (водная лихорадка) наблюдаются те же симптомы, но без желтухи. Резервуаром возбудителей данного заболевания в природе являются грызуны. Фрамбезия – антропонозный невенерический трепонематоз с контактным механизмом передачи возбудителя, вызываемый патогенной спирохетой – *Treponema pertenue*, образующих цисты. На коже появляются гноящиеся язвы и опухолевые разрастания, напоминающие ягоды малины, кроме того, поражаются слизистые оболочки, кости и суставы. Входными воротами являются микротравмы кожи и слизистых оболочек.

Ответьте на вопросы. Какой физиологический показатель представителей тропического адаптивного типа определяет частое развитие заболеваний кожи? Какие основные экологические факторы способствуют распространению кожных заболеваний в тропической зоне? Какие особенности биологии микобактерий определяют широкое распространение лепры именно в тропической зоне? Как можно заразиться лепрой (а), лептоспирозом (б), фрамбезией (в)?

Выберите правильные ответы из перечисленного: 1) воздушно-капельным путём через выделения из носа и рта; 2) через питьевую воду или продукты, загрязнённые возбудителями болезни; 3) во время тесных и частых контактов с людьми, не прошедшими лечения; 4) прямое заражение – контакт с больным, косвенное – при контакте с предметами домашнего обихода, орудиями производства, инструментарием, загрязненными гнойным отделяемым с язв на коже; 5) значительная роль принадлежит насекомым, являющимся механическими переносчиками цист возбудителей инфекции.

Задача 2. Механизмы, поддерживающие тепловой баланс, в зонах пустынь и полупустынь

Аридная зона характеризуется высокой температурой, низкой относительной влажностью воздуха, повышенным ультрафиолетовым и тепловым излучениями, отсутствием воды, ветрами с пылью. Основными механизмами, поддерживающими тепловой баланс человека в пустыне при температурах $+33^{\circ}\text{C}$ и выше, являются: 1) отдача тепла организмом через кожу, 2) через дыхательную систему, 3) и, незначительно, через пищеварительную и выделительную системы.

Ответьте на вопросы. Чему равна средняя общая площадь поверхности кожи взрослого человека: а) около 1 м^2 , б) около 2 м^2 , в) около 3 м^2 ? Роль пота в охлаждении организма велика, поскольку вода обладает большой теплотой испарения. Испарение 1 мл пота сопровождается потерей тепла: а) 0,25 ккал, б) 0,38 ккал, в) 0,58 ккал. Теплоотдача через кожу может происходить: а) путём теплового излучения; б) с помощью испарения; в) с помощью теплопроводения – нагревания воздуха или воды, которые соприкасаются с телом человека; г) только путём испарения? Первой ступенью экзогенного нагревания тела человека является резкое повышение температуры кожи. Какая температура считается критической для организма человека: а) $37,5 - 38,0^{\circ}\text{C}$, б) $38,4 - 38,9^{\circ}\text{C}$, в) $40,5 - 42,5^{\circ}\text{C}$? Почему рекомендуется пить подсолённую воду при обильном и длительном потоотделении? Какие процессы, происходящие в организме, ухудшаются в результате нарушения водно-солевого обмена? Почему по мере траты запасов жидкости в организме потоотделение замедляется?

Задача 3. Адаптивность аборигенов крайнего Севера

У представителей разных этнических и расовых групп Арктики (чукчи, эскимосы, лесные ненцы бассейна реки Пур и др.), генетически не связанных между собой, но живущих в сходных географических условиях, увеличены костно-мышечная масса, размеры грудной клетки, более высокая теплопродукция, повышенный уровень гемоглобина и иммунных антител в крови. Об адаптивности аборигенов Крайнего Севера свидетельствуют почти полное отсутствие атеросклероза (хроническое заболевание сердечно-сосудистой

системы), редко встречающиеся гипертония и простудные заболевания. Однако из-за преимущественно животной пищи у населения наблюдается дефицит витаминов С и группы В.

В связи с тем, что местные жители почти постоянно носят закрытую одежду, усиливая этим ультрафиолетовое и световое голодание, заболеваемость рахитом детей до 1 года в 2,5-3,0 раза выше, чем в южных районах. Вместе с тем, эскимосы, которые представляют малую Арктическую расу, не страдают рахитом, цингой и другими авитаминозами.

Ответьте на вопросы. Чем можно объяснить сходство морфофизиологических и биохимических показателей у жителей Арктики, принадлежащих к разным этническим и расовым группам? Почему эскимосам не свойственны рахит и авитаминозы? Свидетельствует ли это об их лучшей адаптивности и более продолжительной эволюционной истории? У арктических аборигенов почти полностью отсутствует атеросклероз, хотя отмечается высокий уровень холестерина в крови. На какие процессы расходуется холестерин в условиях холодного климата и в меньшей степени откладывается в стенках кровеносных сосудов? Об усилении или замедлении обменных процессов свидетельствует тот факт, что даже при кратковременном пребывании в условиях холода потребность кислорода увеличивается в 2,5 раза?

Список литературы

1. Белоногова Ю.В., Сигарева Л.Е. Деловая игра «Экологическая дифференциация человечества. Адаптивные типы людей» - инновация в преподавании экологии человека / Сборник трудов учебно-методической конференции «Инновации в современном медицинском образовании». – Саратов, 2010.
2. Сигарева Л.Е., Дурнова Н.А. и др. К проблеме преподавания биологии в системе медицинского образования / Материалы научных трудов Международной научно-практической телеконференции «Актуальные проблемы современной науки», Томск. – Том II, № 1. – 2013. - С. 105-108.
3. Дурнова Н.А., Андропова Т.А., Белоногова Ю.В. и др. Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: формирование экологических знаний / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Современные тенденции в образовании и науке» в 26 частях. 2013. С. 51-52.

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПЕДАГОГ - УЧАЩИЕСЯ»

Мещерякова Д.С.

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Оренбургское президентское кадетское училище», г.Оренбург

Научные исследования в современном мире направлены на определение оптимальных критериев взаимодействия «педагог-учащийся», которое обеспечивает максимальный эффект при решении многих педагогических задач. Во взаимодействии педагога с учащимися важно учитывать, что ребёнок – активно растущая и развивающаяся личность, в которой постоянно формируются различные мотивы, стимулирующие его на разное поведение [3, с. 16].

Во взаимодействии между учителем и учеником существенную роль играют доверие и поддержка, что необходимо для формирования взаимной ответственности и достижения максимально положительных результатов в разностороннем развитии ученика. Учитель постоянно применяет различные методы расширения социального опыта ученика и должен хорошо понимать, когда уместно прямое, а когда косвенное воздействие, что позволяет избегать конфликтных ситуаций.

Если в отношении к младшим школьникам учитель может применять прямое воздействие, то для подростков предпочтительнее косвенное воздействие, так как оно исключает прямое давление и возникновение протеста с его стороны. Во взаимоотношениях учителя и ученика необходимо уделять внимание ролевому и личностному аспекту. Личностный аспект характеризует восприятие учителя как человека с определенным характером, а ролевой аспект – расширение познавательной сферы ученика [1, с. 117].

В Концепции ФГОС второго поколения сказано, что в основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на достижение цели и основного результата образования – развитие на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности, формирование его

готовности к саморазвитию и непрерывному образованию [4, с. 21]. УУД носят метапредметный характер, обеспечивают целостность личностного, общекультурного и познавательного развития. В процессе взаимодействия учителя и ученика педагог вместо простой передачи знаний, умений и навыков формирует способность ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Такой оценкой является мониторинг, который проводится в три этапа:

- Подготовительный (определяется цель, объект, сроки, инструментарий).
- Практический (сбор информации посредством различных методик).
- Аналитический (обработка и анализ информации, вырабатываются рекомендации, определяются пути корректировки, перспективы дальнейшей работы).

Цель мониторинга: выяснить, насколько эффективно полисубъектное взаимодействие «педагог - учащиеся» способствует самореализации личности ребенка.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи мониторинга:

- проследить динамику развития личности учащихся;
- выявить возможные отрицательные тенденции в развитии и наметить пути их предупреждения и преодоления;
- создать условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечить возможность учащихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения.

Оцениваемые параметры при проведении мониторинга указаны в таблице.

Мониторинг развития личности учащихся в процессе полисубъектного взаимодействия

Показатели (оцениваемые параметры)	Критерии	Степень выраженности оцениваемого качества	Возможное количество баллов	Методы диагностики
<p>Учебно-интеллектуальные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение подбирать и анализировать специальную литературу; • умение пользоваться компьютерными источниками информации • умение осуществлять учебно-исследовательскую работу (писать рефераты, проводить самостоятельные учебные исследования). 	<p>Самостоятельность в подборе и анализе литературы;</p> <p>Самостоятельность в пользовании компьютерными источниками информации;</p> <p>Самостоятельность в учебно-исследовательской работе.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • минимальный уровень умений (обучающийся испытывает серьезные затруднения при работе с литературой, нуждается в постоянной помощи и контроле педагога); • средний уровень (работает с литературой с помощью кого-либо) • максимальный уровень (работает с литературой самостоятельно, не испытывает особых трудностей) 	<p>1</p> <p>5</p> <p>10</p>	<p>наблюдение, тест, творческие задания</p>
<p><u>Учебно-коммуникативные умения:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение слушать и слышать педагога; • умение выступать 	<p>Адекватность восприятия информации, идущей от педагога;</p> <p>Свобода владения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • минимальный уровень (учащийся не участвует в дискуссии); • средний уровень (учащийся участвует в 	<p>1</p> <p>5</p>	<p>наблюдение, метод экспериментальных оценок</p>

<p>перед аудиторией;</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение вести полемику, участвовать в дискуссии. 	<p>и подачи обучающимся подготовленной информации;</p> <p>Самостоятельность в построении дискуссионного выступления, логика в построении доказательств.</p>	<p>дискуссии неактивно, затрудняется ответить на вопросы слушателей после выступления);</p> <ul style="list-style-type: none"> • максимальный уровень (учащийся активно участвует в дискуссии, отвечает на вопросы слушателей) 	10	
<p>Ориентационные качества:</p> <ul style="list-style-type: none"> • самооценка; • интерес к занятиям. 	<p>Способность оценивать себя адекватно реальным достижениям;</p> <p>Осознанное участие ребенка в освоении образовательной программы.</p>	<p>— завышенная;</p> <p>— заниженная;</p> <p>— нормальная;</p> <p>— интерес к занятиям продиктован ребенку извне;</p> <p>— интерес периодически поддерживается самим ребенком;</p> <p>— интерес постоянно поддерживается ребенком самостоятельно</p>	<p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>1</p> <p>5</p> <p>10</p>	<p>анкетирование, наблюдение, метод экспериментальных оценок, самоанализ</p>

По результатам аналитической обработки данных, полученных в результате проведения мониторинга, можно отметить следующее:

- Учебно-интеллектуальные умения. В современном информационном обществе учащиеся пользуются компьютерными источниками информации на максимальном уровне, что нельзя сказать о самостоятельном анализе подобранной литературы и умении осуществлять учебно-исследовательскую работу (средний уровень). Стоит отметить, что 27 % учащихся способны самостоятельно проводить учебные исследования (мониторинг проводился на учащихся 8 и 10 классов).

- Учебно-коммуникативные умения развиты у учащихся на среднем уровне, причем для 8 класса степень выраженности данного качества оценивается на максимальном уровне; учащиеся более заинтересованы в дискуссии, чем старшие классы.

- Ориентационные качества. По результатам диагностики у учащихся нормальная самооценка, интерес к занятиям поддерживается ребенком самостоятельно, но в «группе риска» оказалось 10 % учащихся, для которых необходимо поддерживать интерес к занятиям.

Таким образом, в процессе взаимодействия учителя и ученика педагог должен строить свои отношения с учениками так, чтобы они оказывались наиболее благоприятными для развития их личностных качеств. Необходимо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных качеств личности.

Список литературы

1. Вачков, И.В. - Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии / И.В. Вачков: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2002. – 374 с.
2. Казачкова, Т.Б. Инновационность полисубъектного взаимодействия в образовании. СПб., 2010
3. Князев, В. Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Автореф. канд. дис. М., 1981. 22 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — 39 с. — (Стандарты второго поколения).

5. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред.Д.А. Леонтьева, В.Щур. - М.: Смысл, 1997.

СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рыбкина О.С.

Тольяттинский государственный университет, г.Тольятти

В современных условиях образования (внедрение ФГОС второго поколения, предусматривающий личностно – ориентированный подход, оснащение кабинетов современными техническими средствами) учителю (особенно начальных классов) необходимо свободно ориентироваться в этом широком спектре современных (инновационных) технологий.

На современном этапе развития общества, на начальном этапе обучения применяется огромное количество современных подходов к обучению. Рассмотрим лишь некоторые из них.

1. Технические средства обучения или информационно – коммуникационные средства обучения (ИКТ).

Внедрение ИКТ в учебный процесс показало, что у учащихся существенно повышается мотивация к изучению предметных дисциплин, снимается психологическое напряжение школьного общения путем перехода от субъективных отношений "учитель-ученик" к наиболее объективным отношениям "ученик-компьютер-учитель", повышается качество образования. Здесь возможна как индивидуальная работа ученика, так и групповая. Например, урок – обобщение пройденного материала по окружающему миру в 3 классе УМК «Перспектива». После пройденного раздела «В поисках Всемирного наследия», включающий в себя «путешествия» в Египет, Грецию, Иерусалим, Китай, делю учащихся на группы. Здесь хочется рассказать о процессе этого деления. Заранее готовлю картинки в двух экземплярах (по количеству групп) с изображением объектов Всемирного наследия, например, Московского Кремля или Египетских пирамид. Парты в классе заранее сдвинуты по количеству групп. На партах лежат увеличенные картинки, напечатанные на плотных листах. Второй экземпляр изображения режу на крупные части и перемешиваю. При входе в класс учащиеся берут один кусочек и ищут, к какой картинке из тех, что находятся на парте этот пазл подходит. Такой принцип деления на группы возможен не только на уроках окружающего мира, но и на литературном чтении (тогда возможны изображения из сказок). Согласно этому изображению учащиеся занимают рабочие места. На партах находятся ноутбуки с возможностью выхода в сеть Интернет. Учащиеся в группах выбирают капитана команды. Капитан подходит к учителю и вытягивает листочек с заданием, например, «Искусство Египта», то есть из ранее изученного материала. Капитан раздает задания членам своей команды (поиск теоретической информации, видеороликов, картинок по теме). Из собранного материала учащиеся создают презентации в программе PowerPoint. По сети «перекидывают» эти материалы учителю либо записывают на флеш-карту. Затем эту презентацию с рассказом по теме оказывают на интерактивной доске всему классу. Здесь нужно отметить, что учащиеся моего класса уже умеют делать презентации, так как посещают занятия обучения работе с компьютером «Инфознайка» в школе.

Также при работе с техническими средствами обучения возможно применение игровых технологий. Об этом пойдет речь ниже.

2. Технология проектной деятельности.

Проектная деятельность - это образовательная технология, нацеленная на приобретение учащимися новых знаний в тесной связи с реальной жизнью, формирование у них специальных умений и навыков [1].

Здесь возможно использование интегрированных уроков. Приведу пример из своего опыта. На уроках технологии мы с ребятами учимся вязать спицами (сентябрь - ноябрь). В этот временной период на уроках окружающего мира изучаем строение дерева, как деревья переживают зиму, отношение к природе. В итоге у нас получаются «носки» для деревьев, которые согревают их в зимний период. Вот пример такого «носка», который сохранился до весны.



3. Технология уровневой дифференциации.

Дифференциация обучения – это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента [2].

В современной системе образования использование дифференцированного обучения считаю обязательным, так как нет только «сильных» или только «слабых» классов. В одном классе обучаются дети с разными интеллектуальными возможностями.

Например, на уроках математики по учебнику Л.Г. Петерсон уже предусмотрены задания базового и повышенного уровней.

На уроках литературного чтения на оценку «три» достаточно просто выразительно прочитать стихотворение, на оценку «четыре» - выучить его наизусть, на оценку «пять» - выучить наизусть и выделить выразительные средства, используемые автором.

На уроках окружающего мира учащиеся заранее знают о теме следующего урока. Желающие всегда могут подготовить доклад или презентацию на соответствующую тему и рассказать классу.

У учащихся начальных классов в силу возрастных особенностей развит дух соревнований, поэтому метод дифференциации способствует повышению качества образования.

4. Игровые технологии.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Применение игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики не нова. Поделюсь своим опытом. Игровые технологии можно использовать как на уроках, так и на внеурочной деятельности, например, на внеурочной деятельности «Юный профессор» можно провести познавательную игру «Контрольная закупка». Учащиеся делятся на «экспертов», которые сидят за отдельным столом с цифровыми микроскопами. Ребята заранее принесли несколько видов стирального порошка. На интерактивной доске фото – заставка передачи «Контрольная закупка» на Первом канале. За несколько часов до мероприятия куски белой ткани испачкали кофе и замочили в емкостях с порошками.

У участников эксперимента на партах стоят стаканы с горячей и холодной водой, а также емкость с порошком. С помощью системы модульных экспериментов PROLog и ноутбуков учащиеся измеряют температуру воды и фиксируют на специально подготовленных бланках. В ложку набирают порошок, затем из стакана с горячей водой наливают воды в ложечку и относят экспертам, которые под микроскопом смотрят уровень растворимости порошка и ставят оценку. Аналогично поступаем и с холодной водой. Затем смотрим степень очистки испачканной ранее ткани и выводим итоговую оценку порошку. Так мы выбираем самый хороший порошок.

5. Здоровьесберегающие технологии.

«Здоровьесберегающие образовательные технологии» - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [2].

В начальной школе используются различные типы технологии: здоровьесберегающие (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, организация здорового питания); оздоровительные (физическая подготовка, физиотерапия, физ.минутки на уроках; технологии обучения здоровью (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла); воспитание культуры здоровья (занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали культур народов своего края, кружок «О

правильном питании», внеурочная деятельность спортивно – оздоровительной направленности «Спортивное ориентирование»).

6. Система оценки деятельности учащихся за конкретный период «Портфолио».

Портфолио — это способ фиксирования, накопления и оценки (включая самооценивание) индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения.

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи. Поддерживает высокую учебную мотивацию школьников; поощряет их активность и самостоятельность, расширяет возможности обучения и самообучения; развивает навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся; формируют умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; закладывает дополнительные предпосылки возможности для успешной социализации [2].

В портфолио учащиеся вкладывают творческие работы, «отличные» диктанты по русскому языку и контрольные по математике, самостоятельные работы по окружающему миру и сочинения с иллюстрациями по литературному чтению, фото поделок на осеннюю и зимнюю тематику, письма Деду Морозу [3].

Обязательна страница «Знакомьтесь, это я!», а также семейное дерево с фотографиями членов своей семьи.

Так как мы с учащимися часто участвуем в конкурсах, то в наших портфолио много всевозможных грамот, дипломов, сертификатов различного уровня (от международного до школьного).

Таким образом, опыт современной начальной школы располагает широчайшим арсеналом применения инновационных технологий в процессе обучения. В результате их грамотного применения выросли качество обучения, познавательный интерес, социальная активность, количество социально-значимых проектов. Несомненно, учителю на любой ступени обучения необходимо пополнить свой педагогический «арсенал» новыми технологиями.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации – М.:2009 - . Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. ус., англ.
2. Хамитова Н.Д., Современные образовательные технологии в учебном процессе начальной школы
3. Ахметжанова Г.В., Технология рефлексивной деятельности учащихся в начальной школе. <http://elibrary.ru/item.asp?id=20395022>

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА

Багадаева О.Ю.

Педагогический институт ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет, г.Иркутск

Стремительные изменения в системе дошкольного образования существенно повышают экстремальность педагогической профессии и предъявляют повышенные требования к такой комплексной профессионально-личностной характеристике педагога как стрессоустойчивость. Зависимость уровня способности противостоять профессиональному стрессу от уровня профессиональной компетентности, квалификации рассматривалась в исследованиях А.А. Баранова, [2] и характеризуется как прямая. Цель данного исследования состояла в изучении сформированности компетенций способствующих повышению стрессоустойчивости.

В исследовании приняли участие 20 педагогов, средний возраст участников 35 лет. Средние показатели педагогического стажа участников 8 лет. Причем 35% педагогов имеют стаж меньше года, 30% стаж от 1 до 5 лет, 15% от 6 до 10 лет и лишь 20% , то есть 4 человека свыше 25 лет. Уровень образования данной выборки: 55% имеют высшее образование, причем у 35% от общего числа высшее педагогическое образование, 45% - среднее специальное, причем 35% из общего числа имеют среднее педагогическое образование. Уровень квалификации:

20 % имеют первую квалификационную категорию, 10% имеют вторую квалификационную категорию, 70% педагогов не имеют квалификационной категории.

Цель констатирующего исследования на этой выборке состояла в том, чтобы изучить уровень компетентности педагогов с точки зрения способности противостояния профессиональному стрессу. Для этого использовалась анкета оценки содержания компетенций способствующих стрессоустойчивости [1, С. 136]. Цель анкеты на основе самооценки педагогов выявить особенности сформированности компетенций способствующих стрессоустойчивости.

Педагоги отвечали на вопросы анкеты, используя пятибалльную систему оценки, где 1 обозначает ответ «да, всегда», 2 – «почти всегда», 3 – «иногда», 4 – «редко», 5 – «нет, никогда».

Обработка результатов: каждая из компетенций оценивалась по 5 уровням сформированности, потом подсчитывалась сумма баллов по каждой компетенции от 5 до 25 возможных, и по каждому уровню сформированности по всем девяти компетенциям от 9 до 45 возможных. Чем меньше баллов набирал педагог, тем лучше он оценивал уровень своей компетентности. При анализе анкетирования педагогов учитывались наименее сформированные компетенции и наименее сформированные уровни на основе средних оценок. Косвенно определялся уровень самооценки испытуемых.

Представим особенности сформированности компетенций у педагогов ДОУ. Средняя оценка по всем компетенциям в общей выборке составила 10,2 балла. Подробнее полученные результаты представлены на Рисунке 1.

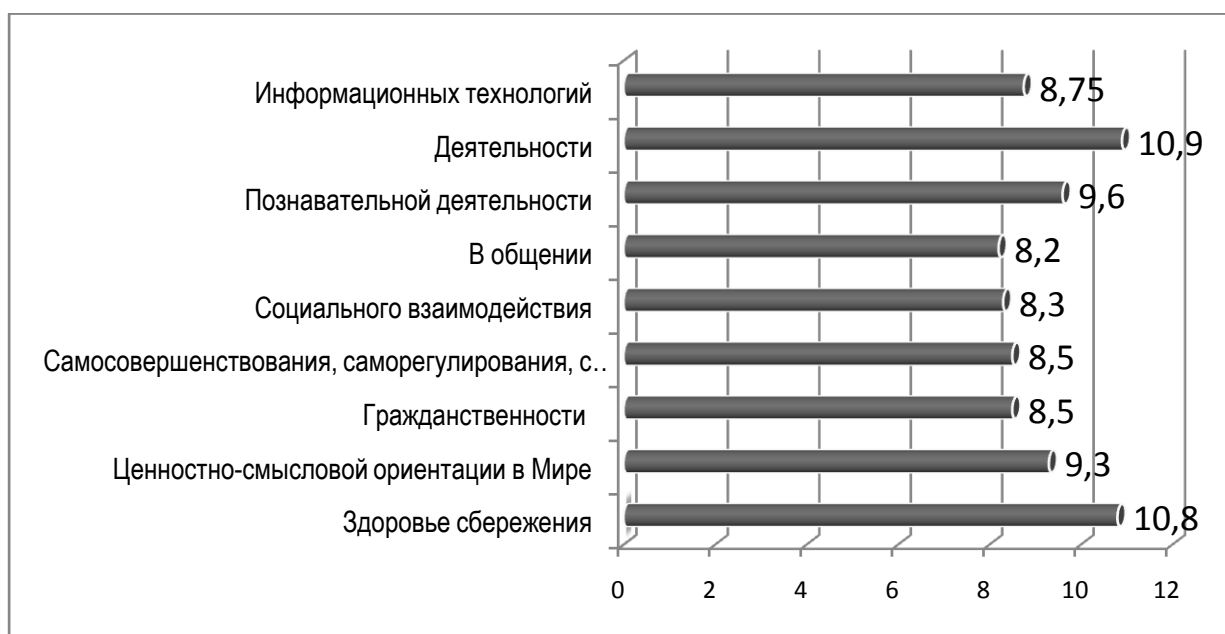


Рис.1. Сформированность компетенций

Наименее сформированной по итогам анкетирования педагогов стала компетенция деятельности, средняя оценка которой в нашей группе педагогов составила 10,9 балла из 25 возможных. Для педагогов наибольшее затруднение составляет планирование, проектирование и прогноз своей деятельности, 35% опрошенных отметили, что лишь иногда знают как планировать, проектировать или прогнозировать деятельность, а один педагог ответил, что редко знает, как это делать. Также 35% лишь иногда находят нестандартные решения профессиональных задач и проявляют творчество, только 30 % опрошенным это всегда удается. Им наиболее легко дается использование возможностей среды и своих способностей для качественного выполнения деятельности 85% ответили, что делают это всегда или почти всегда.

У обследованной группы педагогов следующими по уровню освоенности шли компетенции здоровьесбережения, средняя оценка которых составила 10,8 балла. В структуре сформированности компетенции здоровьесбережения можно отметить, что наиболее сложным представляется применение способов организации рационального труда и здоровьесбережения. Первое из затруднений касается когнитивного уровня, второе опыта использования знаний. Также большинство педагогов испытывают трудности в эмоционально-волевой саморегуляции, это свидетельствует о сложности для педагогов в реализации принятых решений, хотя все опрошенные принимают на себя ответственность за выбор того образа жизни, который они ведут.

Следующими, как видно из представленной гистограммы, шли компетенции познавательной деятельности со средним показателем 9,6 балла и компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире (9,3 балла). Наиболее трудным для педагогов является использование знаний разных наук для решения профессиональных задач (40% педагогов делают это лишь иногда) и самостоятельное восприятие, обобщение и анализ информации для решения профессиональных задач. Причем около 25% педагогов работа с информацией дается с трудом иногда, а один педагог отметил, что часто испытывает затруднения в этом. Тем не менее, большинство педагогов (95%) отметили, что всегда или почти всегда готовы к самообразованию. Рассматривая сформированность компетенций ценностно-смысловой ориентации в Мире можно отметить, что у них в целом высокий уровень готовности к реализации компетенции, сформировано положительное отношение и мотивация к ее реализации, но катастрофически не хватает опыта использования данной компетенции, так 70 % педагогов понимают предназначение, миссию педагога в мире, осознают свою социальную значимость, но никогда или очень редко принимают участие в профессиональных конкурсах, мероприятиях популяризирующих профессию педагога, поднимающих престиж этой профессии.

Следующая группа компетенций, по степени сформированности, это компетенции информационных технологий (8,75 балла). Здесь наибольшее затруднение вызывает реализация когнитивного и мотивационного компонентов. Далее следуют сложные компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личной и предметной рефлексии (8,5 балла), в которых педагогам не хватает знаний, опыта и саморегуляции и компетенции гражданственности с таким же показателем и схожими затруднениями в реализации компонентов компетенции на когнитивном уровне и уровне эмоционально-волевой саморегуляции.

И наконец, наиболее сформированными по итогам проведенного опроса являются компетенции в общении 8,2 балла и компетенции социального взаимодействия. Педагоги проявляют высокую готовность к общению, отмечают, что знают профессиональную речевую культуру, продуктивно общаются с детьми и коллегами руководствуясь принципами принятия, диалога и сотрудничества, лишь некоторые (20%) иногда испытывают затруднение в использовании современных приемов коммуникации. В компетенциях социального взаимодействия педагоги отмечают, что всегда или почти всегда готовы к кооперации с коллегами и работе в коллективе, уважают и принимают другого, позитивно взаимодействуют и проявляют эмпатию по отношению к субъектам взаимодействия. Некоторые затруднения вызывает у одного педагога отсутствие знаний о том, как строить бесконфликтное взаимодействие и около 20% педагогов, хотели бы чаще использовать весь свой потенциал для вхождения в коллектив.

Анализ уровней компетенций показал следующее, средняя оценка по всем уровням в общей выборке составила 16,6 балла. Этот результат свидетельствует о достаточно высокой самооценке педагогов, поскольку диапазон средних оценок по анкете составлял от 9 до 45 баллов. У педагогов менее всего сформированы компетенции на уровне опыта использования знаний и умений (19,9 балла), то есть им не хватает практики, необходимой для решения профессиональных задач, об этом же свидетельствует малый стаж педагогической деятельности у педагогов. Затем они ощущают недостаток знаний, то есть когнитивный уровень развития компетенций недостаточен (17,5 балла), это собственно обусловлено тем, что в выборке представлено большое количество педагогов, не имеющих профильного педагогического образования. Педагоги испытывают затруднение в реализации принятых решений, то есть на уровне эмоционально-волевой регуляции деятельности (17баллов), т.е. затруднение составляет достижение запланированных результатов. Наиболее благоприятная картина представлена на первом уровне «готовность к реализации компетентности» (12,9 балла). Также у педагогов имеется хорошая мотивация к реализации компетенции, то есть сформировано положительное отношение к процессу, содержанию и результату компетенций (15,4 балла). На основании этих данных можно сделать вывод о том, что именно практико-ориентированные занятия в виде тренингов и семинаров практикумов станут наиболее подходящей формой для повышения компетентности педагогов в условиях ДОО.

Исходя из анализа сформированности компетенций у обследованной группы, можно определить наиболее актуальные направления в содержании работы учреждения по повышению стрессоустойчивости педагогов.

1. Важно стимулировать педагогов на проявление творчества, поиск нестандартных решений, достижение запланированных результатов, тренировать в планировании, проектировании и прогнозировании своей деятельности, оснащать технологиями принятия и реализации решений.

2. Стимулировать педагогов к соблюдению норм здорового образа жизни, к применению способов организации рационального труда и здоровье сбережения.

3. Побуждать педагогов к проектированию своего профессионального развития. Стимулировать педагогов к участию в профессиональных конкурсах, разрабатывать и проводить мероприятия, направленные на повышение престижа профессиональной деятельности в рамках учреждения, методического объединения педагогов. Менять восприятие педагогов себя как личности, как профессионала в позитивную сторону.

4. Тренировать в решении конфликтов, формировать терпимость и гибкость и развивать потребность реализовывать весь коммуникативный потенциал.

5. Стимулировать использование современных приемов коммуникации, обучение ИКТ для получения новой профессионально значимой информации.

Список литературы

1. Багадаева, О.Ю. Стрессоустойчивость педагога: особенности и условия формирования. Монография / О.Ю. Багадаева. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ИГУ», 2014. – 171с
2. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога [Текст]: Монография / А.А. Баранов. - Ижевск. Изд-во Удмурт. Ун-та 1997.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА (В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ)

Церникель Л.А.

Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул

Процессы глобализации экономики, формирования информационного общества и интеграция российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство поставили перед нашей педагогической наукой задачу приведения традиционного российского научного аппарата в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий. В частности, знаниевая парадигма образования должна быть пересмотрена с позиций компетентностного подхода.

Происходящие в конце XX и начале XIX вв. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования [3].

Эти накапливающиеся изменения означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.Н. Байденко, Н.А. Зимняя, А.Н. Новиков и др.)

Система образования, которая существует сегодня, сложилась в эпоху нового времени и основана на передаче знания о чем-то, то есть это культура – культура отраслевая, рациональная (каждое знание или каждая деятельность разделяются на последовательность операций), монологичная (есть только голос разума, который глаголит истину, а истина одна на всех), утилитаристская (все требует оправдания, а польза сама и есть оправдание, поэтому все для чего-то существует).

Все эти характеристики культуры порождают специализацию. Последовательность движения знания, развития действия порождает то, что в ВУЗе звучит только один голос – голос педагогов. Он представитель знания. Если это утилитаристская культура, то ВУЗ всегда готовит для чего-то.

Основу новой структуры ценности составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности – знаний, умений, навыков, способностей деятельности, задаваемых по отношению к определяющему кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – это, прежде, всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированном на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум.

Особое внимание в педагогике уделяется профессиональной компетентности преподавателя, которая отмечается практически всеми исследователями. П.Ф. Каптерев внес большой вклад в разработку компетентностного подхода к профессиональной переподготовке учителей. Он подразделял все качества личности педагога на объективные (степень знания учителем/педагогов своего предмета, степень владения методологией науки и общими дидактическими и методическими принципами, способность проникать и комплексно воспринимать особенности детской психологии) и субъективные (преподавательское искусство, педагогический талант, творчество и т.п.) [2].

А.К. Макарова при изучении профессиональной компетентности педагога сгруппировала умения, обеспечивающие эффективность преподавания, личностные свойства педагога и сделала вывод, что профессиональная компетентность педагога – это такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность педагога, в котором достигается высокие результаты в обучении и воспитании обучающихся [4].

Образовательные учреждения преобразуются стремительно, стало быть система повышения квалификации работников образования – основополагающая составляющая образовательной деятельности, влияющая на процессы экономического и социального развития региона. Наличие эффективной динамично меняющейся системы переподготовки кадров является важным фактором придания региональной системе образования современного имиджа, сочетающего в себе лучшие российские и мировые достижения с региональным своеобразием. На наш взгляд, процесс повышения квалификации преподавателей должен стать непрерывным продолжением образовательной деятельности, развивающим личность.

Готовность к педагогической деятельности современного учителя выражается не только в самой его образованности, но и в развитом на основе полученного образования таланте понимать людей, вступать с ними в диалог, который раскрывает стремления и ученика и учителя к совершенствованию. В действующей системе переподготовки и повышения квалификации работников образования хотелось бы, чтобы присутствовали такие формы профессионального становления педагога как написание научных статей, эссе, докладов, участие в конференциях, написание кандидатских и докторских диссертаций. Эти формы используются в Институте дополнительного образования (ИДО) Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул).

Важнейшей целью реформирования системы повышения квалификации является: создание условий, обеспечивающих инициирование инновационных процессов в образовательной среде на основе глубокой интеграции научно-педагогических знаний и учебно-практической деятельности; отражение интересов субъектов системы образования и различных социально-экономических сфер жизнедеятельности региона, государственно-управляющих организаций и профессиональных объединений; формирование нового мышления в профессиональной педагогической деятельности[1].

Обозначение цели предполагает решение задач в ИДО АлтГПУ г.Барнаула при обязательной реализации основных положений «Концепции модернизации системы российского образования», региональной программы развития образования:

- кадровое обеспечение региональной системы непрерывного образования;
- разработка и освоение для нужд региона новых образовательных технологий, основанных на межсферном сотрудничестве;
- активное включение преподавателей различных образовательных учреждений на всех уровнях в научно-педагогическую деятельность;
- повышение качества образования и эффективности социально-экономических преобразований в регионе за счет активной деятельности специалистов, повысивших свою квалификацию;
- проведение эффективной финансовой и нормативно-правовой политики, стимулирующей инвесторов к финансированию программ повышения квалификации;
- подготовка профессиональных лидеров в различных направлениях образовательной деятельности;
- использование системы повышения квалификации для инициирования процессов создания общественных профессиональных союзов и общественных движений.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических работников должны базироваться на различных формах университетского образования, предполагающем углубленность фундаментальной, общей и специальной подготовки преподавателей, приобретение ими навыков и внутренней потребности к исследовательской работе, требующей высокой эрудиции и масштабы мышления.

Через систему повышения квалификации региона могут быть донесены до зарубежных партнеров лучшие образцы российского опыта.

Имеется достаточно предпосылок для активного вхождения в международный рынок образовательных услуг при подготовке и переподготовке педагогических кадров. Этому может способствовать развитие дистанционного образования, открывающего новые перспективы развития личности и образовательных сообществ.

В основе повышения квалификации должна быть высокотехнологичная образовательная среда, способная интегрировать глобальные процессы в образовании и смежных областях деятельности, обеспечивающая зрелость, высокое профессиональное мастерство педагогической деятельности, при которой может быть обеспечено

овладение обучающимися опытом самопознания, самореализации, интеллектуальной и практической деятельности в различных образовательных областях.

На наш взгляд, организуемая подобным образом система повышения квалификации существенно изменит критерии оценки ее активности, позволит рассматривать то качество педагогического труда, которое может быть представлено в его лучших образцах. Именно этот уровень должен быть ориентиром для системы образования региона.

Список литературы

1. Гаргай, В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В.Г. Гаргай. – Педагогика, 2003. № 2.
2. Каптеров, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптеров. – М., 1982.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М: Изд-во ВШЭ, 2002. – с. 263-282.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова – М., 1993.

«ШУМ» – ИСТОЧНИК НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ)

Нурсалимова А.Б., Курило Ю.А.

Омский государственный педагогический университет, г.Омск

Организм человека и окружающая его среда представляют собой единство. Именно правильное восприятие изменений внешней среды обеспечивает формирование адекватной ответной реакции организма, обеспечивающей его выживание. Поэтому организм должен постоянно получать информацию, как об изменениях внешней среды, так и о состоянии внутренних органов, обеспечивающих адекватное реагирование на эти изменения.

Шум довольно распространен в наши дни. Шум – звук, в котором изменение акустического давления, воспринимаемое ухом, беспорядочно и повторяется через разные промежутки времени.

Школа – это место, где собирается большое количество детей и взрослых. Каждый издает звуки – кто кричит, кто-то поет, разговаривает. Длительное воздействие шума неблагоприятно сказывается на самочувствии школьника. Шум не имеет неприятного запаха, не выделяет никакого излучения и ядовитых газов. Тем не менее, он действует на наше здоровье, вызывая нервозность, головные боли, нарушения сна, нарушения слуха, негативные стрессы, повышенное кровяное давление и т.д. Шум обостряет хронические заболевания.

Сильный шум, как показывают специальные исследования и повседневные наблюдения, повышает отвлекаемость, снижает концентрацию внимания, работоспособность, увеличивает вероятность утомления, а при длительном и постоянном воздействии – риск развития депрессии, хронической усталости. Шум нарушает отношения между людьми, повышая уровень нервозности, агрессивности, конфликтности. Неприятное воздействие шума сильнее сказывается на умственной работоспособности, чем на физической.

Можно говорить о том, что шум влияет на нашу жизнедеятельность, исходя из этого, нами была определена цель исследования – определить, как шум влияет на процесс восприятия информации в школе.

Наше исследование по изучению данной проблемы состояло из двух частей. На первом этапе мы провели социологический опрос, который позволил определить мнение учащихся о влиянии шума на восприятие информации [1]. По мнению учащихся, особое действие постоянных шумов издается в самом кабинете. По результатам анкетирования 41,5% учащихся шум мешает восприятию информации, а именно шум рабочих машин.

Проведя анализ результатов социологического исследования, мы выявили «шумовые источники», имеющие наибольшее влияние на учеников, на основании этого были проведены замеры уровня шумов (в кабинете технологии) от шумовых источников (швейных машин AstraLux9900) (Табл.1)

Таблица 1

Измерение уровня звука на рабочем месте

Расстояние нахождения учащегося	Уровень звука, дБ							Норма уровня звука, дБ
	Кол-во учащихся, находящихся на уроке							
	1	2	3	4	5	6	7	
за работой на швейной машинке	63,2	62,9	62,8	62,4	62,4	62,7	62,9	55
расстояние 0,5м от работающей швейной машинки	62,9	62,6						55
расстояние 1м от работающей швейной машинки				61,8	62,0			55
расстояние 1, 5 м от работающей швейной машинки						61,4		55
расстояние 2 м от работающей швейной машинки							61,6	55
расстояние 3 м от работающей швейной машинки			55,6					55

При выявлении наиболее безопасного места, с точки зрения шумового воздействия, было определено, что более высокие дозы шума получают учащиеся, сидящие на расстоянии до 2м от работающей швейной машинки, самое «безопасное» место по результатам исследования на расстоянии 3м от работающей швейной машинки.

Работающие швейные машины являются источником сильного шума. Но в настоящих условиях уровень шума от швейных машин можно минимизировать с помощью шумоизоляционных материалов, тогда уровень шума значительно снизится и «безопасными» будут рабочие места, находящиеся на расстоянии от 1 м от источника. По результатам исследования рекомендуем использовать резиновые изоляционные материалы при эксплуатации швейных машинок (Табл.2), так как уровень шума снижается до 8,1% относительно нормы, в случаи когда изоляция не используется превышение нормы до 25%.

Таблица 2

Измерение уровня звука при работе на швейных машинках

Условия	Норма уровня звука, дБ	Уровень звука работы на 1 швейной машинке, дБ	Относительное отклонение, %	Уровень звука работы на 2 швейных машинках, дБ	Относительное отклонение, %	Уровень звука работы на 3 швейных машинках, дБ	Относительное отклонение, %	Уровень звука работы на 4 швейных машинках, дБ	Относительное отклонение, %
С изоляцией (резиновой)	55	57,3	4,2	58,9	7,1	60,3	9,6	61,3	11,5
Без изоляции	55	64,9	18	65,7	19,5	66,2	20,4	67,6	22,9
С изоляцией (материал хлопчатобумажный)	55	62,3	13,3	63,4	15,3	64,6	17,5	66,5	20,9

Анализ полученных инструментальных результатов подтвердил приведенную нами гипотезу. Именно кабинет технологии относится к кабинетам с повышенной шумовой обстановкой, но применение изоляции (резиновой)значительно уменьшает уровень шума.

Список литературы

- ГОСТ 12.1.003-83. Шум. Общие требования безопасности.- введ.1984.07.01. – М.: ИПК Изд-во, 2002

2. СанПиН 2.4.3.1186-03. Санитарно-эпидемиологические требования к организации учебно-производственного процесса в образовательных учреждениях начального профессионального образования санитарно-эпидемиологические правила и нормы. - введ.от 30 марта 1999-изменен 23 июля 2008г.
3. Нурсалимова А.Б., Курило Ю.А. «Изучение влияние шума на общее состояние учеников при учебной деятельности» (на примере предмета технологии с использованием социологического метода). Инновационный вектор развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции – Уфа: Аэтерна, 2014.- 8-10 с.

**СЕКЦИЯ №11.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ.**

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

**СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

**СЕКЦИЯ №17.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОМАНДИРОВ
МЛАДШЕГО ЗВЕНА С КОЛЛЕКТИВОМ**

Мигунова Ю.С.

ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г.Иваново

Формирование взаимоотношений в подразделениях МЧС России является важным этапом становления курсантов как отдельной единицы целостной системы. Служебный коллектив – совокупность людей, взаимодействующих в рамках одной организации и объединенных единой целью, идеями и потребностями.

Процесс формирования межличностных отношений в курсантских подразделениях проходит по основным социально-психологическим закономерностям формирования любого коллектива, но с учетом своей специфики. Поэтапное формирование продуктивных межличностных отношений в курсантском коллективе имеет свою специфику. На первом этапе реализуются в основном непосредственные контакты между курсантами, основанные на эмоциональной приемлемости и поверхностных знаниях курсантов друг о друге. На втором этапе межличностные отношения между курсантами опираются на совместную деятельность в процессе обучения и службы. На третьем этапе, который соответствует последнему году обучения курсантов, построение позитивных межличностных отношений основывается на принятии всеми курсантами учебной группы единых целей совместной деятельности и правил поведения в коллективе.

Немаловажной особенностью становления курсантской общности как сплоченного коллектива является специфика управления коллективом. Часть полномочий управления курсантским коллективом возлагается на младших командиров, которые являются «переходным звеном» между руководством курса и непосредственно рядовыми курсантами. Таким образом, на плечи командиров младшего звена возлагается часть ответственности по формированию благоприятного климата в курсантских коллективах, координации их деятельности и выстраиванию продуктивных взаимоотношений между членами коллектива.

Особо можно отметить отсутствие системы специальной подготовки младших командиров перед вступлением их в должность, тогда как в войсковых частях будущие сержанты проходят специальную подготовку. В специализированных вузах, ввиду специфики их деятельности, предполагается работа с младшими командирами только на первых годах после вступления их в должность. Но данная система подготовки нуждается в систематизации, обоснованности и определения направления работы с младшими командирами. Данное исследование является только частью работы над проблемой анализа социально-психологических особенностей младших командиров, спецификой их взаимоотношений с офицерским составом и учебным коллективом, а также выработкой практических рекомендаций по совершенствованию отбора младших командиров и дальнейшей работы с ними.

В данной части исследования мы поставили следующие задачи:

1. Конкретизация трудностей младших командиров, имеющих социально-психологического характера.
2. Выявление взаимосвязи между имеющимися трудностями младших командиров и наличием удовлетворенности социально-психологической обстановкой курсантами в своих подразделениях.

Понятие удовлетворенности курсантов в нашей работе мы рассматриваем в рамках следующих аспектов:

- удовлетворенность межличностными отношениями с командирами отделений;
- удовлетворенность психологической атмосферой в коллективе;
- удовлетворенность своим официальным статусом;
- желание в дальнейшем занимать командирскую должность.

В своем исследовании мы рассмотрели, насколько совпадают мнения младших командиров по вопросу наличия у себя трудностей, связанных с должностными обязанностями, с предположением подчиненных курсантов. Мы предположили, что совпадение этих моделей может положительно влиять на межличностные отношения между командирами и подчиненными, а также оказывать влияние на чувство удовлетворенности курсантов учебно-служебной обстановкой в целом.

Исследование проводилось среди курсантов первого, третьего и пятого курсов ФГБОУ ВО Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России. Общее количество учащихся академии, участвующих в данном исследовании составило 470 человек, из них 105 являются командирами отделений и заместителями командиров учебных групп и 365 – рядовыми курсантами.

Сначала мы провели пилотажное исследование среди курсантов и младших командиров, чтобы выделить основные трудности, с которыми приходится сталкиваться новоназначенным сержантам. К их числу можно отнести: 1) отдавать приказы подчиненным курсантам; 2) выполнять приказы командиров курса; 3) сохранять дружеские отношения с приятелями, которые находятся в подчинении; 4) налаживать отношения с командирами курса; 5) справляться с повышенной ответственностью; 6) справляться с увеличенной нагрузкой; 7) соответствовать предложенной должности; 8) не потерять уважение в лице товарищей; 9) лишиться свободы поведения, встав на должность; 10) не показывать свои слабые стороны перед подчиненными курсантами; 11) не показывать свои слабые стороны перед командирами курса; 12) проявлять достаточный уровень своей компетентности.

Далее мы провели корреляционный анализ, с целью выявления взаимосвязи между удовлетворенностью курсантов службой и актуальностью возможных проблем командиров отделений. Материалы исследования обрабатывались с помощью методов математической статистики с использованием компьютерных программ Microsoft Excel, SPSS 14.0.

В Табл.1 приведен список проблем, которые имеют наиболее значимую корреляцию с наличием удовлетворенности у курсантов по вышеперечисленным аспектам.

Таблица 1

Взаимосвязь удовлетворенности отношениями курсантов с командирами отделений и психологической атмосферой в коллективе с уровнем совпадения их взглядов на доминирующие трудности в деятельности последних (по коэффициенту корреляции Пирсона)

	удовлетворенность курсантов отношениями с командирами отделения	удовлетворенность курсантов психологической атмосферой в коллективе	удовлетворенность курсантов своим официальным статусом
отдавать приказы подчиненным курсантам	-0,254*	0,162	0,033
выполнять приказы командиров курса	0,228*	0,246*	0,196
сохранять дружеские отношения с приятелями, которые находятся в подчинении	0,305*	0,354**	0,122
справляться с увеличенной нагрузкой	0,203	0,280*	0,308*
соответствовать предложенной должности	0,032	0,275*	0,028
не потерять уважение в лице товарищей	-0,348**	0,034	0,028

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Совпадение взглядов курсантов и младших командиров на испытываемые трудности последних при выполнении своих обязанностей оказывает влияние на ощущение комфорта курсантов в межличностных отношениях и в учебно-служебной деятельности.

1) Курсанты испытывают большую удовлетворенность межличностными отношениями с командирами отделений, когда их взгляды совпадают на наличие следующих трудностей: выполнение приказов командиров курса; сохранение дружеских отношений с приятелями, находящимися в подчинении.

Так как младшие командиры находятся в прямом подчинении командиров курса, им приходится выполнять все приказы и распоряжения вышестоящего руководства. Они также несут ответственность за все, что происходит с рядовыми курсантами в их подразделении: конфликты, успеваемость по учебе, выполнение служебных обязанностей. В связи со строгой иерархической подчиненностью в подразделениях МЧС России, курсанты не имеют право высказывать свое несогласие с действиями вышестоящего начальства. Из такого положения вытекает множество трудностей, с которыми приходится им справляться. Большое значение при этом для курсантов имеет факт признания командирами существования этих трудностей. Только когда проблема замечается и осознается факт ее наличия – может последовать ее разрешение. Удовлетворенность отношениями снижается, когда младшие командиры не признают существования таких проблем, как: наличие психологического барьера в процессе отдачи приказа подчиненным курсантам; сохранение уважение в лице товарищей. В таком случае курсанты ощущают большую дистанцию при общении с командирами, которые, по сути, являются такими же курсантами, только в вышестоящей должности.

2) Соответствие позиций курсантов и младших командиров также может оказывать свое действие и на ощущение психологического комфорта курсантов на службе в целом. Курсанты чаще оценивают психологическую атмосферу в коллективе как благоприятную, если командиры отделений признают наличие в своей деятельности следующих трудностей: выполнение приказов командиров курса; сохранение дружеских отношений с приятелями, находящимися в подчинении; увеличенная нагрузка.

3) Курсанты чаще остаются довольными своим статусом, когда получившие свою должность младшие командиры признают значительное увеличение нагрузки в связи с новыми обязанностями. Тот факт, что курсанты в отличие от младших командиров несут меньшую ответственность за коллектив и занимаются только четко

регламентированной деятельностью, значительно повышает их общую удовлетворенность учебно-служебной обстановкой.

Также стоит отметить, что совместное проживание младших командиров со своими подчиненными, необходимость нести ответственность за служебную и учебную деятельность своего подразделения и выполнять часть функций по воспитанию личного состава тоже затрудняет процесс построения продуктивных взаимоотношений внутри курсантских подразделений.

Таким образом, необходимо выработать критерии отбора курсантов на должности младших командиров и определить направления работы с ними по овладению навыками управления подразделением, взаимодействия и общения с подчиненными. Необходима оптимизация процесса отбора претендентов на должности младших командиров, которые будут соответствовать предъявляемым требованиям, уметь выстраивать конструктивные взаимоотношения с командованием курса и подчиненными курсантами, быстро входить в свою должность и выполнять соответствующие обязанности. Это будет способствовать продуктивной работе всего курса как самостоятельной структуры организации. От того, как долго по времени и с какими затратами происходит процесс определения соответствующего должности младшего командира, зависят текущие и предстоящие успехи налаживания работы всего подразделения (курса), процесс становления каждого новобранца как курсанта.

Так как младшие командиры включены в процесс воспитания курсантов, необходимо сделать акцент на штабной культуре младшего командира и развитию управленческих компетенций. Младшие командиры должны научиться правильному распределению обязанностей между подчиненными; отдавать приказы и распоряжения; указывать на ошибки подчиненных, при этом, не унижая их перед другими курсантами; интересоваться личной жизнью подчиненных, быть в курсе их проблем; иметь представление о психологических особенностях своих подчиненных и использовать эти знания для индивидуального подхода к ним в процессе служебной и воспитательной деятельности и многое другое. Младший командир курсантского подразделения вуза в большей степени должен быть неформальным лидером, а его формальный статус должен только подтверждать его активную позицию в управленческом процессе коллектива и давать ему соответствующие полномочия. Подготовка командира младшего звена должна осуществляться комплексно при взаимодействии курсовых офицеров, психологов учебных заведений экстремального профиля и профессорско-преподавательского состава.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Бобкова Т.С.

Филиал Самарского государственного экономического университета, г.Сызрань

Проблема воспитания детей, лишенных родительского попечительства, затрагивает многочисленные вопросы: создание практики воспитания, максимально восполняющего отсутствие семьи и обеспечивающего психологическое здоровье и полноценное развитие личности детей-сирот – от различных форм замещающей семьи (приемные, патронатные, попечительские, опекунские, гостевые), семейных детских домов до коррекционно-развивающих программ и т.д.. Безусловно, лучшей формой устройства детей-сирот с точки зрения их благополучия является усыновление, но существуют и другие варианты – опека, попечительство, приемная семья, патронат и гостевые визы. Одной из самых продуктивных технологий подготовки детей к проживанию в замещающей семье является гостевая виза. Однако в настоящее время самой приоритетной перед другими формами семейного воспитания выступает приемная семья - наиболее распространенная и востребованная среди граждан, потенциальных родителей, а также юридически защищенная [1]. Приемная семья становится своего рода «скорой помощью», основная цель которой - своевременно поддержать и защитить ребенка в кризисной

ситуации. Целью приемной семьи – это создание благоприятных условий для временного пребывания детей, пока осуществляется социальная и медицинская реабилитация их биологических родителей [2].

Опыт работы показал, что многие приемные семьи, взявшие детей на воспитание, не имеют необходимого педагогического опыта. Дети, переданные в эти семьи, как правило, из неблагополучных семей и имеют отставание в развитии, познавательном процессе, не имеют позитивного семейного опыта. Основными проблемами в приемных семьях являются, взаимоотношения между приемными и родными детьми, взаимоотношения между приемными детьми и приемными родителями, в связи с завышенными требованиями родителей к приемному ребенку, проблемами развития познавательного интереса у приемных детей и т.д. [3]. Большинство приемных семей нуждаются в психологической помощи и поддержке.

Система сопровождения приемной семьи включает следующие этапы: диагностика потребностей ребенка и возможностей семьи; составление индивидуальной программы сопровождения; реализация коррекционно-развивающих программ; подведение итогов, корректировка программы. Одним из направлений психолого-педагогического сопровождения любой формы замещающей семьи является психодиагностическая работа, которая включает в себя: тестирование, анкетирование, собеседование, активное наблюдение и т.д.

Психодиагностика проводится на разных этапах сопровождения замещающей семьи: это и предварительная реабилитация и подготовка ребенка к помещению в семью; отбор приемных родителей, степень их готовности к принятию ребенка в свою семью; подготовка потенциальных родителей; период адаптации ребенка к новой семье, а также последующий мониторинг психологического благополучия, семейного окружения; по индивидуальному запросу в рамках консультирования и т.д. [1].

В рамках психолого-педагогической поддержки приемных и патронатных семей на этапе адаптации с целью исследования семейной системы можно использовать следующий психодиагностический инструментарий: 1) шкала семейной сплоченности и адаптации (FACES-3) с целью выявления степени эмоциональной связи между членами семьи, способности семейной системы приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее внешней среды («агрессоров»); 2) шкала семейного окружения (ШСО), которая предназначена для оценки социального климата в семьях всех типов.

Представим результаты исследования, проводимого в одном из детских домов г.Сызрани с патронатными и приемными семьями. Проанализировав результаты диагностики по шкале семейной сплоченности и адаптации можно сделать следующие выводы: степень удовлетворенности семейной жизнью близка к идеальной (расхождения минимальны); сбалансированный уровень характеризует успешность функционирования семейной системы; выявленные уровни семейной системы не ведут к нарушениям функционирования семьи; родители и дети удовлетворены существующей семейной системой; семья имеет устоявшуюся собственную нормативную базу; воспитательная функция в данных семьях удовлетворяет индивидуальные потребности приемных родителей, патронатных воспитателей в отцовстве и материнстве, в контактах с детьми и в их воспитании, а также в том, что родители могут реализовать себя в детях; эмоциональная функция семьи удовлетворяет потребности ее членов в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите, выступает основой для психического здоровья, эмоциональной и личностной стабилизации; функция духовного общения удовлетворяет потребность в совместном проведении досуга, способствует духовному обогащению и развитию членов семьи; функция первичного социального контроля обеспечивает выполнение членами семьи социальных норм.

Таким образом, можно заключить, что обследуемые семьи являются нормально функционирующими, ответственно и дифференцированно выполняют все свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена. Обеспечивается социализация детей и подготовка их к будущей взрослой жизни.

Основное внимание шкала семейного окружения уделяет измерению и описанию: отношений между членами семьи (показатели отношений: сплоченность (С); экспрессивность (Э); конфликтность (КТ)); направлениям личностного роста, которым в семье придается особое значение (показатели личностного роста): независимость (Н); ориентация на достижения (ОД); интеллектуально-культурная ориентация (ИКО); ориентация на активный отдых (ОАО); морально-нравственные аспекты (МНА); показатели управления семейной системой: организация (О) порядка, финансового планирования, семейных правил и обязанностей; контроль (КЛ) членами семьи друг друга.

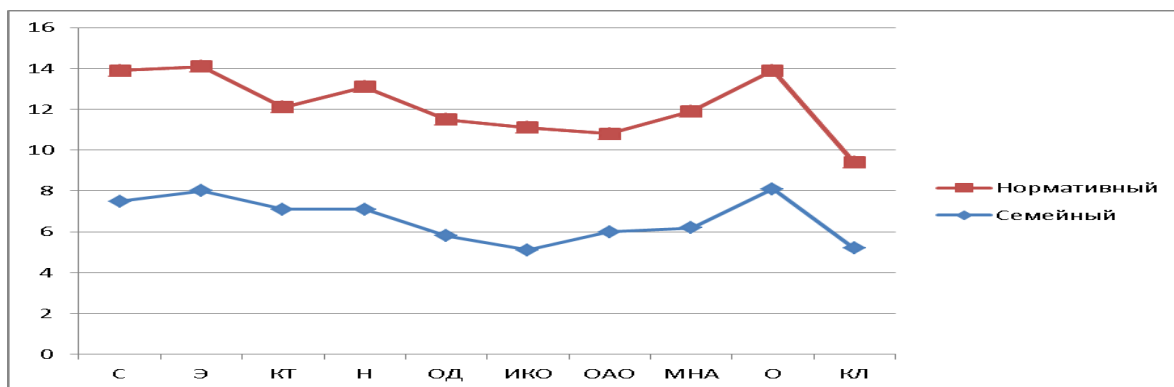


Рис.1. Графическое изображение семейного и нормативного профилей по ШСО (средние значения показателей по шкалам)

Мы видим, что графики практически идентичны, усредненный семейный профиль совпадает по многим показателям со средними значениями нормативного профиля, что говорит о благоприятном семейном окружении.

Отношения между членами семьи строятся на внимании, заботе, взаимопомощи, ярко выражено чувство принадлежности к семье (Я-МЫ). Показатель экспрессивности свидетельствует о том, что в семьях поощряется и разрешается действовать и выражать свои чувства открыто. Однако степень конфликтности показывает, что не приветствуется открытое выражение гнева, вербальной и невербальной агрессии, при возникновении разногласий, члены семей стараются «сгладить острые углы» и сохранить хорошие отношения, в целом конфликтные взаимоотношения не характерны для семей. Направлениям личностного роста в семьях придается особое значение. Степень независимости свидетельствует о том, что во всех семьях поощряются стремления к самоутверждению, независимости при обдумывании проблем и принятии решений, проявления самостоятельности. Ориентация на достижения успеха к разным видам деятельности (учебе, работе и пр.) в семьях близка к нормативным показателям. В семьях считают важным - быть лучшими в любом деле, придается характер соревнования. Интеллектуально-культурная ориентация семей показывает, что воспитанники интересуются и занимаются социальной, интеллектуальной, культурной и политической видами деятельности, что приветствуется приемными родителями. Приемные семьи ориентированы на активный отдых, стараются принимать участие в различных видах отдыха и спорта. Показатели, отражающие морально-нравственные аспекты семьи, свидетельствуют о том, что в замещающих семьях обсуждаются и уважаются этические и нравственные ценности и положения. Управление семейной системой. Степень организации различных дел и мероприятий показывает значимость для семей порядка и организованности в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей. Степень контроля в обследуемых приемных семьях не высока, что свидетельствует о гибкости в установлении и соблюдении определенных правил, демократичности, доверительных, равноправных отношениях, основанных на взаимном уважении друг к другу. Все члены семьи готовы к изменениям собственного поведения в соответствии с ситуационными требованиями.

Таким образом, своевременная, правильно организованная психолого-педагогическая помощь замещающим семьям на основе результатов диагностики в виде индивидуальных консультаций, семинаров, лекций, коррекционных мероприятий будет способствовать предупреждению возможных серьезных проблем в межличностных взаимоотношениях членов семьи, конфликтных ситуаций, нарушений функционирования семейной системы.

Список литературы

1. Бобкова Т.С. Роль приемной семьи в процессе становления полового самосознания подростков / Т.С. Бобкова, Г.А. Виноградова //Сибирский педагогический журнал. - Новосибирск: НППГУ, 2010. №2 - С. 228-244.
2. Красницкая Г.С. Основные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей / Г.С. Красницкая - Право на защиту, право на семью. - М.: РОО «Право ребенка», 2001. с. 65.
3. Семья Г.В. Социально-психологические и организационные основы работы с замещающей семьей: Метод. пос. / Г.В. Семья - М.: Благотворительный фонд «СЛОВО» - ООО «СИМС» - 1999.с.127.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Полина М.В., Андреева Е.В.

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г.Тула

Профессиональное самоопределение, по определению Е.А. Климова, есть «одно из важнейших проявлений психического развития человека, как процесс его становления в качестве полноценного участника сообщества профессионалов и – более широко – социального сообщества в целом» [2, с.19].

Целью профессионального самоопределения для старшего школьника является профессиональный выбор. Для осуществления адекватного профессионального выбора старшекласснику необходимо иметь четкое представление об имеющихся у него интересах, возможностях, способностях, т.е. обо всем, что, так или иначе, повлияет на овладение избранной профессией. Таким образом, профессиональное самоопределение невозможно без рефлексии.

Подростки с ЗПР обучаются либо в специальных (коррекционных) школах-интернатах VII вида, либо интегрированы в массовые школы. Их образование направлено на получение цензового уровня образования и потому строится по общеобразовательным программам. Поэтому, в отличие от учащихся вспомогательной школы, старшеклассники с ЗПР хоть и включены в профориентационную работу, но конкретной профессии не получают. После окончания обучения по программе специальной школы, такие подростки могут продолжить обучение в старших классах массовой школы, поступить в профессиональное училище или же пойти работать. Таким образом, они оказываются перед самостоятельным выбором своего профессионального пути.

У подростков с ЗПР недостаточно сформированы предпосылки профессионального самоопределения: они часто имеют неадекватную самооценку, у них снижена критичность, они мало представляют себе свою будущую профессиональную деятельность. В целом можно сказать, что старшеклассники с ЗПР имеют недостаточно развитую рефлекссию, вследствие чего не могут сделать осознанный профессиональный выбор. Это обуславливает необходимость проведения с ними психолого-педагогической работы по стимулированию их профессионального самоопределения, в частности по развитию их способности к адекватному оцениванию собственных возможностей, определению своих профессионально значимых качеств, т.е. по развитию их способности к рефлексии.

В отечественной литературе вопросы профессионального самоопределения субъекта наиболее последовательно и разносторонне рассматриваются в работах Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой, Э.Ф. Зеера. Изучению проблемы рефлексии посвящены работы таких отечественных авторов, как А. В. Карпова, Д. А. Леонтьева, И.Н. Семенова и др.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей рефлексии как условия профессионального самоопределения у старшеклассников с ЗПР и на основе результатов диагностического исследования разработка программы по развитию рефлексии как условия профессионального самоопределения у подростков с ЗПР.

В соответствии с целью исследования нами была разработана и апробирована диагностическая программа, направленная на изучение особенностей рефлексии как условия профессионального самоопределения у старшеклассников с ЗПР. В данную программу вошли следующие методики, подразделенные на два блока:

1. Блок 1 – направленный на определение уровня развития рефлексии, в который были включены: 1) методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой; 2) методика определения локуса контроля Д. Роттера; 3) методика для самооценки уровня онтогенетической рефлексии (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов).

2. Блок 2 – направленный на определение особенностей профориентации и включающий в себя: 1) опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой; 2) методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

Базой исследования явилось ГОУ ТО «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида». Контингент исследуемых составили ученики IX класса школы-интерната. В целом выборка составила 6 человек, из которых 4 мальчика и 2 девочки.

Сопоставление результатов, полученных с помощью методик, направленных на определение уровня развития рефлексии показало, что для 33% учащихся характерен средний уровень развития рефлексии. Они имеют интернальный локус контроля, который коррелирует со склонностью к самоанализу, рефлексии. Способность к онтогенетической рефлексии также находится на среднем уровне, что означает, что такие учащиеся, скорее всего, способны осознавать свой прошлый опыт, однако не извлекают из него уроков. В целом эти подростки в определенной степени способны к адекватному осознанию своих личностных свойств, способностей и предпочтений. У 67% учащихся был выявлен очень низкий уровень развития рефлексии. Для них характерен невыраженный локус контроля, либо малая выраженность интернального локуса. Способность к онтогенетической рефлексии у таких учащихся находится либо на среднем, либо на низком уровне. В целом подростки с низким уровнем развития рефлексии имеют определенные трудности с самоанализом, определением своих сильных и слабых сторон. Они не умеют анализировать результаты своей деятельности, мало задумываются о своих возможностях и личностных свойствах и, соответственно, не умеют их использовать.

Методики, направленные на изучение особенностей профориентации, позволили получить нам следующие результаты. Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой был использован нами, с одной стороны, для определения круга предпочитаемых профессий для обследуемых учащихся, а с другой стороны, в соответствии с целью нашего исследования, мы соотнесли полученные результаты с теми профессиями, которые на данном этапе выбрали для себя сами ученики. Такое сопоставление позволило нам оценить осознанность профессионального выбора старшеклассников, его обоснованность реальными профессиональными предпочтениями и имеющимися навыками, то есть степень профессионального самоопределения. Эти данные дополнились результатами, полученными в ходе проведения методики изучения статусов профессиональной идентичности.

По результатам выполнения данных методик практически у всех учащихся была отмечена тенденция завышать свои способности. Так, большинство подростков выбирали малое количество видов деятельности, которыми они хотели бы заниматься, но при этом отмечали много действия, которые они умеют делать хорошо. Анализ соответствия результатов тестирования избранным профессиям показал, что большинство учащихся, хотя и имеют оформившийся профессиональный выбор, но не совсем адекватно представляют содержание своей будущей деятельности. Так, 83% учащихся указали одну конкретную профессию как желаемую, и только одна девочка не имела предпочитаемой профессии, хотя и отмечает свою крайнюю заинтересованность ее выбором. Следует отметить, что эти данные соотносятся с результатами выявления статусов профессиональной идентичности: 83% подростков имеют сформированную профессиональную идентичность (т.е. сделали свой профессиональный выбор), и 17% (указанная ранее девочка) находятся на стадии моратория (кризиса выбора).

При такой, на первый взгляд, твердой определенности выбора профессии оказалось, что из 5 человек только 1 учащийся адекватно представляет себе содержание своей будущей профессиональной деятельности: он отметил как свое умение, так и интерес и готовность к выполнению именно тех профессиональных действий, которые соответствуют выбранной им профессии. Остальные четверо испытуемых (67% от общей выборки) показали достаточно разрозненные интересы, имеющие мало общего с выбранными профессиями. В целом можно сказать, что для большинства испытуемых характерны недостаточно адекватные представления как о самих избранных ими профессиях, так и о требующихся для их овладения личностных качествах и способностях.

Сопоставление данных исследования способности к рефлексии и особенностей профессионального самоопределения показали их связь. У тех учащихся, у которых обнаружен средний уровень развития рефлексии (23%), был выявлен либо кризис выбора будущей профессии и достаточная заинтересованность данным вопросом, либо обоснованный твердый выбор профессии. У остальных учащихся, имеющих низкий уровень развития рефлексии (67%), профессиональные выборы оказались не подкрепленными реальными интересами и готовностью к выполнению данной деятельности.

В целом можно сказать, что для большинства старших школьников с ЗПР оказались характерными низкий уровень развития рефлексии и необоснованность сделанных ими профессиональных выборов. Таким подросткам требуется помощь в осознании того, какие профессиональные сферы являются для них наиболее подходящими, для чего необходимо проводить с ними психологические занятия, направленные на стимулирование рефлексии собственной личности с целью осознания своих интересов, способностей и возможностей, нужных для будущей профессиональной деятельности. Это необходимо не только для совершения адекватного профессионального выбора, но и для активизации имеющихся личностных ресурсов при освоении избранной профессии.

В связи с этим нами была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой является стимулирование профессионального самоопределения старшеклассников с ЗПР путем развития у них рефлексии как его важного условия. В основу программы легли профориентационные игры и упражнения, разработанные Н.С. Пряжниковым и Е.Ю. Пряжниковой [4], которые были адаптированы с учетом имеющейся у данной

категории старшеклассников интеллектуальной недостаточности. Также в программу вошли задания, направленные на развитие у учащихся способности к рефлексии, как своей деятельности, так и личностных качеств и свойств.

Программа рассчитана на 8 часов 15 минут. Продолжительность одного занятия 45 минут. Общее количество занятий – 11.

Задачами данной коррекционно-развивающей программы явились: 1) активизация и уточнение знаний учащихся о существующих на данный момент профессиях; 2) формирование умения учащихся самостоятельно определять характерные особенности предпочитаемых профессий; 3) развитие навыков рефлексии, формирование представления учащихся о собственных профессионально значимых качествах; 4) определение предпочитаемого круга профессий для каждого учащегося.

В соответствии с поставленными задачами в программу были включены 4 блока занятий: I блок – уточнение знаний о мире профессий (1-2 занятия); II блок – определение характерных особенностей профессий (3-5 занятия); III блок – развитие рефлексивных навыков, определение собственных профессионально значимых качеств (6-9 занятия); IV блок – определение предпочитаемого круга профессий (10-11 занятия).

В результате реализации описанной коррекционно-развивающей программы были получены следующие результаты:

1. Уровень развития рефлексии (определяемый нами по совокупности результатов трех методик) стал выше у 1/3 выборки. Это свидетельствует о том, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа оказала положительный результат. У части исследуемых учащихся уровень развития рефлексии остался на прежнем уровне. Это можно объяснить тем обстоятельством, рефлексивность является устойчивой личностной характеристикой. Поэтому уровень развития рефлексии может быть значительно изменен только в результате целенаправленной и долгосрочной работы, включенной во всю систему обучения и воспитания детей.

2. Проведенная нами коррекционно-развивающая работа не отразилась на локусе контроля исследуемых учащихся. Это объясняется тем, что локус контроля является устойчивой личностной характеристикой, с трудом поддающейся изменению. Однако, именно у тех учащихся, которые оказались более склонны к интернальности, повысился уровень развития рефлексивности. Это говорит о том, что интернальный локус контроля является положительной предпосылкой к развитию рефлексии, такие подростки легче поддаются коррекционно-развивающему воздействию в этом направлении.

3. Профессиональное самоопределение учащихся, на стимулирование которого в основном была направлена коррекционно-развивающая работа, претерпело качественные изменения. Подростки при выборе своих будущих профессий стали опираться на опыт рефлексии собственных способностей, тогда как раньше профессиональный выбор не был подкреплен реальными интересами и склонностями. Конкретные профессиональные выборы исследуемых подростков, в основном, не изменились, но стали более обоснованными. У учащихся сформировалось умение рефлексивно подходить к своей будущей профессии.

В целом в результате апробации коррекционно-развивающей программы была достигнута цель стимулирования адекватного профессионального самоопределения с опорой на рефлексивность.

Список литературы

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2005. – 450 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
3. Леонтьев Д.А., Аверин А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции// Психологические исследования: электрон науч. журн. – 2011. – №2(16).
4. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М.: Вако, 2005. – 288 с.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД

Январь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г.Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2015г.

Февраль 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г.Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2015г.

Март 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г.Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2015г.

Апрель 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г.Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2015г.

Май 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г.Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2015г.

Июнь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г.Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2015г.

Июль 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г.Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2015г.

Август 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г.Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2015г.

Сентябрь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г.Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2015г.

Октябрь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г.Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2015г.

Ноябрь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики**», г.**Красноярск**

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2015г.

Декабрь 2015г.

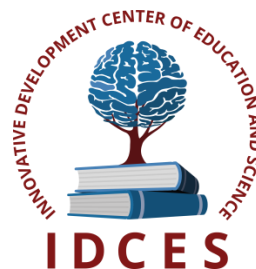
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2016г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(8 июня 2015г.)**

**г. Казань
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 09.06.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 7,82.
Тираж 250 экз. Заказ № 213.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58