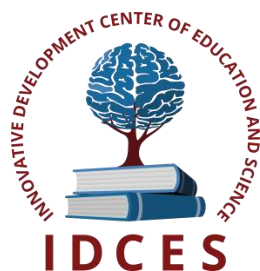


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные проблемы современной педагогики и
психологии в России и за рубежом**

Выпуск IV

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 февраля 2017 г.)**

г. Новосибирск

2017 г.

Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом.
/ Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции.
№ 4. г. **Новосибирск**, 2017. 99 с.

Редакционная коллегия:

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

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. **Новосибирск** 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)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕСТВА В СРЕДНИЕ ВЕКА Юркина Л.В., Крившенко Л.П.	7
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	9
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА НА УРОКАХ ИСТОРИИ Башкова К.В.	9
УЧЕБНЫЙ КУРС ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ - 1 КУРС ЗФО ЗИМНЯЯ СЕССИЯ Величко Г.В.	12
ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ РЕШАТЬ КАЧЕСТВЕННЫЕ ЗАДАЧИ ПО ХИМИИ* Лазыкина Л.Г., Пустовит С.О.	15
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПОГРУЖЕНИЕ» Попова Т.В., Токарева М.Н.	18
К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ШАБЛОННОСТИ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ Русанова А.И.	20
ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА Саламов А.Х., Мартазанова Р.М., Ялхороева М.А., Султыгова З.Х.	22
ФУНКЦИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННЫЕ АУТЕНТИЧНЫЕ АНГЛИЙСКИЕ ТЕКСТЫ: ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ Торунова Н.И., Мазитова Е.А.	24
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОО Эргеева Г.Д.	27
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	29
ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР Крысько А. Я.	30
К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С КАЗАХСКО-РУССКИМ БИЛИНГВИЗМОМ Сухачева А. В., Имамова Д. Р.	32

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ Торгашова О.П.	34
ПОНЯТИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСТРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С РАЗНЫМ СОСТОЯНИЕМ УСТНОЙ РЕЧИ Шпакович А.С.	37
СЕКЦИЯ №4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	39
ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА В ПОДГОТОВКЕ ГРЕБЦОВ БАЙДАРЧНИКОВ СТАЙЕРОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ Замотин Т.М., Иваник А.М.	40
THE ROLE OF MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN PROFESSIONAL WORK OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER Chernyshkov D.V., Zenina I.V., Andriyanov S.V., Kamburova I.N.	42
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	44
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА Опарина Н.А.	44
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	46
ВЛИЯНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Макарова Е.В., Королёва М.Н.	46
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ГОТОВНОСТИ К ТРЕНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Юрлагина Ю. Г.	48
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	50
ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЕ Иванов А. Ф., Бабарико А. А.	50
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Перескокова Т.А., Соловьев В.П.	53
АВТОРСКИЙ УРОК КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Потёпкина В.В.	58

ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА, МЕДИЦИНСКАЯ ИНФОРМАТИКА» В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ Фирсова С. А., Рябухина Е. А.	60
КЛАСТЕР В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ Шабанова О.П., Шабанова М.Н., Шабанов Н.К.	66
УНИВЕРСИТЕТСКИЕ РЕФОРМЫ В ИТАЛИИ Юдина И.И.	68
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	71
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	71
ОЦЕНКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ - СТОМАТОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ «КЛИНИЧЕСКОЙ БИОХИМИИ» С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОГРАММЫ «MICROSOFT EXCEL STATISTICA» Каминская Л.А.	72
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕПАРАТА-МАКЕТА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КРАСГМУ Шеломенцева О.В., Казадаева А.А., Казадаева И.А.	74
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	76
ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ Блинова О.Г.	76
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Кузубова Ю.С.	79
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	81
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	81
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	81
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	81
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	81
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	81
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	81

СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	81
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	81
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ «ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ» (ИЗ ОПЫТА МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОО) Грибанова М.В.	82
ПОЗИТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ – ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА Григорьева М.Ю.	90
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА, ТРУДНОСТИ И ЗАДАЧИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Кононов А.Н.	95
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	96
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	96
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	96
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД	97

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕСТВА В СРЕДНИЕ ВЕКА

Юркина Л.В., Крившенко Л.П.

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва;
Московский государственный областной университет, г. Москва

В эпоху Средневековья педагогические работы появлялись, как и в эпоху Античности, в рамках философии, теологии и художественной литературы. В это время произошла смена идеи о всестороннем развитии личности на главенство аскетизма и церковной проповеди в образовании. В связи с этим некоторое из педагогических идей Средневековья нашло свое продолжение в дальнейшем. Но если говорить о модуляции поведения юношества, то здесь Средневековье наоборот оставило неизгладимый след. Воспитание в период Средневековья внесло огромный вклад в культуру этикета и базировалось на эстетических ценностях, иногда даже в ущерб этическим нормам [1, 42].

Возникновение культуры этикета и формализация поведенческих норм в эпоху средневековья произошли благодаря появлению нового общественного сословия – рыцарства. Рыцари были сословием, нарушившим строгую стратификацию средневекового общества, и чтобы доказать свое право на отдельную ступень в иерархической лестнице, рыцарям необходима была какая-то особенность, которая бы безусловно выделила их из среды «молящихся, воюющих и работающих» - этой особенностью и стала определенная культура воспитания – этикет.

Об этикете средневековья принято говорить в основном с негативным оттенком, что, возможно, связано с тем, как оценивали его не современники: «В этот исторический период доблесть и добродетель заключались не в том, чтобы быть человеком нравственным, гармоничным, уникальным и не похожим на других, а, наоборот, в том, чтобы соответствовать жестким образцам, стандартам, авторитетам, подчинять свою индивидуальность типичному, а личное поведение строгим правилам, обычаям и этикету, которые становились все более формализованными» [5, 17].

Основное мнение о человеке того времени определяло понятие чести, но в то же время человек чести – это человек определенного сословия, за пределы которого эти принципы не выходили. Строгое, формализованное дворянское воспитание давало представителю сословия определенную привилегию – честь, но она была не только привилегией, но и бременем, обязанностью, для выполнения которой, порой, приходилось жертвовать многим и даже жизнью: «...самое драгоценное, что есть у дворянина, - это его честь, и ради того, чтобы смыть с нее пятно, он не должен останавливаться ни перед чем» [6, 275].

Хотя честь и являлась основным законом этики дворянина, этикет диктовал воспитанному придворному множество других мелких, формальных, но строго обязательных правил. Законы этикета предписывали поведение, которое казалось странным уже в эпоху Нового времени – самую строгую оценку им дал А. Шопенгауэр. Однако в тот исторический период столь строгое отношение к нормам воспитанности было оправдано появлением нового сословия, которое иначе не смогло бы состояться.

Излишняя формализация этикета в этот исторический период привела к девальвации этических ценностей, лежавших в их основе [7, 47]. По мере развития и расширения рыцарского сословия (в истории этот процесс связывают с развитием городов) рыцарское звание стало возможным купить, а понятие рыцарской чести стало диктовать поведение, идущее вразрез с максимами нравственности: «Честь состоит не во мнении других о нашем достоинстве, а единственно в обнаружении такого мнения; все равно, действительно ли существует или нет обнаруженное мнение, не говоря уже о том, имеет ли оно какое основание. Сообразно с этим, другие, вследствие нашего поведения, могут быть о нас какого угодно дурного мнения и как угодно презирать нас, все это несколько не вредит чести, пока никто не осмелится обнаружить такого мнения. И наоборот, хотя бы своими качествами и поступками мы заставили всех других

глубоко уважать себя (ибо это не зависит от их произвола); стоит лишь кому-нибудь одному – и будь он из всех самый скверный и глупый – высказать о нас свое дурное мнение, и честь наша повреждена...» [9,88]

Подчеркнутое уважение к рыцарской, а впоследствии дворянской чести диктовало определенное поведение: «Рыцари мало ценили человеческую жизнь, свою и особенно чужую... Пренебрежение к чужой жизни усугублялось тем, что свой исторический кодекс рыцари считали необходимым выполнять только в рамках своей социальной группы»[2,24]. Законом чести следовали в общении с равными и с высшими, но если посягнувший на честь дворянина принадлежал к низшему сословию, о нормах воспитания забывали. Так, А. Шопенгауэр писал: «Если же оскорбитель не принадлежит к тем сословиям, которые исповедуют кодекс рыцарской чести, то... можно прибегнуть к надежной операции, состоящей в том, чтобы положить его на место, если находишься при оружии, и во всяком случае еще и после оскорбления...» [9,92].

Но сохранение чести внутри сословия также требовало часто подставлять свою жизнь под удары шпаги: «Записной дуэлист - это человек безукоризненно светский, человек, который дерется, если кто-нибудь заденет его плащом, если в четырех шагах от него плюнут и по всякому другому столь же важному поводу» [6,188].

Усложненность и профессионализация этикета создавали необходимость в письменных руководствах по правилам поведения и общения. Первый известный трактат о поведении был издан еще в 1204 г. Он был написан испанским священником Педро Альфонсо и назывался «Дисциплина клерикалис». Эта книга была ориентирована на решение вопросов воспитания среди духовного сословия. В ней излагались правила поведения за столом, порядок ведения бесед, приема гостей и т.д. Позднее на основе этой книги стали выходить пособия по этикету в Англии, Голландии и Франции.

Но наибольшую известность в придворных кругах сначала Италии, а потом и всей Европы получила книга современника и друга Рафаэля — графа Бальтасаре де Кастильоне под названием «Царедворец», написанная в 1517 г. Именно в этой книге наиболее полно и точно создается этикетный образец совершенного придворного. Ему требуется множество качеств: требования предъявляются к внешнему виду, к умению играть на музыкальных инструментах, танцевать, но главным выделено качество, которое уже на протяжении веков считалось этикеткой воспитанности: «...всех этих приятных талантов недостаточно для царедворца, чтобы заслужить общую приязнь кавалеров и дам, если он не усвоит себе обходительной и изящной манеры разговаривать» [8,88].

В первой половине XVII века издается много литературы рекомендательного характера: «Подлинный дворянин» Дю Суэ, «Путеводитель кавалера» Нервеза. Сборник «Цветы красноречия» выдержал с 1598 по 1605 г. пять переизданий.

В эпоху средневековья, когда цивилизация, безусловно, продвинулась вперед, в том числе и в вопросах воспитания, поведенческие нормы стали формулировать более детально. Именно в это время впервые была четко оформлена мысль о том, что воспитание - это привилегия, этикетка, отличающая человека знатного от простолюдина[10].

По-прежнему, можно проследить связь педагогики и политики: определенные нормы воспитанности, являлись пропуском в привилегированные слои общества. Важно и то, что первые руководства по культуре поведения и общения, обращались к взрослым людям, подчеркивая необходимость определенной коррекции поведения за порогом основного образования.

Воспитательную систему Средневековья можно причислить к идеалистической методологии с некоторыми элементами прагматической [3, 255-259; 4, 256]. Стремление к жестко закрепленному в систему правил эстетическому идеалу и несколько преломленная идея полезности, предполагающая принадлежность к правящей элите. Для этой системы характерно главенство эстетической компоненты воспитания – красота во всем и полное нежелание прислушаться к идее гуманизма и задействовать этическое наполнение поступка. Также нельзя не увидеть некоторую противоречивость этой культуры. Так, главенствующая религиозная мораль, считала внешней красотой – идеал светской культуры - синонимом греха, вследствие чего из общего образования была удалена физическая культура.

Важно отметить, что эпоха Средневековья стала своеобразным мостиком между Античностью и Новым временем, логически подводя воспитательные концепции к балансу этической и эстетической составляющих, при четко закрепленном регламенте поведения.

Список литературы

1. Вольняжкова О.А. и др. Воспитание, студенческое самоуправление и гуманитарная культура в технологическом вузе. - М.: Изд-во МИГХТ, 2012- 236 с.

2. Кардини Ф. Истоки средневекового рыцарства. - М.: Прогресс, 1987.- С.360.
3. Педагогика. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 364 с.
4. Педагогика. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Учебник и практикум для СПО. – М.: Юрайт, 2016. – 364 с.
5. Лихачева Л.С. Школа этикета. - Екатеринбург: Сред.урал.,1997.- 448 с.
6. Мериме П. Собр. соч. в 6-ти т. Хроника царствования Карла IX.- М.: «Правда», 1963.- Т.1.-314 с.
7. Хейзинга Й. Осень средневековья.- М.: Наука, 1988.- 539 с.
8. Хоментовская А.И. Кастильоне, друг Рафаэля. - СПб.: Брокгауз- Ефрон, 1923. – 122 с.
9. Шопенгауэр А. Афоризмы для усвоения житейской мудрости.- М.: АСТ, 2003.- 238 с.
10. Юркина Л.В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов (гуманитарные и технологические специальности): дис... канд. пед. наук. М., 2005.- 209 с

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Башкова К.В.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В современных условиях российское образование чаще изменяется и модернизируется. Связано это с тем, что осуществляется активный переход к интенсивному пути его развития. Данный переход требует от учителей освоение новых образовательных стандартов и технологий, опирающихся на научное мышление учащихся. В ряде теоретических и методологических исследований выделяется три основных универсальных типа деятельности учащихся - это конструирование, проектирование и исследование [5].

Целью данной статьи является попытка анализа проектной и исследовательской деятельности и практическое применение ее на уроках истории в 8 классе.

Для начала, необходимо разграничить данные понятия, которые часто путают между собой. Существует несколько критериев, по которым можно сравнить данные виды деятельности.

1 критерий. По определению:

Проект - это "специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации". Проект – это буквально "брошенный вперед", то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Таким образом, можно проследить, что сам проект что-то создает, чего еще не было.

Исследование же понимается как процесс выработки новых знаний для учащегося, как один из видов познавательной деятельности человека. По итогу можно сказать, что принципиальное отличие проекта от исследования состоит в том, что первое предполагает создание объекта, модели или прототипа, а второе нет. Исследование - это процесс поиска неизвестного, новых знаний, того, чего нельзя «потрогать руками». Исследование - это своеобразный поиск истины, а проектирование - это решение ясно осознаваемой задачи.

2 критерий. По цели:

Целью проектной деятельности является реализация замысла. Целью исследовательской деятельности является уяснение сущности, истины, открытие чего-то нового.

Видится возможным наличие обоих видов деятельности в подсистемах друг друга. Так при создании проекта средством будем выступать исследование, а в случае проведения исследования средством станет проектирование.

3 критерий. По наличию гипотезы в деятельности:

Проектная деятельность, проводится без исследования – существует и без выдвижения гипотезы. Но исследовательская деятельность без гипотезы невозможна. Гипотеза позволяет осуществлять экспериментальную и теоретическую проверку выдвинутых теорий.

4 критерий. По продукту деятельности:

Проект – это некое творчество по плану. Он может быть представлен как пошаговое выполнение плана, для получения результата. Проектная деятельность всегда требует четкости в работе, ясной формулировки и осознания изучаемой проблемы или предмета.

Исследование – процесс выработки новых знаний, истинное творчество. При этом, исследователь не всегда знает, к какому конечному продукту приведет его работа, ведь это поиск нового. Исследовательская деятельность является свободной», не регламентированной никакими планами и установками, имеющая место для импровизации и полета мыслей. [4]

Изучив и используя различные варианты практических и исследовательских работ по истории, методы, средства и этапы формирования исследовательских навыков у школьников, удалось сформировать на их основе элементы своего опыта работы с данными видами деятельности в 8 классе.

За основу изучаемых тем был взят учебник Андреева И.Л., Ляшенко Л.М., Амосовой И.В. История России: конец XVII - XVIII век для 8 класса [1] и Хрестоматия по истории России: конец XVII - XVIII век для 8 класса тех же авторов [6]. Стоит отметить, что на одну и ту же изучаемую тему можно организовать как проектную, так и исследовательскую деятельность. При выборе которой необходимо представлять уровень сформированности необходимых компетенций в конкретном классе, образовательные, воспитательные и развивающие цели, к которым учитель должен привести своих учащихся.

Например, урок – конференция, к которому учащиеся готовят свои исследовательские работы-рефераты по выбранным темам, предоставленным учителем. Так же на конференцию учащиеся могут представить свой практические проекты (виртуальные выставки, макеты, т.п.).

Примерный список тем для исследовательских работ в 8 классе:

- Петр I – «революционер на троне».
- Петр I: гений или злодей.
- Положительные и отрицательные стороны реформ Петра I.
- «Верховники» и их роль в дворцовых переворотах.
- Анна Иоановна и Елизавета Петровна- сравнительный анализ правления.
- Мой регион в период дворцовых переворотов.
- Екатерина II. Путь к престолу.
- Греческий проект Екатерины II.
- Русские просветители времен Екатерины II.
- Екатерина II и её сын.
- Династия Романовых

Уроки – изучения нового материала с использованием технологии «case study». Для 8 класса предлагается кейс по личности Петра I из таких документов как «Историк о детстве Петра I», «Секретарь шведского посольства о приеме иностранцев царями- соправителями», «Историк об увлечениях юного Петра I», «Филиппо Балатри о внешности Петра I», «Симон Дитрих Геркенс о внешности и характере Петра I», «София Шарлотта, курфюрстина Бранденбургская, о встрече с Петром I», «Фридрих Вебер о Петре I», «Расписание занятий, составленное Петром I для себя самого (1721)».

По данным «кейсам» учащимся может быть предложено домашнее задание- создать мини-проект на тему «Портрет Петра I, каким вы его видите»; выполнен он может быть из любого материала и в любой форме, все ложиться на фантазию и творчество. Что касаясь исследовательской стороны, то для проведения на уроке исследовательской деятельности учащимся предлагается после анализа «кейсов» ответить на ряд вопросов:

1. Как вы думаете, почему в детстве Пётр и его мать жили не в Кремле, а в подмосковных усадьбах?
2. Как развивалось увлечение Петра I военным делом?
3. Какие возможности для реализации планов давало царю село Преображенское?
4. Какие общие черты во внешности Петра I отмечают Филиппо Балатри и Симон Дитрих Геркенс? О чём это свидетельствует?
5. Как вы думаете, почему Пётр I не любил роскоши и пышности в своей одежде?
6. Чему император уделял большую часть своего времени? Как вы думаете, с чем это было связано?
7. Как детство и юношество Петра I повлияло на его реформы?

По итогу урока у учащихся формируются исследовательские навыки, на основании проанализированных ими в группах документов, их синтезе и публичном выступлении со своими мнениями, а также на основании терпеливого слушания замечаний учителя и сверстников. Проектная же деятельность развивает творческие навыки у учащихся.

Урок-обобщения знаний. Учащимся 8 класса предлагается прочитать документ «мнение историков XIX века С.Ф. Платонова и В.О. Ключевского», который ориентируется на пройденную тему «XVIII век - блестящий и героический». Исследовательская деятельность заключается в групповой работе учащихся – формулировка связного ответа –рассказа на поставленные учителем вопросы:

1. Почему у Петра I и Екатерины II так много критиков из числа современников и потомков?
2. Зачем великим правителям нужны были пышные праздники и парады?
3. Согласны ли вы с мнением, что реформы XVIII века- это «театральная постановка»?
4. Можно ли характеристики, данные Петру I, распространить на Екатерину II?
5. Каков был вклад народа в великие реформы XVIII века?

Проектной деятельностью на данном уроке может выступить составление «кластера» или «фишбоуна» (рыбная кость), интеллектуальной карты. Элементы могут быть различные, это и цепочка «проблема-причина-факт-вывод», и «ключевое слово – категория 1,2,3,4...- вывод».

Исследовательская деятельность помогает обучающимся развивать способности эффективно взаимодействовать с окружающим миром, уметь ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности, быть успешными в жизни [7].

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что исследовательская деятельность больше ориентирована на цикл гуманитарных наук, нежели проектная. Но не стоит совсем отказываться от проектной- в более младших классах, будь то 6 класс, при изучении тем по Древнему миру проектная деятельность окажется как нельзя кстати [2].

В целом, при правильной мотивации, дозированной помощи и ненавязчивом контроле учащиеся 8 классов успешно справляются с выполнением своих мини - исследовательских работ.

Список литературы и источников

1. Андреев, И.Л., Ляшенко, Л.М., Амосова, И.В. и др. История России: конец XVII - XVIII век. 8 класс. -М.: 2016. - 224 с.
2. Григоренко, Т.Ф. Требования ФГОС и проблемы реализации проектной деятельности. 2013 г. Научно –теоретический и методический журнал: преподавание истории в школе Адрес: <http://pish.ru/blog/archives/2585> (дата обращения: 5.01.2017)
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. /Министерство образования и науки. – 30 октября 2013. - 80 с.
4. Кугут, И.А.. Методика организации проектной деятельности. Мастер –класс 2012 г. Социальная сеть работников образования nsportal.ru Адрес: <http://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2012/01/07/chem-issledovatel'skaya-deyatelnost-otlichaetsya> (дата обращения: 5.01.2017)
5. Приказ Минобрнауки России от Федерации от 17 декабря 2010 г №1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» /Министерство образования и науки. - 2010.- С.7
6. Хрестоматия по истории России: конец XVII - XVIII век. 8 класс к учебнику по Истории России Андреева И.Л., Ляшенко Л.М., Амосовой И.В. М.: 2016. - 89 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.

**УЧЕБНЫЙ КУРС ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ - 1 КУРС ЗФО ЗИМНЯЯ СЕССИЯ**

Величко Г.В.

Таблица 1 – Распределение часов на изучение дисциплины

№	Направление и магистерская программа	Форма обучения	Кол-во магистрантов	Лекции часов	Семинары часов	Форма аттестации
1	Педагогическое образование Среднее образование	ЗФО	15	4	16	зачет

Таблица 2 – Даты проведения учебных занятий

№	Направление и магистерская программа	Форма обучения	Форма аттестации	Расписание занятий в зимнюю сессию
1	Педагогическое образование Среднее образование	ЗФО	Зачет 4-16ч.	

Таблица 3 – Содержание разделов учебной дисциплины

№	Раздел	Раздел 2
Названия разделов	Содержание образования в системе среднего и средне-профессионального образования	Современные дидактические методы
Лекции		
	Лекция 1 Проблемы активизации учебной деятельности	Лекция 2 Методы обучения в современной педагогике.
Семинары		
Семинар 1	Проектирование содержания современного образования как дидактическая проблема	Информационные технологии в обучении
Семинар 2	Педагогические технологии и их классификации. Коллоквиум	Технологии контекстного и смыслового обучения
Семинар 3	Технологии дифференцированно-группового обучения	Ситуативно-игровые технологии обучения
Семинар 4	Программированное обучение	Модульно-рейтинговая технология обучения
Семинар 5	Технологии проблемного обучения	Зачет

Контрольные вопросы к лекциям

К лекции 1

1. Назовите основные компоненты учебной деятельности.
2. Дайте определение понятию «учебное содержание».
3. Дайте определение понятию «учебное воздействие».
4. Назовите основные звенья учебного процесса.
5. Раскройте содержание понятия «выученная беспомощность».
6. Обозначьте основные направления активизации учебной деятельности.

К лекции 2

1. Понятия «метод» и «метод обучения». Сходства и различие.
2. Категория метод обучения в интерпретации И.Я. Лернера.
3. Проблема классификации методов обучения.
4. Характеристика методов обучения по характеру познавательной деятельности (И.Я. Лернер).
5. Типы методов обучения в контекстном обучении (В.А. Вербицкий).
6. Классификация дидактических методов в контексте смыслоцентрированного подхода.

Планы семинарских занятий

Группа делится на 3 и 2 человека.

Задание группам

1. История становления технологии.
2. Теоретические аспекты технологии.
3. Демонстрация фрагмента использования технологии на уроке.
4. Методические рекомендации учителю по использованию пед. технологии на основе установления их достоинств и недостатков.

Раздел 1. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И СРЕДНЕ-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семинар 1. Технологии проектирование содержания обучения

План

1. Уровни рассмотрения содержания образования.
2. Понятия «стандарт содержания», «учебный предмет».
3. Виды учебных планов и учебных программ.
4. Технология обоснованного отбора содержания (В.С. Гершунский)
5. Структурные единицы содержания как процесса: тема, проблема. Смысл.
6. Специфика содержания обучения в процессе своего развертывания.
7. Проблема стандартизации высшего педагогического образования.
8. Содержание как результат.

Семинар 2. Коллоквиум. Педагогические технологии и их классификации

План

1. Понятие «педагогическая технология». Выписать несколько определений понятий и источник авторства.
2. Сходства и различия пед. технологии и дидактического метода. Письменный ответ. Составить табл. Сравнения.
3. Классификации пед. технологий в современной педагогике.
4. Соотношение понятий «пед. технология», «образовательная технология», «технология обучения».

Семинар 3. Технологии дифференцированно-группового обучения

План

1. Понятие и виды дифференциации образования.
2. Основные этапы развития ДИФО в России.
3. Продуктивные технологии ДИФО.
4. Формы реализации дифференциации в России.

Семинар 4. Программированное обучение

План

1. Понятие «программирование».
2. Принципы линейной программы обучения.

3. Характеристика разветвленной программы.
4. Особенности смешанной программы обучения.
5. Средства представления программ.
6. Общая оценка программированного обучения.

Семинар 5 Технологии проблемного обучения

План

1. Суть проблемного обучения.
2. Уровни проблемности
3. Основные условия проблемного обучения.
4. Задачи проблемного обучения.
5. Методы проблемного обучения.
6. Проблемное обучение и деловая игра.
7. Достоинства проблемного обучения
8. Недостатки проблемного обучения

Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Семинар 1. Информационные технологии в обучении

План

1. Информационные технологии: исторический аспект.
2. Дистанционное обучение и его ресурсная база.
3. Модели обучения при дистанционной форме.
4. Организация взаимодействия студента и преподавателя на основе применения технологий дистанционного обучения в техническом вузе.
5. Психолого-педагогические проблемы дистанционного обучения.

Семинар 2. Технологии контекстного обучения

План

1. Понятие «контекстное обучение»
2. Педагогические средства реализации контекстного обучения
3. Структура дидактической игры
4. Достоинства и недостатки использования игровых технологий обучения.

Семинар 3. Технологии смыслового обучения

План

1. Смысловое обучение: исторический аспект.
2. Динамика смыслопроявлений в учебном процессе.
3. Педагогические средства реализации смыслового обучения.

Семинар 4. Модульно-рейтинговая технология обучения

План

1. Актуальность внедрения в образовательный процесс модульно-рейтингового обучения.
2. Специфика модульного обучения.
3. Ресурсы и риски взаимодействий педагогических технологий.
4. Актуальность внедрения в образовательный процесс модульно-рейтингового обучения

Контрольные вопросы к зачету

1. Проблемы активизации учебной деятельности на уровне преподавания.
2. Проблемы активизации учебной деятельности: уровне учения.
3. Понятие «педагогическая технология».
4. Общая характеристика основных педагогических технологий.
5. Достоинства и недостатки информационных технологий.
6. Программированное обучение.
7. Компьютерное обучение: общая характеристика.
8. Стандарт среднего общего образования: логика разработки и структурные компоненты.
9. Подходы к определению роли и места стандартов в системе среднего образования. Проблемы стандартизации содержания образования.
10. Содержание, структура, уровни метода обучения как дидактической категории.
11. Метасистемный подход к инновационному пониманию методов обучения.

12. Смысловое основание в представлении методов обучения, запускающих личностно-смысловое развитие.
13. Методы психолого-педагогической поддержки в учебном процессе.
14. Технологии дифференцированно-группового обучения
15. Триз-педагогика: сущность и специфика.
16. Ситуативно-игровые технологии в профильной школе
17. Дистанционное обучение
18. Проектирование содержания учебного предмета
19. Технологии проблемного обучения
20. Технологии контекстного и смыслового обучения
21. Модульно-рейтинговая технология обучения
22. Информационные технологии в профильной школе.
23. Проектное обучение.
24. Исторический аспект становления технологии дифференцированно-группового обучения.
25. Лекционно-семинарская форма организации обучения в профильной школе.

Список литературы

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д.:РГУ, 2006. – 276с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. - СПб.: Питер, 2000.
3. Гребенюк О.С. Теория обучения /О.С. Гребенюк, Т.В. Гребенюк. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 382с.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: уч. пособие для студентов высших уч. зав. / А.П. Панфилова, под общей ред. В.А. Слостенина, И.А. Коесниковой. М. Академия, 2006. 368с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ РЕШАТЬ КАЧЕСТВЕННЫЕ ЗАДАЧИ ПО ХИМИИ*

Лазыкина Л.Г., Пустовит С.О.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области,
проект №16-16-40005.*

В действующем федеральном государственном образовательном стандарте для средней школы [5] особое внимание уделяется применению знаний и умений учащихся для формирования универсальных учебных умений и решения познавательных задач различного характера. В свою очередь, смещение акцента в химическом образовании на применение заданий прикладного характера и постоянное обновление содержания обучения химии обуславливает усиление методического интереса к проблемам обучения школьников решению качественных задач.

Содержание качественной задачи основано на реальном факте или моделируемой ситуации, а её решение требует использования на практике имеющихся у обучающихся или привлечения ими дополнительных знаний, а также определённых методологических приёмов выполнения деятельности. Поэтому в качестве современных источников сведений и данных для обучающихся выступают средства, которые обеспечивают доступ к базам данных, содержащих большие объёмы информации, представленной в цифровой форме. В учебном процессе, не только формирующем предметные знания и умения учащихся, но и готовность решать проблемы в новых условиях. Такими источниками знаний являются электронные пособия и издания, поступающие в средние общеобразовательные школы, и ресурсы интернета. При этом цифровые образовательные ресурсы, используемые учителем химии для обучения школьников решению качественных задач, находят применение в направлениях обновления химического содержания через

включение в него современных достижений науки и прогнозирование конкретных результатов через решение качественных задач.

В отношении формирования умений учащихся решать качественные задачи наибольший методический интерес представляют компьютерные инструменты – тренажёры по решению задач, виртуальные и цифровые лаборатории, позволяющие моделировать эксперимент и переводить качественные задачи на более высокие уровни – сочетание мысленного, компьютерного и реального эксперимента, выполнение количественного опыта.

Тренажёры по решению задач имеют особое значение на этапе формирования общих подходов к решению основных типов качественных задач. Они представляют собой отдельные издания или являются частью электронных учебников по химии. Примером электронного учебника является обучающий комплекс «1С: Школа. Химия, 8 класс» [1]. Материалы электронного издания «1С: Школа. Химия, 8 класс» можно использовать как самостоятельные элементы, заранее подобранные по темам школьной учебной программы, так и как основу всего урока для формирования, совершенствования, контроля знаний и умений учащихся. Этому способствует структура электронного издания. Например, легко также найти видеозаписи опытов из ранее изученных тем и использовать их при изучении темы более общего и теоретического характера, создания проблемной ситуации и решения проблемной задачи, сформулированной в форме качественной задачи.

В разделе «Практикум по решению задач» того же издания приведены задачи разных типов [3] по одному примеру решения для каждого. Поэтому в зависимости от методических подходов, выбираемых учителем, обучающий комплекс можно применять либо для формирования алгоритма решения задачи на первых этапах обучения школьников решению задач соответствующих типов, а именно, при ознакомлении со структурой задачи и общим подходом к поиску ответа, либо для совершенствования умений решать задачи, контроля их сформированности.

Решение задач, содержащихся в издании «1С: Школа. Химия, 8 класс» осуществляется поэтапно (7-14 «шагов»). Например, задача на распознавание газов как пример задач данного типа содержит 11 этапов. Учащийся на каждой стадии её решения выбирает ответ среди представленных или самостоятельно вводит его в соответствующую ячейку. Каждый шаг содержит подсказку. Применению задачи такой структуры для контроля ответа ученика способствует отражение в дневнике данных о том, сколько раз он вводил ответ, а какие шаги решения пропустил. Однако применение такой задачи возможно не только с целями совершенствования и контроля качества сформированности умения распознавать вещества, но и для построения общего алгоритма решения задачи данного типа.

Другим важным дидактическим средством формирования умений решать качественные задачи является виртуальная лаборатория по химии. Имитационное моделирование позволяет представить объекты и процессы, исследуемые при освоении химии, увеличивая с помощью анимации число объектов, с которыми учащийся непосредственно имеет дело, сформировать у него более полные представления о возможностях науки химии.

Виртуальная химическая лаборатория и другие программы, моделирующие промышленные и природные процессы, незаменимы для решения химических задач в случаях небезопасных веществ, к примеру, очистки органических от примесей или исследования свойств веществ. Так, обучающие комплексы «1С: Образовательная коллекция» для 8-11 классов содержат разделы «Качественный анализ органических веществ», «Качественный анализ неорганических веществ» [4]. В них в форме таблицы обозначены определяемые вещества и реагенты. Учащийся выбирает вещества или растворы и возможные реактивы для их исследования. К примеру, при изучении ароматических углеводородов, которые являются токсичными, едкими, легко воспламеняющимися веществами, т.е. работа с ними ограничена, является возможным проведение практической работы при помощи виртуальной лаборатории, позволяющей решить ряд качественных задач с моделированием реального процесса исследования и распознавания веществ. Виртуальную лабораторию можно применять непосредственно на уроке в качестве средства формирования предметных умений учащихся, одного из источников информации или поиска путей решения задач и учебных проблем.

Обычно виртуальные химические лаборатории предлагают выполнение собирать химические установки, проводить в них опыты, в ряде случаев делать соответствующие измерения. Например, при формировании умений распознавать вещества учащийся решает качественную задачу на распознавание этилена, ацетилен, метана и бензола, т.е. осуществляет мысленный опыт, в основе которого лежит процесс

моделирования особенностей строения и свойств углеводов. Решение он проверяет, используя возможности диска «Органическая химия. 10 – 11 классы», содержащего отдельные виртуальные опыты [4].

Существенным преимуществом в формировании умений решать химические задачи по химии по сравнению с другими цифровыми образовательными ресурсами обладают цифровые лаборатории, такие как «AFS», «L-микро», «Архимед» и другие, поступающие в средние общеобразовательные школы. Они позволяют сочетать реальный и компьютерный опыты, а также проводить количественную интерпретацию процесса и результатов измерения. Моделирование химического эксперимента в сочетании с реальным опытом повышает наглядность изучаемых объектов, стимулирует познавательный интерес к изучению химии, в целом, и решению качественных задач, в частности, а также мотивирует учебно-познавательную и творческую деятельность обучающихся [2]. Например, при формировании умений решать задачи на получение веществ датчики позволяют обнаруживать содержание кислот и щелочей в образующемся растворе. При изучении особенностей строения, получения и свойств неорганических соединений различных классов формируются умения решать задачи различных типов, включая задачи на получение веществ заданного состава. Так, при изучении оксидов предлагается задачи на получение веществ, что является исходным моментом для формирования у учащихся общих представлений о логике изучения классов неорганических веществ. На основе знаний об особенностях строения химического элемента и возможных степеней окисления кислорода и с целью формирования у учащихся понятия об окислительно-восстановительных свойствах простого вещества обсуждаются следующие вопросы: 1. Напишите электронную формулу кислорода. 2. Как распределены электроны по орбиталям? 3. Какие степени окисления может проявлять кислород? 4. Какую степень окисления имеет кислород в простом веществе? 5. На какие степени окисления может изменяться степень окисления кислорода – простого вещества? 6. Какие свойства – окислительные или восстановительные – проявляет кислород в данных процессах? Делается вывод о том, что кислород может проявлять как окислительные, так и восстановительные свойства.

Далее приводятся примеры соединений – вода, пероксид водорода, пероксиды, озониды, фториды кислорода, и учащиеся определяют степени окисления в них. После обобщения формируется понятие об «оксиде» как классе неорганических соединений: оксид – вещество, в состав которого входят два вида химических элементов, один из которых – кислород в степени окисления -2. Затем предлагаем учащимся решить качественную задачу: исходя из состава исходных веществ и продуктов реакций, предложите способы получения оксидов из простых веществ углерода, железа, фосфора, серы.

В процессе решения задачи формулируем гипотезу: при соединении кислорода с другими простыми веществами могут образоваться их оксиды, причём в высших степенях окисления.

Реальный эксперимент для проверки предположения демонстрируются учителем химии, включая обнаружение продуктов реакций и выявление общих способов получения оксидов. При этом при помощи датчика объёма доказываем образование газообразных продуктов окисления. Используя периодическую таблицу Д.И. Менделеева и химические формулы оксидов, приведённые в пособии, учащиеся составляют примеры уравнений реакций получения отдельных оксидов.

Таким образом, в связи с изменяющимися требованиями к качеству подготовки учащихся по химии происходит обновление содержания химического образования и соответствующего ему инструментария. Возрастание же роли информации в современном обществе, как на этапах планирования, так и решения познавательных задач, расширяет роль цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе.

Список литературы

1. 1С: Школа. Химия, 8 класс / Под ред. Ахлебинина А.К. [Электронный ресурс]. – 2-е изд., испр. и доп. – «1С-Паблишинг», ООО «1С». – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
2. Волкова С.А., Пустовит С.О. Химический эксперимент нового поколения на основе цифровых лабораторий // Химия в школе. – 2013, №4. – С. 51-55.
3. Пустовит С.О., Ахлебинин А.К. Особенности новой версии электронного издания «1С: Школа. Химия, 8 класс» // Информационные технологии в образовании. XXI Международная конференция-выставка: Сборник трудов. Ч. II. – М.: Издательский отдел факультета ВМК МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 29-31.
4. Органическая химия. 10 – 11 классы [Электронный ресурс]: поставляется в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» / Образовательная

коллекция: 1 С. Лаборатория систем мультимедиа. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2003. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM)

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПОГРУЖЕНИЕ»

Попова Т.В., Токарева М.Н.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Термин «погружение» активно используется в психолого-педагогической литературе. Содержание термина можно раскрыть, если провести его лингвистический анализ.

Слово погружение представляет собой отглагольное существительное, образованное от глагола «погружать» с использованием суффикса -ение. Таким образом, в содержании понятия можно выделить предметную и деятельностную стороны.

Поскольку погружение является существительным, то оно вступает в отношения с другими существительными и прилагательными. С позиций отношений в предложении данное слово может согласовываться с определениями, выраженными прилагательными, и сочетаться в падеже, роде и числе. Погружение - какое? Эта связь согласования, с одной стороны, характеризует сам предмет.

В психолого-педагогической литературе часто встречаются такие словосочетания, как: тематическое, предметное, модульное, однопредметное, метапредметное погружение (Селевко Г.К., Остапенко А.А.). Названия определений понятия дают возможность предположить, что речь идет о погружении во что-то с использованием учебного предмета, одного или нескольких, модулей и проч. как в учебном процессе, так и во внеклассной деятельности. Об этом также пишем азур М.И. и др. Предметное погружение интенсив, включающий в себя глубокую работу по ряду предметов за пределами классно-урочной системы [7].

Вывод напрашивается такой: педагоги для реализации погружения в учебном процессе активно используют дидактические средства погружения, среди которых структурные единицы содержания обучения – тема, блок тем, модуль (Быкова Л.В., Медведева М. В., Ушкова В. Г. и др.) [2; 8]. Из сказанного также следует, что для уточнения содержания понятия погружения, необходимо исследовать область «средств» погружения.

Также в психолого-педагогической литературе встречаются такие словосочетания, как: эмоциональное погружение (Е.А. Белашова, О.Ю. Солопанова [2; 10], образное (С.Ф. Бойцов, С.А. Терскова, Е.В. Шубина) [3; 11], эвристическое (А.В. Хуторской) [15], рефлексивное (Г.А. Зорин, А.А. Остапенко) [5; 12], и др., что раскрывает другое свойство погружения.

Н.Г. Куприна предлагает использовать эмоционально-смысловое погружение, составными компонентами которого являются система ценностей личности, а также его эмоциональный, жизненный опыт, художественное переживание произведений искусства [6, с. 259].

Эвристическое погружение представляет собой форму обучения, при которой в течение нескольких дней сохраняется образовательная доминанта (А.А. Ухтомский), обеспечивающая личностное познание учениками природного, культурного или иного образовательного объекта с помощью метапредметного содержания и методов эвристического обучения [15].

Рефлексивное «погружение» внедряет личность в глубины ин- теллектуальной и коммуникативной культуры, а с другой стороны, позволяет «влетать» в надрефлексивную позицию, позволяющую в отрыве от партнера внешне осматривать суммированные поля рефлексивного анализа, опережать партнера в многоходовых соразмышлениях [3, с. 20].

Это психологические средства, которыми пользуется обучающийся при погружении.

С другой, погружение предполагает другой вопрос – куда? Во что? Специфика отношений слов проявляется в особом типе управления. Это отношения дополнения, где определяющим также остается слово погружение, а определяемым выступает – дополнение, выраженное другим существительным, характеризующим деятельностные стороны этого предмета. Это отражение деятельностных (динамических) свойств понятия.

В этой связи А.А. Остапенко, Г.К. Селевко выделял такие виды погружения, как погружение в культуру (С.Ю. Курганов), погружение в предмет, погружение в среду, деятельность и др. [9; 12].

Ю.И.Александров, А.К.Крылов "[1, с. 106] пишут, что «категория методик погружения в среду описывает более широкий класс феноменов и зависимостей: зависимость ситуации от предшествующей ситуации, предшествующего действия, опыта испытуемого; способность испытуемого взаимодействием со средой реструктуризировать среду и порождать неравномерное распределение сложности задач».

Для расширения деятельностных характеристик определяющего слова Л.Т. Ткач анализирует погружение в профессиональную деятельность через культуру при поддержке преподавателя. При этом деятельность смыслотворческая, а поддержка обеспечивается созданием культурно-развивающей среды [13, с. 117-121]. О.Ю. Фетисова указывает на погружение в проблему личностного опыта исследовательской деятельности [14, с. 122].

Таким образом, погружение всегда есть осуществление действия по отношению к чему-то. Как следует из анализа отношений слова погружения со стороны его качественных характеристик (статических и динамических), системообразующим элементов выступает понятие проблема. Погружаться можно в проблему и далее – расширение контекста – в среду, учебное содержание, опыт, смысл текста и проч. Однако проблема приобретает специфический характер: погружаясь, например, в учебное содержание, обучающийся совершает определенные действия, направленные на постижение сути содержания. В этом случае проблема, сконцентрированная в учебном содержании, становится личностно-значимой, а действия обучающегося приобретают смыслообразующий характер.

В этом плане совершенно справедливо рассматривать погружение как определенный, важный этап для личностного развития обучающегося и свидетельствует об определенном уровне этого развития.

Погружение в наше понимание, – пишет Л.Т. Ткач, – это диалог между «Я-педагог» (знаю, могу, владею, умею и, наоборот) и реальной педагогической действительностью, поиск смысла деятельности (зачем, как, что нужно сделать), принятие решения, собственные практические действия, результат, рефлексия [13, с. 117].

В психолого-педагогической литературе также встречаются слова и словосочетания: релаксация, суггестопедия как метод погружения, концентрация внимания – описывающие состояния, при которых происходит погружение. Из всего сказанное следует, по меньшей мере, три вывода:

Для понимания сущности погружения в учебном процессе, необходимо выделить дидактические средства, которые использует педагог.

Второй вывод касается психологических средств, что использует обучающийся в учебном процессе для успешного погружения.

Третий вывод касается уточнения условий, при которых возможно успешное погружение в учебное содержание.

Четвертый вывод касается необходимости выяснения тех действий и их смысла, что совершает обучающийся для понимания сущности (смысла) учебного содержания, в которое он погружен.

Список литературы

1. Александров Ю.И., Крылов А.К. «Погружение в среду» как альтернатива предъявлению стимулов: модельное исследование Психологический журнал. 2007. № 2.. С. 106
2. Белашова Е.А. Интегрированный урок жизнетворчества, основанный на персонифицированной имитации «Священная память» // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 36. С.143-149.
3. Бойцов С.Ф. Погружение в композицию // [«Архитектон: известия вузов». 2014. № 46.](#)
4. Быкова Л.В., Медведева М.В. Педагогические возможности технологии модульного погружения в формировании отношений взаимопомощи у обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С.120.
5. Зорин Г.А. Криминалистическая рефлексия в процессах расследования, обвинения и защиты: Учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2003. 109 с.
6. Куприна Н.Г. Стилевой подход как путь ценностного освоения содержания произведений искусства студентами педагогического вуза //Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 254-261.
7. Мазур М.И. и др. Предметное погружение как альтернативный способ включения учащихся в учебный процесс: [«Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: сборник](#)

[статей по материалам XLV международной научно-практической конференции. \(13 октября 2014 г.\) Новосибирск, 2014.](#)

8. Медведева М.В., Ушкова В.Г. Интерактивный подход при модульном «Погружении» в предмет // Среднее профессиональное образование. 2009. №7. С.30-31.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. С. 314.
10. Солопанова О.Ю. Феномен педагогического интонирования в организации образовательного процесса: автореф. д-ра пед. наук. Краснодар, 2011. 54 с.
11. [Остапенко А.А.](#), Терскова С.А. «Погружение» в образ как природосообразная модель концентрированного обучения для начальной школы // [Школьные технологии: Научно-исследовательский институт школьных технологий](#). М., 2008. № 1. С. 116-118.
12. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. Краснодар, 1998.
13. Ткач Л.Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя // Образовательные технологии. № 1. 2011. С. 117-121.
14. Фетисова О.Ю. Уровни развития личностного опыта исследовательской деятельности магистра педагогического образования // [М](#). Вып. № 3. 2014. С. 121-122.
15. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования /А.В. Хуторской. Интернет-журнал «Эйдос» URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm>

К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ШАБЛОННОСТИ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

Русанова А.И.

студентка 1 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

Аннотация

В данной статье описываются возрастные стадии изменения детского рисунка, а так же рассматриваются способы преодоления шаблонности.

Ключевые слова: шаблонность, детский рисунок, графические шаблоны, преодоление шаблонности.

На сегодняшний день развитие детского творчества – одна из важнейших задач учреждений дошкольного образования. Стремительное развитие жизни накладывает отпечаток и на требования, которые будут предъявляться школой к будущему первокласснику. Поэтому особенно важно, чтобы еще на уровне дошкольного учреждения был заложен серьезный потенциал для дальнейшего развития задатков и природных способностей ребенка.

Не секрет, что практически все дети любят рисовать. В старшем дошкольном возрасте в рисунках детей появляются уже не бессмысленные каракули, а осознанные образы, в которых ребенок проявляет свое отношение к себе, близким, окружающему миру и т.д. Но в это же время достаточно часто не без помощи взрослых формируется некий шаблон, образ, который мешает развиваться фантазии и воображению ребенка.

Обучая ребенка простейшим способам рисования дома, дерева, человека, цветка и т.д., мы лишаем ребенка возможности самостоятельно анализировать на доступном им уровне форму, объем, цвет и т.д.

Шаблонность детского рисунка одна из важнейших проблем, с которыми сталкиваются педагоги изобразительного искусства. Еще большей проблемой является то, что до сих пор не обобщен опыт преодоления шаблонности.

Для того, чтобы понять, как в детском рисунке образуются устойчивые графические шаблоны, и каким образом с ними следует бороться, и следует ли вообще уделять внимание этой проблеме, для начала следует проанализировать особенности рисунка старшего дошкольника. Это позволит нам понять, на каком этапе шаблоны формируются и насколько они в дальнейшем негативно влияют на развитие детского изобразительного творчества.

До того, как ребенок начинает изображать графические образы, имеющие схожесть с реальным объектом, проходит достаточно большой период времени. Ученые доказывают, что его деятельность в

раннем возрасте носит скорее манипулятивный характер, т.е. он только учится наносить карандашом штрихи на бумагу, рисует каракули– графические построения, которые ничего не означают и не изображают [2, стр. 62]. Тогда еще ребенок не представляет в полной мере, что он может изображать реально существующие предметы и явления.

Развиваясь от детских каракуль к конкретному изображению, детский рисунок проходит две четко различающиеся фазы: вначале ребенок начинает узнавать предмет в случайном сочетании линий, затем – намеренно его изображать.

Результат рисунка дошкольника, его убедительность напрямую соотносятся с его пытливостью и наблюдательностью. Несмотря на то, что он еще не владеет в совершенстве ни одной техникой, он при должном усердии и желании создает порой образы, отличающиеся оригинальностью и смелым творческим решением. Отчасти это объясняется тем, что, когда ребенок рисует, он изображает не просто предмет или явление, а свое отношение к нему: чувства ребенка добавляют в рисунок экспрессию, для передачи своих эмоций он ищет оригинальные изобразительно-выразительные средства.

В этот период ребенок проявляет достаточно высокую творческую активность – он любит рисовать, в отличие от предыдущих периодов в развитии рисунка у него получается уже гораздо больше, арсенал художественных приемов и техник рисования растет, соответственно возрастает и интерес к этому виду творческой деятельности.

Если еще в возрасте 3-5 лет он проходил в своем творчестве стадию предметного рисования, схематичного изображения предметов и явлений, которые, поначалу не создавались специально, а «узнавались» ребенком из нарисованных им каракуль, то становясь старше – в 5-7-летнем возрасте, он переходит на стадию правдоподобных изображений [3, стр.24].

К 5-6 годам в рисунках начинают фигурировать члены семьи. В рисунке проявляется не только сходство с реальными родственниками, но и отношения между ними, которые ребенок уже способен понять и продемонстрировать в своих рисунках.

Еще один «жанр» в детском рисунке – автопортрет, в котором ребенок, как правило отображает положительное отношение к самому себе: часто он показывает себя в той одежде и тех обстоятельствах, в которых он хотел бы оказаться. Если же ребенок рисует себя иначе – это тревожный сигнал, который свидетельствует о том, что в его эмоциональном состоянии не все так благополучно.

Таким образом, мы можем отметить, что уже к началу дошкольного детства ребенок имеет определенный, хотя и очень ограниченный, запас графических образов, что позволяет ему изображать отдельные предметы. Однако эти изображения имеют с предметами очень отдаленную схожесть.

Закрепление графических образов и превращение их в шаблоны негативно влияет на развитие детского рисования. Ребенок может так и не научиться рисовать (кроме нескольких усвоенных им схем конкретных предметов). Поэтому обучение рисованию связано, в том числе, и с разрушением шаблонов.

Итак, что же такое шаблон в детском изобразительном творчестве? Шаблоны в рисовании – это стереотипное изображение детьми привычных графических образов [1].

Шабанова О. П. и Полянская М. И. впервые приняли попытку систематизации шаблонов в детском рисунке. По их мнению, шаблоны детского творчества – закрепившиеся в рисунках детей не вариативные, примитивные изображения по форме, цвету и образу какого-либо объекта или предмета [4].

Как правило, шаблоны начинают приобретаться еще детьми младшего дошкольного возраста при копировании образца, который предложили родители или же учитель. Иногда у ребенка может формироваться графический шаблон на основе того образа, к которому он сам пришел. Ребенку он может показаться настолько удачным, что этот образ будет кочевать из одной работы в другую.

Итак, мы говорим о том, что с графическими шаблонами в детском творчестве необходимо бороться, поскольку они, во-первых, тормозят процесс развития детского изобразительного творчества, и во-вторых – лишают ребенка возможности самовыражения и изобразительном искусстве, ограничивают его. Если на начальном этапе усвоения графического шаблона, он помогает ребенку освоить технику, сделать рисунок более уверенным, то в старшем дошкольном возрасте наступает время, когда шаблоны следует искоренять из детского творчества.

Главная цель преодоления шаблона – дать ребенку понять, что есть огромное количество способов и возможностей выразить свое понимание мира. Преодоление шаблонности в детском рисунке мы предлагаем рассматривать сразу по нескольким направлениям:

- Использование различных художественных материалов и приемов работы с ними – акварель, гуашь, пастель, цветные карандаши, уголь, мел, сангина и т.д.

- Использование нетрадиционных техник – аппликация (из природных материалов, картона, цветной бумаги, пластилина); пластилинография, пальчиковое рисование, песочная анимация, томповка, изонить и т.д.
- Использование новых форм, при создании уже известного предмета или явления (к примеру, дом – ботинок, дом – кувшин и т.д.).
- Иллюстрирование сказки на основе проблемной ситуации, предложенной педагогом.

Касаемо последнего варианта, следует отметить, что в процессе иллюстрирования ребенок активизирует свою фантазию в решении задачи, которую педагог ставит перед ним. Если педагог создает проблемную ситуацию в сказке, допустим, просит постепенно «укреплять» домик трех поросят, чтобы их не сдул волк или же создать такой «теремок», в котором всем зверям будет достаточно удобно жить вместе, он предоставляет ему возможность самостоятельно найти выход из сложившегося стереотипного представления о том или ином объекте в его графическом отображении.

Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что соблюдая определенные педагогические условия и используя методические приемы, мы можем эффективно преодолевать шаблоны.

Список литературы

1. Мухина В. С. Генезис изобразительной деятельности ребенка: Автореф. дисс. докт. псих. наук. - М., 1972. (эл. ресурс - <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19198.php>).
2. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981.
3. Силивон В. А. Природа детского рисунка (психолого-педагогический аспект): Монография. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000.
4. Шабанова, О. П. Проблемы изобразительной деятельности детей [Текст] / О. П. Шабанова.- Курск: ФГБОУ Курский государственный университет, 2014.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Саламов А.Х., Мартазанова Р.М., Ялхороева М.А., Султыгова З.Х.

Ингушский государственный университет, г. Магас

Аннотация: В настоящее время наметился путь к интеграции областей естественнонаучных исследований. Вследствие этого встает задача фундаментализации естественнонаучного образования в школе и в вузе.

Особое значение начинает приобретать не только прочность и глубина, но и востребованность фундамента, на котором выстраивается и профессиональная подготовка.

Только фундаментальное образование дает такие знания, которые позволяют ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу.

В данной статье показано, что формирование научной картины мира – есть важнейший фактор фундаментализации образования.

Ключевые слова: фундаментализация образования, научное мировоззрение, научная картина мира

Проблема фундаментализации обучения указывает на то, что она продолжает оставаться актуальной и нуждается в дальнейшей разработке. С фундаментализацией образования связывают такое изменение содержания обучения, которое обеспечивает переход от эмпирического (на основе опыта) отбираемого учебного материала на систему научных, обобщенных теоретических знаний. Фундаментализация предполагает выделение таких структурных единиц в систем научного знания, которые имеют наиболее высокий уровень обобщения в них явлений действительности, их свойств и отношений. При этом все другие варианты этих единиц знания являются специальными случаями при определенных ограниченных параметрах исходных структурных единиц.

В результате фундаментализации образования обучаемые вместо большого числа частных явлений усваивают небольшое число инвариантов знания, все же существующие частные случаи могут разобрать самостоятельно, без специального обучения.

Фундаментализация нуждается в специализации (профессионализации), профессионализация, в свою очередь, - в фундаментализации. Если первая обеспечивает наиболее общие и теоретические знания (глубину образования), то вторая – «отработку» и усвоение общих способов на серии конкретных, практически значимых для любого профиля специалистов задач (широту образования). При этом конкретные, профессионально-ориентированные задачи, помимо того, что выступают в роли средства отработки, способствуют более высокой мотивации учебной деятельности обучаемых.

Интеграция научных знаний предъявляет новые требования к специалистам. Возрастает роль знаний человека в области смежных со специальностью наук и умений комплексно применять их при решении научных, производственных и народнохозяйственных задач.

Общими для дисциплин естественно-научного цикла задачами являются:

- 1) формирование научного мировоззрения и современной научной картины мира;
- 2) формирование общепредметных умений в видах деятельности, общих для данных предметов.

Формирование научной мира является одной из главных задач в условиях фундаментализации образования.

Фундаментальное образование позволяет, прежде всего, обеспечивать системный уровень познания действительности, использовать механизм самоорганизации и саморазвития различных процессов; овладеть основами единой человеческой культуры в ее гуманитарной и естественнонаучной аспектах; формировать целостную картину мира, представленного миром космоса и общества, взаимодействие человека с природой.

Для реализации фундаментализации естественнонаучного образования, наряду с изучением традиционных курсов биологии, физики, химии, экологии, немаловажную роль играет и интеграционный курс «Концепция современного естествознания».

Изучение традиционных и интегративных курсов поможет студентам:

- 1) осмыслить диалектику развивающегося мира как единой целостности системы;
- 2) осознать единство естественнонаучной и гуманитарной культуры как двух взаимосвязанных компонентов единой культуры;
- 3) понять генезис жизни – возникновение жизни из неживого, исходя из особенностей биологической и химической форм организации материи;
- 4) постичь специфику естественной и гуманитарной культур, состоящую в том, что знание о природе постоянно совершается;
- 5) уяснить, что развитие науки осуществляется через накопление фактов, разработки фундаментальных теорий и через научные революции, в результате которых происходит смена научной картины мира.

Формирование естественной научной картины мира в условиях фундаментализации образования не будет целостным, если не будет уделено внимание:

- интерпретации пространства и времени как формы существования материи;
- отсутствию гармонии деятельности человека с природой;
- постепенной утрате своей способности природы к самовосстановлению в результате разрыва естественных связей человека с природой;
- проблеме исчерпания природных ресурсов и связанной с ней энергетической и продовольственной проблеме;
- проблеме экологического кризиса, вызванного загрязнением среды обитания, воздушного, водного бассейна и почв;
- росту губительных последствий в результате бесконтрольного и потребительского отношения к природе.

Важнейшим способом реализации фундаментализации образования, формирования научной картины мира и раскрытия содержания понятий является выявление сущности объясняемого объекта. Способами формирования понятий могут быть следующие:

- 1) чувственно-конкретное восприятие и выделение родовидовых признаков;
- 2) индуктивное объяснение;
- 3) дедуктивное объяснение;
- 4) диалектическое объяснение.

Методы, применяемые при формировании понятий:

- 1) анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, определение;
- 2) метод научной индукции;
- 3) метод моделирования, метод мысленного эксперимента;
- 4) метод аналогии;
- 5) метод восхождения к конкретному.

Таким образом, если целенаправленно приобщить студентов к научному объяснению, установлению причинных, генетических, функциональных и структурных связей, применению научных методов, то у них будут сформированы материалистические убеждения, обобщенные интегральные представления о природе, а также правильный подход к учебно-познавательной деятельности. Все это способствует формированию научной картины мира.

Список литературы

1. Саламов А.Х. Обучение химии на основе межпредметных связей. – Дисс. канд. пед наук. – Москва, 2003.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННЫЕ АУТЕНТИЧНЫЕ АНГЛИЙСКИЕ ТЕКСТЫ: ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Торунова Н.И., Мазитова Е.А.

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни как часть охраны здоровья обучающихся. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и программами по иностранным языкам (ИЯ) на всех ступенях обучения одной из целей является развитие личности школьников посредством реализации воспитательного потенциала ИЯ. Осознание необходимости вести здоровый образ жизни, поддерживать, сберегать собственное здоровье и обсуждать необходимость отказа от вредных привычек – это далеко не весь перечень целевых компонентов. Несомненно, здоровье со всеми его составляющими: личное (personal), физическое (physical), эмоциональное (emotional), духовное (spiritual), умственное (mental), социальное (social) оказывает огромное влияние на когнитивное развитие и воспитание обучающихся.

В современных школах уровень знаний и социокультурная осведомленность школьников в области укрепления и сохранения собственного здоровья и здоровья окружающих их взрослых находится на весьма низком уровне. Важнейшим элементом комплексной стратегии установления приоритетов в области здоровьесбережения могут стать программы по воспитанию культуры здоровья в общеобразовательных организациях, и непосредственно сам процесс обучения иноязычному общению. В этой связи чтение функционально-направленных аутентичных текстов на английском языке на уроках и внеурочных занятиях с ориентацией на воспитание культуры здоровья у школьников является актуальным и целенаправленным.

Многолетние исследования авторов статьи проблемы воспитания культуры здоровья обучающихся показывают, что, к сожалению, на сегодняшний день младшие и старшие подростки не заботятся о своем здоровье. Именно в этом возрасте учащиеся в большей степени подвергаются влиянию социально-негативных явлений: они начинают курить, первый раз пробовать алкоголь и наркотики, много времени проводят за компьютером и телефоном. Чтобы избежать этого отрицательного влияния или избавиться от уже появившейся зависимости, недостаточно строгости и контроля со стороны родителей и школы. Важен уровень осведомленности учащихся о губительных последствиях вредных привычек, наносящих ущерб здоровью. Возрастной особенностью подростков является потребность в самопознании и самовоспитании, самостоятельность в выборе. Немаловажным для них является их внешний вид. В это время усиливается значимость собственных нравственных ценностей, несмотря на то, что они еще во многом подвержены внешним влияниям и не всегда адекватному мнению своих сверстников. Необходимость недостающих знаний по самовоспитанию культуры здоровья пригодится учащимся не только в повседневной жизни, но и в экстремальных ситуациях. Потребность заниматься собственным здоровьем и хорошо выглядеть

повышает мотивацию к овладению новыми знаниями в области здоровьесбережения.

Вот почему использование здоровьесберегающего обучения в педагогическом процессе по иностранному языку имеет первостепенное значение. Учебный предмет «иностраный язык» располагает огромным потенциалом резервных возможностей. Через иноязычное общение и на его основе может осуществляться формирование у школьников культуры здоровья. Иностраный язык является способом формирования вторичной языковой личности через познание культуры страны изучаемого языка и, в том числе, культуры здоровья как ее системообразующего звена. Иными словами, происходит как сознательное, так и подсознательное усвоение знаний, навыков, умений соблюдения здорового образа жизни.

Аутентичный текст, как основа коммуникативной единицы, является образцом использования языковых единиц в речи. Материалы взятые из первоисточника способствуют развитию социокультурной компетенции, отражают жизненный опыт носителей иноязычной культуры и основываются, как правило, на принципе жизнесообразности. Чтение аутентичных текстов требует от учащихся концентрации внимания и памяти. Текст является основой осуществления воспитательных целей на уроке и расширения лингвострановедческого и лингвистического кругозоров учащихся. Изучающее чтение подразумевает полное погружение в текст с целью точного понимания и запоминания информации для её дальнейшего использования. Для этого учащиеся используют уже имеющийся запас слов и изучают новые, текст последовательно изучается и осмысливается.

Авторы статьи проанализировали различные понятия «текст». С одной стороны, мы опирались на его лингвистическое толкование, как «...объединенную смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность, целостность». С другой стороны, мы рассматриваем функционально-направленный текст как «произведение, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку»[2], как «непосредственное проявление мысли», в которой А.А. Леонтьев определяет его «функциональную сущность как инструмента социального взаимодействия людей, представляющее собой обмен деятельностью» [2], как «целостную коммуникативную единицу, реализующую авторскую интенцию» [1]. Очевидно, что рассмотренные термины объединяет условие наличия в них прагматической составляющей, которая является ведущей в таких текстах и в воспитании культуры здоровья.

В отличие от художественного текста, являющегося эстетической категорией и одним из продуктов многообразной человеческой деятельности, функционально-направленный текст относится к той разновидности обиходно-литературного стиля, который выступает в общественно речевой практике людей. Вслед за В.А. Шерстеникиной под **функционально-направленным текстом**, понимаем **«текст как коммуникативную единицу, обусловленную особенностями социально-трудовой, бытовой сфер общения, которые он (текст) призван обслуживать»**[4; 197].

В учебном процессе аутентичный текст функциональной направленности используется не только в качестве модели речевой деятельности, формирует иноязычную коммуникативную компетенцию, но и способствует воспитанию культуры здоровья. Чтобы текст служил для обучающихся стимулом для осуществления коммуникативных навыков и формирования жизненно важных умений, необходимо учитывать различные факторы. Важнейшими из них являются отбор аутентичных текстов и их методическая организация.

Отбор функционально-направленных текстов, по мнению авторов статьи, следует осуществлять на основе следующих методических принципов. К ним относим: принцип *тематической направленности* (тексты отбираются в соответствии с определенным социально-негативным явлением); *аутентичности*; *жизнесообразности* (тексты, отражающие жизненно важную информацию); *проблемности* (все тексты направлены на сохранение и укрепление здоровья и необходимости отказа от вредных привычек); *воспитывающей ценности* (тексты, способствующие формированию морально-этических норм поведения обучающихся).

Методическая организация функционально-направленных аутентичных текстов осуществляется в виде текстотеки, где тексты, например, классифицируются по виду социально негативных явлений: табакокурение, наркомания, алкогольная и наркотическая зависимость, игромания. Методика работы с текстами строится с учетом заложенной в них жизненно важной информации: формирование безопасного здорового образа жизни, профилактика социально-негативных явлений. При выборе текста необходимо обратить внимание на лингводидактический и здоровьесберегающий аспекты. Приводим фрагмент урока по обучению чтению в 9 классе, направленного на обсуждение необходимости отказа от пассивного курения.

Тема: The danger of the passive smoking

Цель: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в контексте ведения безопасного здорового образа жизни.

Задачи:

1. Научить обучающихся извлекать информацию из аутентичного текста и высказывать своё мнение о путях решения проблемы.
2. Способствовать воспитанию у обучающихся культуры здоровья.

На **предтекстовом этапе** учитель вводит учащихся в тему и организует лингвострановедческую беседу по теме:

1. *What do you think about the new types of passive smoking like hookah (shisha), E- cigarettes vapour and etc.?*
2. *What do you know about smoking statistics in other countries such as United Kingdom?*

Текстовый этап включает организацию работы с текстом: установку, собственно чтение и контроль понимания.

T: *Would you like to read the important information about passive smoking and express your personal experience of passive smoking?*

Passive smoking: protect your family and friends

Secondhand smoke is dangerous, especially for children. The best way to protect loved ones is to quit smoking. At the very least, make sure you have a smokefree home and car. When you smoke a cigarette (or roll-up, pipe or cigar), most of the smoke doesn't go into your lungs, it goes into the air around you where anyone nearby can breathe it in. Secondhand smoke is the smoke that you exhale plus the 'sidestream' smoke created by the lit end of your cigarette. When friends and family breathe in your secondhand smoke – what we call passive smoking – it isn't just unpleasant for them, it can damage their health too.

People who breathe in secondhand smoke regularly are more likely to get the same diseases as smokers, including lung cancer and heart disease. The only surefire way to protect your friends and family from secondhand smoke is to keep the environment around them smoke free. The best way to do that is to quit smoking completely. If you're not ready to quit, make every effort to keep your cigarette smoke away from other people and never smoke indoors or in the car.

Secondhand smoke is a lethal cocktail of more than 4,000 irritants, toxins and cancer-causing substances. Most secondhand smoke is invisible and odourless, so no matter how careful you think you're being, people around you still breathe in the harmful poisons.

Opening windows and doors or smoking in another room in the house doesn't protect people. Smoke can linger in the air for two to three hours after you've finished a cigarette, even with a window open. And even if you limit smoking to one room, the smoke will spread to the rest of the house where people can inhale it.

How safe is e-cig vapour?

E-cigarettes don't produce tobacco smoke so the risks of passive smoking with conventional cigarettes don't apply to e-cigs. Research into this area is on going, but it seems that e-cigs release negligible amounts of nicotine into the atmosphere and the limited evidence available suggests that any risk from passive vaping to bystanders is small relative to tobacco cigarettes. In England, the Government has no plans to ban vaping indoors (although some employers have banned them in the workplace) but some health professionals recommend avoiding using them around pregnant women, babies and children.

На **послетекстовом этапе** учитель осуществляет контроль понимания.

Answer the following questions:

1. How to protect against secondhand smoke?
2. What are the risks of passive smoking?
3. How safe is e-cig vapour?

Далее учитель мотивирует учащихся к дискуссии по проблеме, после этого ученики предлагают пути ее решения в виде выполнения творческих мини-проектов: изготовление постеров, листовок, проспектов и т.д.

Таким образом, перманентное использование функционально-направленных аутентичных текстов по здоровьесбережению способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, мотивирует обучающихся к ведению здорового образа жизни и воспитывает культуру здоровья.

Список литературы

1. Дридзе, Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии [Электронный ресурс] / Т.М. Дридзе. – Режим доступа : http://ecsocman.hse.ru/data/931/005/1218/016_Dridze.pdf (16.01.2017)
2. Клеменцова, Н.Н. Текст в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.Н. Клеменцова. – Режим доступа : <http://www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/klemencova.pdf> (02.01.2017)
3. Торунова, Н.И. Воспитание культуры здоровья у студентов и учащихся старших классов в процессе обучения иноязычному общению: учебное пособие [Электронное издание] / Н. И. Торунова, Э.А. Житницкая, В.А. Шерстеникина. – Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2016. – 215 с.
4. Шерстеникина, В.А. Функционально-направленные аутентичные французские тексты типа рекламных: лингвистический и дидактический аспекты [Текст] / Лингвистические парадигмы и лингводидактика: Тезисы докладов и сообщений международной научно-практической конференции – Иркутск: Издательство ИГЭА, 1999. – 215с.
5. Passive smoking: protect your family and friends. – Режим доступа : <http://www.nhs.uk/Livewell/smoking/Pages/passive-smoking.aspx> (13.01.2017)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОО

Эргеева Г.Д.

Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, г. Елец

Проблема развития коммуникативного компонента готовности к школе стала особенно востребованной обществом в наши дни, когда к личности выпускника ДОО предъявляются более высокие требования как к личности будущего первоклассника школ нового типа, обучение в которых ведется по интенсивным программам. Одна из основных претензий, предъявляемых школой к качеству подготовки ребенка в ДОО, заключается в несформированности коммуникативного компонента старшего дошкольника. Основы изучения коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях М.И. Лисиной, Л.Н. Леонтьева, Г.Г. Кравцова, А. В. Вялых, Д.Б. Эльконина и др.

М.И. Лисина в своих исследованиях коммуникативную готовность к школе трактует, как способность ученика осознанно организовать свое взаимодействие с учителем и сверстниками, т.е. умение задать учителю вопрос по существу, спокойно выразить несогласие, попросить о помощи или самому предложить ее [4].

Исследователи Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова раскрывают свое понимание коммуникативной готовности к школьному обучению. Они считают, что основными сторонами личностной готовности детей к школьному обучению являются произвольность в общении со взрослыми и сверстниками, адекватно сформированное отношение к самому себе. В качестве предпосылок овладения учебной деятельностью авторы выделяют «новые формы общения» ребёнка со взрослыми и сверстниками, влияющие на учебную деятельность: произвольно-конкретное общение детей со взрослыми, которое характеризуется ориентацией ребёнка на целостный контекст ситуаций и подчинением своего поведения этому контексту, что является необходимым условием принятия учебных задач будущими школьниками; произвольно-кооперативно-соревновательное общение со сверстниками, характеризующееся тем, что ребёнок учится полноценно сотрудничать с партнёром, помогать и содействовать ему, находясь с ним на равных содержательно сопряжённых позициях. Эта форма общения создаёт предпосылки овладения учебными действиями, общими способами решения учебных задач. [3].

Вялых А.В. в своем исследовании отмечает, что коммуникативная готовность к школе – готовность воспитанников к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленная ситуацией школьного обучения, включающая в себя все компоненты структуры общения и

сформированность всех элементов процесса общения, контроль своего поведения на основе элементарного анализа обратной связи и степени восприятия партнеров.

В настоящее время в программах дошкольного образования большое внимание уделено культуре общения, социальному и речевому развитию, решению коммуникативных задач, соответствующих старшему дошкольному возрасту. Однако специалисты отмечают, что увеличивается число дошкольников с трудностями в обучении, низким уровнем коммуникативного развития, проблемой речевого взаимодействия со сверстниками. Для эффективности коммуникативной подготовки старших дошкольников педагоги используют разнообразные средства, в том числе и организацию предметно-пространственной среды ДОО. Предметно-пространственная среда ДОО является одним из основных средств, формирующих личность ребенка, источником получения знаний и социального опыта, когда закладывается фундамент начальных знаний об окружающем мире, культура взаимоотношений ребенка с взрослыми и детьми.

Проблема организации предметно-пространственной среды детей дошкольного возраста достаточно хорошо разработана в отечественной педагогике как средства и условия развития и воспитания детей дошкольного возраста (Р.С. Буре, Г.В. Иванова, Л.Д. Короткова, Н.П. Сазоновой, А.Н. Сидоровой, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Р.Б. Стеркина, Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев, Н.А. Ревуцкая, В.С. Мухина, В.А. Горянина).

Исследования в этой области берут свое начало в первом типовом проекте построения детских садов (1932г.): в нем впервые ставится вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства детей («уголки», «зоны»). Большой вклад в создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий внесли научные разработки С. Л. Новоселовой и Н.Н. Поддьякова (1968 г.). К середине 70-х годов были разработаны принципы формирования предметной среды: предложена новая педагогическая классификация игрушек, разработаны развивающие модульные игровые среды, конструкторы, система развивающих игрушек (Г.Г. Локуциевская, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, С.Л. Новоселова, Н.Т. Гринявичине, Е.В. Зворыгина и др.). В 80-е годы в центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (г. Москва) учеными под руководством С.Л. Новоселовой была разработана концепция развивающей предметно-пространственной среды.

Однако специально проблема формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста посредством предметно-пространственной среды в целом не рассматривалась и, следовательно, значимость ее теоретического изучения очевидна.

Понятие «предметно-пространственная среда» С.Л. Новоселова определяет как «систему материальных объектов деятельности ребенка, содержание его духовного и физического развития, это единство социальных и предметных средств» [5].

Данное определение создает ориентировку на всестороннее изучение ребенка, его особенностей на каждом возрастном этапе развития, на основе которого и становится возможной реализация развивающей функции предметно-пространственной среды. В работе М.Н. Поляковой под развивающей предметно-пространственной средой понимается «естественная комфортабельная обстановка, рационально организованная в пространстве и времени, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами». В такой среде, считает автор, возможно одновременное включение в активную коммуникативную деятельность всех детей группы [7].

В исследованиях В.А. Ясвина предметно-пространственная среда – та, которая «способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [9].

Л. Н. Седова выделяет три основных параметра значимости предметно-пространственной среды для процесса становления личности. Во-первых, это параметр целеполагания, ориентирующий педагога дошкольного образования на понимание развивающей образовательной среды как специально организованного педагогического пространства. Второй параметр – осмысление предметно-пространственной среды как педагогического явления, выступающего условием становления личности в условиях современности. Третий параметр в рассмотрении предметно-пространственной среды с позиций педагогической науки определяется поиском результативных способов и методов формирования познавательной активности.

В 90-х годах ставится вопрос о развивающей предметно-пространственной среде в работах В. А. Петровского, Л. М. Клариной, Л. А. Смывиной, Л. П. Стрелковой, Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, Е.И. Рзаевой и других ученых. Теоретической основой построения развивающей предметно-пространственной среды в ДОО является Концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского [6].

На современном этапе обращаясь к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, дается новое определение среды: «развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т. п.), материалами, оборудованием и инвентарем, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития». [8].

Такое внимание понятно, ведь именно в период дошкольного детства значение развивающей среды особенно велико, поскольку она является одним из основных средств, формирующих личность ребенка, источником получения знаний и социального опыта, фундаментом начальных знаний об окружающем мире, основой культуры взаимоотношений ребенка с взрослыми и детьми. Учитывая, что участниками взаимодействия являются взрослый – ребенок (дети); ребенок – ребенок, развивающая предметно-пространственная среда раскрывает характер и степень взаимодействия между ними, формирует между ними обратную связь. Благодаря этому развивающая предметно-пространственная среда может рассматриваться в качестве пускового механизма, для формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к школе, так как заключается в формировании у ребенка навыков общения в рамках игровой деятельности. При организации развивающей предметно-пространственной среды обстановка в группах создается таким образом, чтобы предоставить ребенку поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.) Подводя итог, отметим, что в реальном образовательном процессе реализация содержания образования обеспечивается развивающей предметно-пространственной средой, в создании которой учитываются интересы и потребности ребенка, предоставляется возможность ребенку продвигаться в своем развитии. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды, обладающей разносторонним потенциалом активизации, является одним из значимых механизмов перевода игры в учебную деятельность с целью формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к школе.

Список литературы

1. Артамонова О.В. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. - 2005. — №4.
2. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников [Текст]: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДООУ / С.С. Бычкова. - М.: АРКТИ, 2002
3. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М. : Знание, 1987. - 78 с.
4. Лисина М. И., Сарториус Т. Д. «Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников/ под ред. Б. Д. Эльконина, И. В. Дубровиной. М. : Просвещение 2000г. 169с.
5. Новоселова С. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн - проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах Л.Н. Павлова. 2-е изд. - М.: Айресс Пресс, 2007.
6. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. /В.А.Петровский. - М, Новая школа, 1993.
7. Полякова М.Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДООУ, М., Центр педагогического образования, 2008.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Режим доступа: http://www.firo.ru/page_id=22716
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В.А. Ясвин. - М, Смысл, 2001. — 365 с.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

Крысько А. Я.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г Коломна

Формирование знаний об окружающем мире у младших школьников с задержкой психического развития определяется особенностями усвоения ими учебного материала. Необходимость отбора содержания учебного материала по предмету «окружающий мир» для младших школьников с ЗПР обосновано информационной насыщенностью школьного курса, сложностью его усвоения данной категорией учащихся. Ограниченный запас представлений об окружающем мире у младших школьников с ЗПР обуславливает обедненный словарный запас, что затрудняет коммуникативное общение учеников на уроке. Следовательно, необходимо отобрать содержание учебного материала базового уровня сложности для младших школьников с ЗПР по предмету «окружающий мир», доступное их пониманию.

В.В.Краевский выделяет 4 компонента содержания образования: опыт познавательной деятельности (знания, способы деятельности), опыт творческой деятельности (умение решать проблемные ситуации), опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру [4, с. 2]. В рамках культурологической концепции Иванова Е.О., И.М.Осмоловская обосновывают допредметный уровень содержания образования. Он дает ориентир для конструирования содержания на следующих уровнях (учебного предмета и учебного материала). Ученые в содержание учебного материала включают тексты, задания на самостоятельную оценку и выявление ценности объекта, решение проблемных ситуаций [8, с. 125].

ФГОС НОО ОВЗ определил возможность обучения детей с ЗПР в пролонгированные сроки (5 лет, в 1 классе два года) в начальной школе, получая образование сопоставимое по итоговым достижениям, также учащиеся с ЗПР могут обучаться в обычном классе с учащимися, не имеющими ограничений по возможностям здоровья (1-4 классах) [9, с.232]. Необходимость совершенствования школьного образования ставит задачу выбора наиболее эффективных путей в обучении младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения, преодоление неуспеваемости у данной категории детей.

Обучению и развитию детей с задержкой психического развития уделяли внимания (Т. А. Власова, Н. В. Бабкина, Ю. А. Костенкова, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, С. Г. Шевченко, Р. Д. Тригер). Ученые рассматривают понятие «задержка психического развития» как несоответствие уровню развития возрасту. Г.Ф.Кумарина определила «детей группу педагогического риска» как учащиеся с трудностями в обучении и воспитании, как имеющие повышенный риск школьной дезадаптации [6, с.23]. У. В. Ульяновская выделяет «детей с пониженной обучаемостью», автор обосновала при формировании у детей с ЗПР общих способностей к учению, овладение ими собственной интеллектуальной деятельностью, её основными структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, мотивационным, регуляционным) [9, с. 107]. Н. В. Бабкина у детей с ЗПР выявила трудности произвольной саморегуляции, сниженную умственную работоспособность; ученики с выраженной задержкой психического развития характеризуются уровнем интеллектуального развития, приближающего к легкой умственной отсталости [1, с. 123]. В обучении детей с ЗПР необходимо предусматривать значительную расчлененность и поэтапность преподнесения учебного материала, применение упражнений на закрепление, повторение пройденного материала (В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов) [7, с.73]. Одним из условий повышения успеваемости младших школьников с задержкой психического развития Т. А. Власова выделяет работу по закреплению знаний. Обучение должно строиться посредством специального системного ознакомления учащихся с предметами и явлениями окружающего мира, а также развития умения наблюдать, сравнивать, обобщать, классифицировать [2, с. 53]. С. Г. Шевченко уделяет внимание в обучении детей с ЗПР использованию наглядных средств обучения, поскольку у школьников чувственное восприятие, наглядно-действенное мышление, применению словесных методов обучения в сочетании с наглядным материалом, закреплению изученного в ходе предметно-практической деятельности, что способствует развитию словарного запаса [11, с. 51]. Ю. А. Костенкова выделила особенности усвоения младшими школьниками с ЗПР чтения и математических знаний, умений [3].

ФГОС НОО ОВЗ предъявляет требования к содержанию предметной области «окружающий мир» для обучающихся с ЗПР: формирование уважительного отношения к культуре, природе, осознание

ценности, многообразия, целостности окружающего мира, развитие представлений об окружающем мире [10, с. 244].

Успешное освоение содержания учебного материала в курсе «окружающий мир» детьми с ЗПР зависит от его доступности, понимания учащимися. Это во многом определяется принципами отбора содержания учебного материала по предмету окружающий мир для младших школьников с ЗПР, такими как:

- принцип целостности отбора содержания учебного материала;
- принцип воспитания в развитии представлений об окружающем мире;
- культурологический подход в отборе содержания учебного материала;
- принцип коммуникативной направленности в освоении знаний об окружающем мире;
- принцип соответствия сложности содержания учебного материала учебным возможностям младших школьников с ЗПР.

Несомненно, в изучении курса «окружающий мир» младшие школьники с ЗПР должны усвоить на минимальном уровне требований учебный материал, в условиях интеграции отдельных учеников в обычный класс начальной школы необходимо применять дифференцированные средства обучения, формы учебной работы учащихся, которые могли бы обеспечить достижение предметных образовательных результатов [5].

Итак, усвоение учебного материала младшими школьниками с ЗПР обусловлено отбором содержания, применением заданий, включающих учебные действия, необходимые для их выполнения (узнавание, различение, рассмотрение объектов по иллюстрациям и раскрытие элементарных связей, последовательное выполнение работы с опорой на образец) в разнообразных видах деятельности (предметно-практической, познавательной).

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М. : Гуманитарный изд. центр Владос, 2016. – 143 с.
2. Власова Т.А., Лубовский В.И., Никашина Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития.- М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
3. Костенкова Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография. – М. : Прометей, 2011. – 140 с.
4. Краевский А.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Вестник образования человека. – 2011. – №1. – С. 1 – 17.
5. Крысько А.Я., Смирнова О.М. Предметные планируемые результаты: достижение, оценка по предмету «Окружающий мир» в начальной школе в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации. – Коломна: ГОУ ВО МО «ГСГУ», 2016. – 456 с.
6. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. – М. : Академия. 2001. – 320 с.
7. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1991.- 143с.
8. Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования. Образование и наука. – №3 (38) – 2006. – С. 120 – 127.
9. Ульенкова У.В., Дмитриева Е.Е., Шутова Н.В. Теоретико-прикладная модель психологической помощи детям с ЗПР // Высшее образование в России. – № 2 – 2012. – 160 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Просвещение, 2017. – 404 с.
11. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно- педагогические аспекты: метод, пособие для учителей классов коррекционно- развивающего обучения. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 136 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С КАЗАХСКО-РУССКИМ БИЛИНГВИЗМОМ

Сухачева А. В., Имамова Д. Р.

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

В настоящее время условия жизни общества связаны со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в иноязычной среде, в которой, как правило, не теряется родной язык, в связи с чем развитие речи детей протекает в условиях билингвизма. Билингв – это человек, который пользуется в жизни двумя языками. Наиболее характерным типом билингвизма в Казахстане является сочетание русского языка с национально-казахским, который усваивается как искусственным путем, при помощи специально созданных условий обучения, так и естественным путем непосредственным общением с казахоязычным населением.

В связи с изменением стандартов и программ образования, в Казахстане на сегодняшний день возникла необходимость научного изучения особенностей процесса речевого развития детей при усвоении ими двух и более неродственных языков в смешанных коммуникативных средах, а также дифференциация важнейших факторов для полноценного становления двуязычия [4].

В Казахстане сложилась общественная ситуация, при которой трудности в обучении на государственном языке испытывают не только дети, говорящие на казахском языке, но и русскоязычные. Переход государственных русскоязычных школ на билингвальное обучение предусматривает уже в начальных классах усвоение 50-60% интегрированного содержания учебного материала на казахском языке. Мнение о том, что способность говорить на неродном языке не должна вызывать у детей особых трудностей, не совпадает с наблюдаемыми фактами [4].

Считается, что правильное и нормальное двуязычие развивается в том случае, если хотя бы на одном языке человек может выразить любую свою мысль. Если же речь полноценно не сформирована ни на одном языке, то разрушается сама структура мысли, и попытки самовыражения терпят неудачу. Это ведет не только к психологическим стрессам, но и к глубоким потерям в качестве общения. Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук.

Для логопедии билингвизм представляет собой особо важный интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. Таким образом, разные языковые системы могут приводить к аграмматизму в устной речи и, соответственно, вызывать проблемы в письменной.

По образному выражению Л. С. Выготского, освоение родного языка проходит «снизу вверх», от бессознательного подражания к осознанному овладению речезыковыми навыками, а овладение вторым языком осуществляется в другом направлении «сверху вниз» и чаще всего начинается с освоения лексики неродного языка, при уже сформированных фонетических и фонематических навыках на родном языке. Разные пути развития языка, проходящие в различных условиях, естественно, не могут привести к одинаковым результатам в овладении еще более сложной психической функцией – письмом [3].

Письмо – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи.

По мнению А. А. Залевской, Р. Е. Левиной, Т. Н. Ушаковой, освоение письма – весьма длительный и сложный процесс, зависящий от целого ряда условий, среди которых самым важным следует считать достаточный уровень речезыкового развития индивида [2]. Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени появления, чем устная речь. У каждого ребенка в той или иной степени есть нарушение письменной речи.

Для логопедических исследований на современном этапе развития науки значительный интерес представляют работы, в которых исследуется становление функциональных механизмов письма (Л. В. Ковригина [1] и выявляются основные симптомы нарушения письменной речи (А. Ю. Никиткина, Л. В. Ковригина [1]).

Особое место в симптоматике нарушений письма занимают аграмматизмы. При внешне грамматически правильном оформлении высказывания, на письме отмечаются стойкие нарушения грамматического строя речи. Эти нарушения могут проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и являются составной частью более широкого симптомокомплекса аграмматической дисграфии [5].

Аграмматическая дисграфия связана с нарушением грамматического строя речи. Аграмматическая дисграфия наиболее ярко проявляется со второго класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, «вплотную» приступает к изучению грамматических правил. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса. В связной письменной речи у таких детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. Даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, они пишут с ошибками, так как неверно ставят ударение и неверно оформляют высказывание в устной речи. У детей с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи ввиду того, что русский и казахский язык – это разные языковые системы, а наличие сходств и различий между языками зачастую влияет на процесс усвоения.

Языковые системы казахского и русского языка имеют свои различия. Русский язык классифицируется как флективный. Флективный строй предполагает такое устройство языка, при котором доминирует словоизменение при помощи так называемых флексий – формантов, которые одновременно имеют несколько значений.

Казахский язык принадлежит к тюркской семье языков. Несмотря на то, что казахский и русский языки относятся к разным семьям, между ними есть много общего: в основе алфавита двух языков лежит кириллица, следовательно, значительная часть гласных и согласных звуков совпадает. Некоторые части речи имеют одинаковые грамматические категории (лица, числа, падежа и др.).

Вместе с тем, между этими языками имеются и значительные различия. Современный казахский кириллический алфавит, разработанный С. А. Аманжоловым, включает в себя 42 буквы: 33 буквы русского алфавита и 9 специфических букв казахского языка: Ә, І, Ң, Ғ, Ү, Ұ, Қ, Ө, Ы. В казахском языке действует закон гармонии гласных, или сингармонизм – морфолого-фонетическое явление, состоящее в уподоблении гласных в рамках одного слова по одному или нескольким фонетическим признакам. Исключением из этого правила служат только заимствования, существительные в творительном падеже, а также существительные и местоимения в притяжательной форме с суффиксами -нікі/-дікі/-тікі. В русском языке такая закономерность отсутствует.

Еще одной фонетической особенностью казахского языка является так называемый закон прогрессивной ассимиляции – когда последующий согласный уподобляется предыдущему согласному на слоговой границе, что не свойственно русскому языку. Существует в казахском языке и регрессивная ассимиляция, когда последующий звук слова или слога воздействует на предыдущий. Если последний звук основы глухой [қ], [к], [п], а прибавляемые к основе суффикс или окончание начинаются с гласного, то глухие согласные озвончаются: қ – ғ, к – г, п – б. Например, білезік «браслет» – білезігі «её браслет».

Ударение в казахском языке, в отличие от русского языка, является постоянным и неподвижным, оно падает на гласный последнего слога в словах, состоящих из двух и более слогов.

Казахский язык относится к типу агглютинативных языков, для которых характерно присоединение однозначных суффиксов и окончаний. Роль русских приставок и предлогов выполняют суффиксы и так называемые служебные имена.

При образовании различных форм слова в казахском языке наиболее наглядно проявляется специфика агглютинативных языков, где каждой грамматической форме соответствует одно грамматическое значение. Например, «бала-лар-ға» – «детям», где «лар» – показатель множественного числа, «ға» – окончание дательного падежа. В русском языке, окончание «ям» содержит показатель и множественности, и падежа.

Образование новых слов и грамматическое изменение форм слова происходят, главным образом, посредством последовательного присоединения к основе слова, как правило, монофункциональных морфем-аффиксов.

Еще одной особенностью грамматики казахского языка является строгий порядок слов, который отсутствует в русском. При переводе эту специфику следует учитывать и начинать перевод с конца предложения.

Вопросительное предложение с общим вопросом образуется при помощи вопросительных частиц «ма/ме», «ба/бе», «па/пе», которые пишутся отдельно и стоят в конце предложения. В русском языке эти вопросительные частицы соответствуют частице «ли», которая часто опускается.

Все перечисленные различия русского и казахского языков могут приводить к смешению грамматических закономерностей и вызывать аграмматизм как в устном, так и в письменном высказывании детей, осваивающих две языковые системы.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что в современном Казахстане вопрос детского билингвизма является актуальным и требует детального изучения со стороны педагогов и родителей, так как несет в себе ряд трудностей, препятствующих речевому развитию ребенка. Грамматические ошибки на письме могут привести не только к трудностям изучения родного языка, но и усвоения всей школьной программы в целом, вызывать негативное отношение к обучению, приводить к трудностям социализации ребенка. Именно поэтому выявление и профилактика аграмматической дисграфии на ранних этапах обучения является приоритетной задачей в процессе обучения и воспитания ребенка-билингва.

Список литературы

- 1 Ковригина, Л. В. Становление функционального базиса письма речи у детей с недоразвитием речи /Детство, открытое миру: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции – Омск: Омский государственный педагогический университет. – 2016. – С. 184-188.
- 2 Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: ВЛАДОС. 1997. – 560 с.
- 3 Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.
4. Луговская [Наталья](http://www.zakon.kz/4814753-chto-izmenitsja-v-sisteme-obrazovanija.html). Что изменится в системе образования Казахстана с 1 сентября. – 01.09.2016. – Режим доступа: <http://www.zakon.kz/4814753-chto-izmenitsja-v-sisteme-obrazovanija.html>
5. Никиткина А. Ю. Симптоматика нарушений письма у учащихся общеобразовательной школы. /А. Ю. Никиткина, Л. В. Ковригина. //Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. – 2002. – С. 121-124.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Торгашова О.П.

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Вопросы развития понимания текста получили особую актуальность вследствие того, что стал очевидным факт необходимости сознательного осмысления значительного количества информационных источников.

В современной литературе активно исследуются период дошкольного возраста детей с общим недоразвитием речи, так как это дошкольный возраст является периодом активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в развитии каждого из компонентов речевой системы (О.Г. Грибукова, О.Н. Круглова) [3].

При этом, данные трудности имеют стойкий, выраженный характер на протяжении как дошкольного детства, так и в период обучения в школе, что свидетельствует о необходимости проведения логопедической работы по развитию понимания текста у дошкольников с общим недоразвитием речи. Ввиду всех трудностей речевой деятельности возникают нарушения смысловой стороны речи, так как у большинства дошкольников встречаются смысловые замены либо их пропуски, сохраняющиеся вплоть до

школьного периода, вследствие отсутствия логопедической работы по их преодолению (Л. В. Ковригина) [7].

В ряду этих проблем развитие восприятия и понимания текста у дошкольников с общим недоразвитием речи остается актуальной. Учитывая большое значение процесса понимания в развитии устной речи детей дошкольного возраста и его недостаточную исследованность в лингвистике, психолингвистике и психологии, а в связи с этим практически полное отсутствие разработанности в коррекционной педагогике методики формирования у детей навыков и умений восприятия и понимания текстов, обратимся к определению данных понятий и проанализируем имеющиеся подходы к изучению данной проблемы.

Рассмотрение психолингвистического механизма восприятия и понимания текста, позволяет проанализировать особенности развития данных компонентов речевой деятельности, обусловленных поиском оптимальных путей повышения эффективности методов логопедической работы при общем недоразвитии речи. Согласно современным представлениям, развиваемым в лингвистике, психологии, психолингвистике, текст рассматривается как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные законченные смысловые отрезки. Слова и предложения текста связаны друг с другом смысловыми связями, которые организуют семантические поля.

В исследованиях Н. И. Жинкина текст характеризуется как независимая лингвистическая единица, как многоуровневое, иерархически организованное целое, скрепленное иерархией предикатов, как готовый продукт сложной многоуровневой деятельности.

В отличие от предыдущего автора, А. А. Леонтьев рассматривал текст как единство содержательного, и формально-языкового плана, и выделяет качественную характеристику текста, включающие целостность и связность, которые и являются сигналами семантического и смыслового целого.

В литературе выделяют различные характеристики текста, в частности: намеренность, композиционная завершенность, целостность, тематическое единство, связность, структурная организация. Тем не менее к основным характеристикам текста большинство ученых относят целостность и связность.

Связность трактуется как структурная целостность текста, обеспечивающая сцепление его элементов: слов, предложений, фрагментов. Взаимосвязи, образующиеся в речи между предложениями, часто зависят от движения внутри текста новой, актуальной информации. Целостность текста характеризует его как смысловое единство. Целостность рассматривается как психолингвистический феномен, представляющий собой возникающее в психике индивида синхронное, интегральное, полностью не осознаваемое представление об определенном объекте [2].

Известный психолингвист А. А. Брудный определяет понимание текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста, по мнению исследователя, образуется некоторая «картина» общего смысла или так называемый «концепт текста». Восприятие текста автор рассматривает как взаимодействие двух компонентов одного сложного механизма. Первый компонент характеризует семантическую организацию текста, при этом второй компонент находится в сознании и памяти воспринимающего индивида и содержит степень его языкового развития и запас знаний о предмете описания.

Воспринимая речь, индивид соотносит сказанное с действительностью и со своими знаниями о ней. Восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или видимых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении. Восприятие тем самым включает и понимание. А понимание выступает как расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком [1].

В своих трудах А. Р. Лурия, рассматривая психолингвистические механизмы восприятия и понимание текста, выделяет, что любое речевое сообщение, воспринимаемое слушателем, начинается с восприятия отдельных слов, далее переходит к восприятию отдельных фраз, и затем переходит к восприятию целого текста, за которым следует установление его общего смысла. Выявленная последовательность является логической, однако это не значит, что фактическое понимание текста происходит непосредственно подобным путем и складывается в последовательном переходе от слова к фразе, от фразы к тексту.

С точки зрения А. К. Колеченко, восприятие и понимание являются основными показателями осмысления текста. На понимание текста оказывает воздействие семантическая структура текста, в данном случае понимание текста, оказывается задействованным в более широкий контекст деятельности. В плане

восприятия это означает, что слушатель применяет воспринимаемый текст как приблизительная основа для иной «большой» деятельности, которая включает это восприятие как свой структурный компонент [8].

Исследователи Л. Л. Гурова, А. Н. Корнев, раскрывая проблему о месте понимания текста в системе психолингвистической деятельности, отмечали, что развитие понимания текста пребывает в тесной взаимосвязи с мышлением, так как понимание считается одним из компонентов, производящих процессы мышления. С целью понимания незнакомых фактов, событий ребенок постоянно решает определенную мыслительную задачу, так как формирование понимания нового совершается в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом [4].

Содержания текста, согласно А. А. Леонтьеву, выступает как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Тем самым, итог понимания и восприятия текста находится в зависимости от двух групп факторов: во-первых, от особенностей самого текста и, во-вторых, от уровня приобщенности воспринимающего к языку и предмету описания.

Результаты многочисленных теоретико-экспериментальных исследований свидетельствуют о несформированности механизмов восприятия и понимания текста у дошкольников с общим недоразвитием речи. Так, в работах целого ряда авторов содержатся сведения о фрагментарности понимания основного смысла текста, о слабости последовательного изложения собственного высказывания и дифференциации требуемого материала. Наряду с этим, отмечаются пропуск и перестановка смысловых звеньев текста, «соскальзывание» на второстепенные смысловые звенья, включение «внеконтекстных» эпизодов, нарушающих содержательное единство текста. По причине преимущественного недоразвития лексико-грамматического строя языка детей старшего дошкольного возраста с ОНР на первый план выступают проблемы семантического плана. Данные затруднения оказывают большое влияние на развитие читательских умений, текстовой деятельности, которые считаются базовыми средствами последующего школьного обучения.

Н. С. Жукова отмечает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи прослеживается недостаточно полное понимание текста, так как для понимания текста в первую очередь необходим определенный сформированный резерв слов, понимание их значений и понимание взаимосвязи между словами предложениями [5].

Обобщая вышесказанное, отметим, что детям с общим недоразвитием речи свойственны недостатки семантического компонента речи, которые обнаруживают себя в сфере как смыслового понимания текста, так и его лексико-грамматического оформления, что подтверждает необходимость осуществления специально организованной логопедической работы по развитию восприятия и понимания текста у дошкольников.

Анализируя психолингвистические механизмы восприятия и понимания текста, мы подразумеваем высшую ступень перцептивно-мыслительной деятельности, которая содержит мнемические действия по смысловой переработке речевых образований, характеризующуюся формированием у дошкольника с общим недоразвитием речи целостного образа смыслового содержания текста - общего смысла или концепта текста. На основании вышеизложенного нами материала, можно сделать вывод о том, что понимание текста есть процесс воссоздания слушателем того отрезка действительности, который отражен в тексте, порождаемый как передача языковых значений в смыслы, порождаемые собеседниками. Процесс понимания текста начинается с восприятия внешней речи, далее переходит в понимание общего значения высказывания, а затем в понимание смысла этого текста. Исходя из определения понимания текста, все выше сказанное говорит о несформированности восприятия и понимания текста у дошкольников с общим недоразвитием речи, так как большинство дошкольников испытывают серьезные затруднения в определении смысла текста, последовательности развития сюжета и его языковой реализации.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования /И. Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного с недоразвитием /В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Грибукова, О. Г. Коррекционно-логопедическая работа по формированию связного высказывания у

- детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч. конф. /О. Г. Грибукова, О. Н. Круглова. /под редакцией: Г. С. Чесноковой, И. А. Федорченко. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – С.187-190.
4. Гурова, Л. Л. Психология мышления /Л. Л. Гурова, Н.Е. Корнев. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 136 с.
 5. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников /Н. С. Жукова. – М.: Просвещение, 2009. – 389 с.
 6. Кавинкина, И. Н. Психоллингвистика /И. Н. Кавинкина. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 284 с.
 7. Ковригина, Л. В. Особенности формирования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи /Л. В. Ковригина //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – №8S. – С. 52-58.
 8. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий /А. К. Колеченко. – СПб.: Каро, 2002. – 368 с.

ПОНЯТИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С РАЗНЫМ СОСТОЯНИЕМ УСТНОЙ РЕЧИ

Шпакович А.С.

Московская обл., г. Чехов

В настоящее время одной из наиболее острых проблем в начальной школе является проблема нарушения письма. Нестойкие, единичные ошибки в письменной речи могут возникнуть в следствии незнания грамматического материала или в результате стрессовых речевых ситуаций. В этих случаях решение проблем кроется в изучении методик орфографии и пунктуации, методик развития связной речи. Если проявление ошибок носит систематический, устойчивый характер, то речь идет о наличии у младшего школьника дисграфии.

Следует также различать сходные с дисграфией явления нарушения письменной речи: «дислексию» и «дизорфографию».

Дизорфография – это стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками. Дислексия - нарушение процесса овладения чтением. Ребенок не может правильно читать и воспринимать написанное в силу своего психолого-педагогического недоразвития.

Дисграфия – явление, связанное с процессом формирования и использования письменной речи. К определению дисграфии авторы подходят по-разному. Это говорит о том, что нет единого взгляда на данное явление и нет четкого представления о подходах к его анализу.

Р.И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, основными признаками которого являются стойкие, повторяющиеся ошибки, вызванные несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Автор акцентирует внимание на стойкости и повторе ошибок, что в свою очередь позволяет отделить ошибки детей, только начинающих овладевать процессом письма.

И.Н. Садовникова придерживается взгляда Р.И.Лалаевой, говоря о стойкости и специфическом характере ошибок. Проявление таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

О.А. Токарева считает, что дисграфия - это нарушение письма, вызванное недостаточной работой любого из анализаторов (слухового, двигательного или зрительного), так как процесс письма осуществляется благодаря взаимосвязанной работе всех анализаторов.

А.Н. Корнев полагает, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха. Причины и симптоматику дисграфии автор связывает, с недостатками развития или повреждением центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. А.Н.Корнев также выделяет возможные предпосылки к возникновению дисграфии и делит их на следующие группы:

1. Конституциональные предпосылки: наличие нарушений письменной речи у родителей, индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, психические заболевания у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, вызванные вредными воздействиями в периоды пре-, пере- и постнатального развития.

3. Неблагоприятные средовые и социальные факторы (например, слишком высокие требования, предъявляемые к грамотности ребенка; несоответствие фактической зрелости с началом обучения грамоте и др.)

Приведенные определения раскрывают понятия дисграфии с разных точек зрения: нейропсихологической и логопедической. Нейропсихологи отмечают, что трудности формирования письма у младших школьников обусловлены нарушением работы центральной нервной системы. Исследователи в области логопедии акцентируют свое внимание на специфических ошибках, однако они не уточняют, какие именно ошибки допускают дети с дисграфией. В целом можно сделать вывод о том, что у детей с дисграфией отмечаются стойкие, повторяющиеся ошибки, которые вызваны несформированностью высших психических функций. Подчеркивается, что возникновение данных ошибок не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Авторы определений делают основной акцент на том, с чем не связано явление проявлений дисграфии, поэтому в приведённых определениях очень трудно проследить связь нарушений устной речи и письменной.

Изучая далее работы исследователей по проявления дисграфии, только у Лалаевой можно четко увидеть связь нарушений устной речи с проявлениями дисграфии. Автор пишет: «На процесс формирования письменной речи оказывают непосредственное влияние состояние лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций, умение дифференцировать фонемы на слух, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез».

Связь между нарушениями устной и письменной речи, легла в основу классификации Р.И.Лалаевой. Выделяется дисграфия артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

В то время как С.С. Ляпидевский и О.А. Токарева придерживаются психофизиологического подхода и выделяют моторную, акустическую и оптическую формы дисграфии.

Классификация А.Н. Корнева основана на клинико-психологическом подходе. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалические и фонематические) и метаязыковые (вследствие нарушения языкового анализа и синтеза и моторные).

Нарушения устной речи классифицируются следующим образом:

1. фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи;

2. структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, которые в логопедии называют системными, или полиморфными нарушениями речи.

Связь между проявлениями дисграфии и нарушениями речи можно проследить в исследовании С.А. Овсянниковой. Оно было направлено на изучение состояния устной речи у младших школьников с дисграфией. Исследование показало, что формирование речи у детей с дисграфией повторяет закономерности речевого развития детей с нормальным письмом, но характеризуется более низким уровнем сформированности слоговой структуры слова, их звуконаполняемости, серийной организации, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, которые активно участвуют в процессе овладения фонематическим принципом письма.

Исследование проводилось в течение четырех лет, и на протяжении этого времени дети с волнообразной динамикой дисграфии периодически допускали то значительные, то незначительные ошибки. У этих детей были плохо развиты фонематическое восприятие и серийная организация речевых движений.

У детей со стационарными проявлениями дисграфии ошибки были существенными и постоянными на протяжении всей экспериментальной работы. В начале второго класса данная группа детей отличалась низким уровнем сформированности серийной организации при произнесении цепочек слогов с оппозиционными фонемами.

У младших школьников с прогрессивной дисграфией увеличилось количество дисграфических ошибок. Однако они имели высокий уровень развития всех компонентов речевой системы по сравнению с

детьми контрольной группы, что позволило автору исследования сделать вывод о том, что прогрессирование дисграфии у данной группы детей не связано с речевыми нарушениями.

В своих исследованиях О.А. Токарева показала связь проявлений моторной дисграфии с моторной алалией. Автор отметила, что характерные пропуски слогов, слов в предложении, изменение слоговой структуры слов, нарушение порядка слов в предложении в устной речи проявляются и на письме.

Нарушения устной речи нашли отражение в различных формах дисграфии согласно классификации Р.И.Лалаевой.

Для дисграфии на почве нарушения языкового анализа в устной речи характерны ошибки в искажении структуры слова, структуры словосочетания и предложения на письме. Для детей, страдающие данным нарушением, характерны элизии, контаминации.

У детей с ринолалией, с дизартрией и сложной дислалией часто встречается артикуляторно-акустическая дисграфия. Это обусловлено недоразвитием фонематических процессов. Для таких детей характерны замены букв, имеющих сходные акустически или артикуляторно звуки.

Для детей с дизартрией и алалией характерна аграмматическая дисграфия. Неверное словообразование, формообразование и построение синтаксических конструкций находят отражение в письменной речи.

Оптическая дисграфия, пожалуй, один из видов дисграфии, который напрямую связан с недоразвитием зрительного гнозиса, синтеза, анализа, пространственных представлений, нежели с нарушением устной речи. На письме наблюдаются искажения или замены графически сходные рукописных или печатных букв.

Выше представленные сведения из логопедических материалов позволяют сделать вывод о том, что существует тесная взаимосвязь нарушений устной речи с проявлениями дисграфии у младших школьников, поэтому при построении коррекционной работы по устранению проявлений дисграфии необходимо учитывать характер и специфику нарушений устной речи.

Список литературы

1. Волкова Л.С, Шаховская С.Н. Логопедия: учебник для студентов дефект. фак. пед. вузов– М. Гуман. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
3. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004.
4. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. -- СПб.: СПбГУПМ, 1999. - 36 с.
5. Левина. Основы теории и практики логопедии - М.: Просвещение, 1967
6. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
7. Овсянникова С.А. Процесс развития устной речи у младших школьников с различной динамикой дисграфии– С. 413-421.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Владос, 1997. - 256 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА В ПОДГОТОВКЕ ГРЕБЦОВ БАЙДАРОЧНИКОВ СТАЙЕРОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Замотин Т.М., Иваник А.М.

ФГБУ ЦСП Сборных команд России, Москва

Аннотация. В статье представлено обобщение передового опыта подготовки гребцов байдарочников стайеров высокой квалификации. Раскрывается структура макроцикла подготовки, основная направленность этапов подготовки, средства контроля подготовленности.

Ключевые слова: макроцикл подготовки, высококвалифицированные спортсмены, гребля на байдарках, подготовка стайеров, блоковая периодизация.

Изменения, внесенные международной федерацией безуключенной гребли в Олимпийскую программу после игр в Рио де Жанейро (2016г), сместили приоритет подготовки высококвалифицированных гребцов байдарочников в сторону стайерской дистанции 1000м.

Эффективность годичной подготовки обусловлена, главным образом, композицией макроцикла, распределением тренировочной нагрузки различной направленности. Последовательное выполнение нагрузок разной направленности позволит спортсмену максимально реализовать свой потенциал. В этой связи практические закономерности развития основных физических качеств у спортсменов высокой квалификации являются отправной точкой для составления годового плана подготовки. Ведущими тренерами и специалистами сборных команд накоплен многолетний опыт подготовки гребцов байдарочников высокой квалификации.

Построение макроцикла подготовки основывается на основных положениях блоковой периодизации спортивной тренировки [2].

Макроцикловая периодизация подготовки гребцов байдарочников стайеров высокой квалификации предусматривает определенную последовательность выполнения нагрузок различной направленности. Макроцикл делится на три периода – подготовительный, соревновательный и переходный; каждый период состоит из нескольких этапов подготовки [1]. В отличие от блоковой периодизации профессора Иссурин В.Б. представленная модификация не предусматривает одинаковую структуру этапов подготовки.

В соответствии с рекомендациями Иссурин В.Б. и Каверина В.Ф. расположение и продолжительность этапов подготовки зависит от графика соревнований [3]. Планирование годичного цикла начинается от построения ЗЭП (заключительного этапа подготовки), далее следуют крупные отборочные Всероссийские и международные соревнования и подведение к ним. В отличие от многих других видов спорта, соревнования в гребле на байдарках начинаются в апреле, таким образом, подготовительный период практически не меняется.

Аэробно-силовая нагрузка является приоритетной (базовой) для подготовки стайеров и занимает большую часть годичного цикла (порядка 70%). Эта тренировочная нагрузка предусматривает развитие общей выносливости посредством выполнения различных циклических упражнений (гребля на воде, бег, плавание, лыжи); развитие максимальной силы и силовой выносливости на тренажерах. В гребле на воде применяются длительные отрезки с включениями коротких анаэробных алактатных отрезков (10 – 12 сек), для разнообразия длительные отрезки варьируются от 20 до 40 минут. Рекомендуется проводить на воде не более 1 часа 20 минут; если планируется больше – необходимо сделать перерыв с выходом на берег. Цель – накопить аэробно-силовой потенциал, который будет являться фундаментом для гликолитической работы и соревновательной деятельности (рис. 1).

Аэробно-силовой потенциал оценивается стандартными тестированиями: 1250м с ходу, 5000м, 2х250м со старта, контроль максимальной силы, контроль силовой выносливости. Данные тестирования рекомендуется проводить раз в месяц, обычно они проводятся в конце сбора. Кроме того, в начале каждого этапа, на первой неделе аэробного мезоцикла рекомендуется проводить ступенчатое тестирование на воде в одиночке с целью определения ПАНО. Обычно такое тестирование проводится в форме тренировочного занятия – необходимо пройти 4 раза отрезок 1000м с повышением скорости на каждой следующей ступени; четвертый отрезок рекомендуется пройти максимально. После каждого отрезка производится забор крови для определения лактатаной стоимости.

Гликолитическая нагрузка планируется начиная со второй половины подготовительного периода. Данная нагрузка направлена, в основном, на развитие специальной соревновательной выносливости,

устойчивости к работе с высокой концентрацией лактата в крови и проч. Силовые тренировки выполняются в поддерживающем режиме. Основной объем работы выполняется на воде. Структура микроцикла в гликолитическом мезоцикле предусматривает два ударных дня – 1 и 4 дни микроцикла; в эти дни планируется проведение интервальных тренировок с длинными интервалами (интервал работы 1'20" – 3'; интервалы отдыха 2', однако в конце интервального сета отдых может быть увеличен для сохранения планируемой скорости), в остальные дни микроцикла рекомендуется планировать гликолитические фартлеки и повторное прохождение отрезков. Следует учитывать, что 50% циклических упражнений в гликолитическом мезоцикле выполняются в первой зоне, что позволяет ускорить восстановительные процессы в организме. Контроль подготовленности осуществляется прохождением своей специализации, а также отрезков 750м с ходу, 2х250м со старта (рис. 1).

Таким образом, подготовительный период можно разделить на четыре этапа: втягивающий (окт), 1-й подготовительный (ноя-дек), 2-й подготовительный (январь-фев), 3-й подготовительный (март-апр) (рис. 1).

Втягивающий направлен на подготовку организма спортсмена к дальнейшей работе. 1-й подготовительный включает в себя большой объем работы в 2 зоне интенсивности, работа в третьей зоне практически отсутствует. 2-й подготовительный характеризуется повышением интенсивности и включением работы в третьей зоне (на уровне ПАНО), также в этом этапе есть гликолитический мезоцикл 14 – 18 дней. 3-й подготовительный этап состоит из аэробного, гликолитического мезоцикла и предсоревновательного сужения, этот этап, как правило заканчивается первыми соревнованиями.

В соревновательном периоде соотношение работ сохраняется, однако их распределение обусловлено календарем соревнований. Также в соревновательном периоде добавляется предсоревновательное сужение, его продолжительность и средства у каждого тренера индивидуальны. Общей чертой предсоревновательного сужения является снижение нагрузки. В сужении также присутствуют 1 – 2 пика – прохождение соревновательной дистанции в полную силу.

Мес	Окт	Ноя	Дек	Январь	Фев	Март	Апр
Этап	Втяг.	1-й подгот-й		2-й подгот-й		3-й подгот-й	
Напр.	Аэр-сил				Аэр-сил	Аэр-сил	
					Глик.		Глик

Рисунок 1 – распределение нагрузки в подготовительном периоде при подготовке гребцов байдарочников высокой квалификации.

При 11 месячной подготовке рекомендуется планировать объем работы на воде порядка 4500 км, при этом общее количество часов около 1100. Причем порядка 70% работы на воде выполняется в 2 – 3 зонах интенсивности (концентрация лактата 2 – 5 ммоль/л).

Резюме.

В статье обобщен практический опыт подготовки высококвалифицированных гребцов байдарочников, специализирующихся на дистанции 1000м. Представлена макроцикловая периодизация подготовки, раскрыты особенности построения этапов подготовки и основные тренировочные средства.

Приоритетная тренировочная нагрузка в макроцикле – аэробно-силовая, гликолитическая нагрузка обладает меньшим приоритетом.

Стандартные контрольные тренировки позволяют оценивать динамику подготовленности как внутри макроцикла подготовки, так и сравнить между собой несколько макроциклов.

Список литературы

1. Гребной спорт: Учебник для ин-тов физ. Культуры / Под общ. ред. И.Ф. Емчука. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 245 с.
2. Иссурин, В.Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки [Текст]: монография / В.Б. Иссурин. – М.: Советский спорт, 2010. – 288 с.
3. Иссурин В.Б. Планирование и построение годового цикла подготовки гребцов / Иссурин В.Б., Каверин В.Ф. // Гребной спорт: Ежегодник. - М., 1985. - С. 25-29.

THE ROLE OF MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN PROFESSIONAL WORK OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Chernyshkov D.V., Zenina I.V., Andriyanov S.V., Kamburova I.N.

Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, Saratov

Motivation is one of the most complex and worthwhile problems, as its study is directly related to human activity source search, those motive forces by which any activity is carried and direction of human behavior is determined.

The term "motivation" has been successfully used in psychological, humanitarian and social sciences. It is considered as the basis of any activity, as it contains the mechanism of personal activity, the interest of the person in action. In the broadest sense, motivation refers to the process of self-inducing, stimulating and adapting of persons to work to achieve stated purpose [2, 8, 10, 12]. Precisely from the point of view of motivation it is possible to speak about the focus of the individual to meet his needs, requests, the formation of activity in the work, and the determination of his life-orientation. As a prominent psychiatrist, neuropathologist and psychologist V.N. Myasishev points out, the results which a person reaches in his life, only 20-30% depends on the intelligence, and 70-80% on the motives which induce him/her to behave in a certain way [7].

The word "motive", "motivation" comes from the Latin «moveo» – to move, to set in motion. So it is called various mental experiences that stimulate and direct the person to an activity or delay it. Motivational sphere of personality includes psychological criteria: needs, motives, interests, beliefs, purposes, emotions, volition. The most important driving force of personality development is needs. The highest need is in labor. It is the main in the structure of professional activity and has always been a distinctive feature of the teacher [8]. It is peculiar for the teacher of physical education to have needs in sports and pedagogical activities, in pupils training, in knowledge and self-education, which can be regarded as the most important conditions of pedagogical abilities formation [1, 4, 5, 13]. Needs are the source but not the only element in the structure of human behavior motivation. Needs only stimulate to activity, but they are not yet able to give certain direction to activity. It requires the presence of the subject of needs gratification [9, 14]. If needs are the essence of all kinds of human activity, then the motives are the specific content of this essence, being the center of the personality. Considering the concrete forms of expression of human needs, K.M. Gurevich distinguishes the following: 1) interest – the need for cognition; 2) tendency – the need for activity; 3) worldview – the need for a certain comprehension of environment; 4) belief – the need to defend the comprehension of reality [6]. However interest often precedes the need and causes it. For example, interest in physical education can cause the students' need for daily performing morning exercises and it can become a necessary activity in any age during all their life. Interest is usually understood as a cognitive orientation of the personality, and also constant tendency of the person to a certain kind of activity. An important condition for human development is the breadth of interests to the surrounding reality. With age, the variety of youth interests receives concrete expression in the professional interest [1, 3, 11, 15]. For example, interest in physical culture and sport, tendency to training in high school and then physical education of children, the ambition to perfection in the work make up the internal conditions to generate love for sports-pedagogical activity of the teacher.

Human behavior is typically induced by many motives, which are interconnected in complex relationships. Motives are closely linked with the objectives of individual activity. Motive induces a person to purpose setting and is realized through it. The purposefulness of activity is one of the principal features of personality. Purpose presupposes an ideal anticipation of the forthcoming activity result (due to the potential human capabilities). If the activity is complex, difficult, unpleasant, then it is carried out only under the influence of purpose and this is one of its most important functions. It is accepted to distinguish two kinds of purposes – ideal and real. The first ones stimulate the second ones. While ideal and real purposes ("I want" and "I can") are not disjoint, we can talk about psychological immaturity of personality. Maturity implies high ideal aspirations and conscientious performance of the tasks for these aspirations [10]. Any purposeful action that is associated with the overcoming of difficulties is volitional. Volition is expressed in conscious goal setting (sense of purpose), resolving to achieve it and in active overcoming barriers on the way to the purpose. Only a presence of volition allows a person to act in the direction of consciously set purposes. Volition closely interacts with human cognitive activity (perception, memory, thinking, imagination). It is the most important property of the abilities, which are formed in persistent labour. Moral and volitional qualities can compensate for the lack of a number of other qualities.

Moreover, volition has a link with human emotions. Enthusiasm and persistence as specific forms of emotion and volition manifestation are something from which the teacher activity starts. The predominance of volitional traits determines the strength of character. The character represents a part of personality structure, which includes quite pronounced features. Leading characterological properties of a teacher are demanding in regard to students and their respect. In general, the uniqueness of the human personality consists of the interaction of mentioned features [4]. The most important element of a person's motivation is a worldview, i.e. an ordered system of beliefs of a person to the reality; as if it unites all the motives and serves as the supreme regulator of behavior. An integral part of the worldview is the conviction, the firm belief in the truth of the opinions, the readiness to realize them in the activity, overcoming difficulties and barriers on the way to them. Under the influence of worldview and belief at the expert the highest level of motivation is formed – an ideal, in the concentrated form expressing a person's view on the profession.

Thus, the success of the pedagogical work is determined by the knowledge, skills and personal qualities of the teacher. Personality is expressed in the motives of its activity. Motivational sphere of personality of the teacher of physical education is made by interest in physical culture and sport, tendency to pedagogical work in this field, aspiration to continuous improvement, call of duty and responsibility for assigned work, belief in the importance of physical education of students. Pedagogical skills can be considered as personality trait based on the unity of scientific knowledge and methodical art with the leading value of motivation of professional activity.

Список литературы

1. Андриянов С.В., Юрковец А.А. Всероссийский физкультурно-оздоровительный комплекс ГТО как механизм поддержания демографического потенциала России // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. № 12. С. 1527.
2. Андриянова Е.А., Чернышкова Е.В. Психологические факторы адаптации к ситуации профессионального заболевания (на примере работающего сельского населения) // Психология. Экономика. Право. 2014. № 3. С. 30-38.
3. Андриянова Е.А., Чернышкова Е.В. Роль мотивационной составляющей профессиональной социализации в процессе подготовки медицинских кадров // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Омск, 2015. С. 176-179.
4. Бальцевич В.А., Местовский Н.А., Королёва З.Л. Социально-трудовая адаптация молодых специалистов // Адукацыя и выхаванне. 1995. С. 20-24.
5. Веретельникова Ю.Я., Родионова Т.В., Мухина М.Ю., Чернышков Д.В., Масляков В.В. Ценностное самоопределение студентов медицинского вуза: психолого-педагогические условия // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 1532.
6. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика: Избранные труды. СПб.: Питер, 2008.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды \ Под ред. Бодалева А. А. М.: Модэк МПСИ, 2004.
8. Определеннова О.В., Родионова Т.В., Виноградова Е.Н., Зенина И.В. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Современные тенденции в образовании и науке: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 26 частях. Тамбов, 2013. С. 117-120.
9. Определеннова О.В., Родионова Т.В., Зенина И.В. Личность как субъект общественного развития // Интеграция науки и практики как механизм развития современного общества: Сборник научных статей / Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2013. С. 261-264.
10. Психология развития личности / Под ред. Петровского А.В. М.: Педагогика, 1987.
11. Чернышков Д.В. Компаративный анализ особенностей здоровьесбережения будущих специалистов медицинского профиля // Саратовский научно-медицинский журнал. 2016. Т. 12. № 2. С. 202-206.
12. Чернышков Д.В., Андриянов С.В., Ширшова Т.А. Основные детерминанты профессиональной социализации современной молодежи // Актуальные вопросы и перспективы развития общественных наук: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Омск, 2016. С. 46-48.

13. Чернышков Д.В., Проценко О.Ю. Основные аспекты здоровья и здоровьесбережения студентов-медиков // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. № 5. С. 738.
14. Чернышкова Е.В., Андриянова Е.А. Потребление медицинских услуг пожилыми людьми в контексте социального неравенства (на примере Саратовской области) // Саратовский научно-медицинский журнал. 2011. Т. 7. № 1. С. 138-141.
15. Чернышкова Е.В., Андриянова Е.А., Репин В.Ф., Чернышков Д.В. Источники поддержания здоровья в интерпретациях представителей пожилого возраста // Саратовский научно-медицинский журнал. 2015. Т. 11. № 1. С. 058-061.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА

Опарина Н.А.

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Способность мыслить и творить свойственна каждому человеку. И, хотя интеллектуально-творческий потенциал каждого ребёнка не одинаков, исследователи убеждены в том, что важно развивать способности всех детей. И роль родителей в процессе этого развития является решающей. «Педагоги, психологи и родители должны сделать всё возможное для того, чтобы каждый ребёнок свой природный дар развивал как можно полнее и успешнее» [1, с. 4].

И педагоги, и родители всегда стоят перед необходимостью решить вопрос, как определить реальные возможности каждого ребёнка, его природные способности, степень его одарённости и создать условия для более успешного его развития, воспитания и обучения?

Одарённым ребёнком принято называть того, чей природный дар, природные возможности превосходят в том или ином направлении средние возможности большинства. «Многие специалисты называют одарённостью, генетически обусловленный компонент способностей. Этот генетически обусловленный дар в значительной мере определяет и результат развития, и его темп» [8, с. 5].

Среда и воспитание либо подавляют дар, либо помогают ему раскрыться. Благоприятная окружающая среда, внимание и любовь родителей, квалифицированное педагогическое руководство и согласованность всех сторон способны превратить этот природный дар в талант. Культурно-досуговая деятельность современных школьников – важный фактор их образования и развития. Именно она в настоящее время обеспечивает индивидуальную траекторию развития личности в образовании.

Ребёнка формирует не только школа, но и среда. Бездумный досуг не стоит путать с организованной, культурно-досуговой деятельностью. Мнения многих ученых совпадают: «Средний человек озабочен тем, как бы ему убить время; человек же талантливый стремится его использовать» [3, с. 386-387].

Способности или природная одарённость – это потенциальные возможности человека к ещё большему приобретению знаний и умений.

Положение о том, что люди не равны в своей природной одарённости нередко толкуется односторонне. «Часто в людях подчёркивается лишь степень их одарённости: этот человек «средних способностей», а у этого их «совсем нет» и т.д. Главное же значение для различения людей по способностям имеет не столько величина или степень способностей, сколько их качественное своеобразие» [10, с. 6]. И здесь особенно важен индивидуальный подход к ребёнку и согласованные действия педагогов и родителей. В этой связи особую роль в развитии детей играет культурно-досуговая деятельность, которая включает ребят в разнообразные занятия по их интересам в свободной, непринудительной форме.

Одарённый человек зачастую одарён во многих направлениях и такую одарённость порой называют общей. (Леонардо да Винчи, Михаил Васильевич Ломоносов, Николай Андреевич Римский-Корсаков и др.).

Учёными выделяется и специальная одарённость к какому-либо определённому виду деятельности. (Вольфганг Амадей Моцарт, Илья Ефимович Репин, Пётр Ильич Чайковский и др.).

Результаты исследований специалистов убедительно свидетельствуют о том, что об одарённости скорее следует говорить, как об интегральном, суммарном личностном свойстве. «В психике выдающихся людей есть некие общие способности, которые универсальны и не связаны с какой-то специальной деятельностью. Специальная одарённость, допускающая ситуацию, что человек одарён в какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой, в природе – большая редкость. Общая одарённость человека – это, образно говоря, ствол дерева, а толстые и более тонкие ветви – это различные способности, которые тоже свойственны этому человеку, даже если они и не так сильно заметны, как другие» [8, с. 10].

Специалисты рассматривают детскую одарённость ещё в одном аспекте – насколько она в данное время проявлена ребёнком. «Проявленную, очевидную одарённость, то есть замеченную педагогами, психологами и родителями, называют «актуальной». И напротив, одарённость, которая не сразу заметна, не очевидна для окружающих, называют «потенциальной» [8, с. 11].

Многие известные учёные, музыканты, художники и писатели проявили свои выдающиеся способности сразу в раннем возрасте. Довольно часто одарённые дети становятся выдающимися специалистами, но не всегда. И наоборот, не менее часто дети, не проявившие себя в детстве, порой достигают выдающихся результатов в зрелом возрасте. Нередко выдающийся умственный потенциал, как свидетельствуют биографии многих известных людей, долгое время оставался незамеченным окружающими. А это означает лишь одно – педагоги и родители были невнимательны к проявлениям тех или иных качеств ребёнка, у них не хватило знаний, чуткости, не сработала интуиция, они сами оказались не способными людьми в вопросах оценки и распознавания способностей подрастающей личности. Незамеченной одарённость может остаться и по той банальной причине, что зачастую взрослые и дома. И в школе ценят больше всего такие качества, как послушание, прилежание, аккуратность и не поощряют оригинальность, смелость суждений, независимость поведения.

Смысл досуговой деятельности, в отличие от производственной проявляется не каком-либо внешнем результате, а в ней самой, поскольку она дает работу мыслям и чувствам человека. Задача руководителя той или иной художественно-творческой деятельности – погрузить детей в такие условия сотворчества, когда преобладает работа эмоционально-чувственной сферы ребят [5, с. 75].

Развитие и воспитание одарённого ребёнка – очень ответственное и сложное дело, которое осуществить можно только при внимательном отношении к детям, только зная их потребности, интересы и увлечения. Заметить проявление одарённости в ребёнке взрослым порой мешают временные неудачи, пробелы в знаниях, неуверенность в себе, временное отсутствие интереса, увлечение чем-то другим. В этих случаях взрослым нужно быть особенно внимательными и вовремя прийти на помощь ребёнку.

Присматриваться к склонностям и интересам ребёнка родителям нужно, не дожидаясь, когда он пойдёт в школу. Современные дети очень рано развиваются, их умения тоже важно развивать и поощрять – они все пригодятся детям в их будущем.

Выдающиеся деятели науки и культуры прошлого всегда понимали, как важно в часы недолгого досуга уметь занять руки, заполнить голову. «Деятельный досуг всегда противопоставлялся праздности, которая может превратиться в мощнейшую социальную силу, способную не только легко разрушить саму личность, но и подорвать устои общества» [2, с. 26]. Научить ребёнка дорожить свободным временем и использовать его для расширения кругозора и развития своих способностей – весьма непростая педагогическая задача. Порой родители не отдают себе отчёта в том, что являются самыми первыми учителями своего сына или дочери и ответственны за дальнейшую его учёбу в школе. Учение потребует от ребёнка собранности и готовности к длительному умственному напряжению. И нельзя опираться только лишь на одни природные данные. Важно многие качества у ребёнка воспитать родителям ещё в раннем возрасте. «Важнейшим условием развития ребёнка и его способностей является своевременное начало. Важно, чтобы условия опережали развитие. Важнейшими условиями развития можно считать богатую и разнообразную деятельность, свободу и самостоятельность детей в занятиях и играх и искреннюю заинтересованность родителей во всех делах детей» [4, с. 132-133].

Список литературы

1. *Вергелес, Г.И.* Младший школьник: Помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей / Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев. – СПб.: РГПУ им А.И. Герцена; Союз, 2000. – 159 с.
2. *Гагин, В.Н.* Праздничность как феномен русской культуры / В.Н. Гагин. – М.: Профиздат, 2005. – 235 с.
3. *Маркс К.* Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т.25. – Ч. 2. – М.: Изд-во полит. литературы, 1955-1974 гг. – С. 386-387.
4. *Никитин, Б.П.* Мы, наши дети и внуки / Б.П. Никитин, Л.А. Никитина. – 3-е изд. доп. – М.: Мол. Гвардия, 1989. – 303 с.
5. *Опарина, Н.А.* Педагогика детского зрелищного досуга: монография / Н.А. Опарина. – М.: Белый ветер, 2013. – 254 с.
6. *Пекелис, В.Д.* Твои возможности, человек! / В.Д. Пекелис. – М.: Знание, 1974. – 208 с.
7. *Плинер, Г.Я.* Воспитание личности в коллективе / Г.Я. Плинер, В.А. Бухвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
8. *Савенков, А.И.* Одарённый ребёнок дома и в школе / А.И. Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
9. *Симановский, А.Э.* Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. / А.Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 188 с. – (Серия: «Вместе учимся, играем»).
10. *Способности ваших детей. (Пособие для родителей и воспитателей) / Сост. Н.П. Линькова и Е.А. Шумилин. – М.: Просвещение, 1969. – 216 с.*

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ВЛИЯНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Макарова Е.В., Королёва М.Н.

Негосударственное профессиональное образовательное учреждение Владивостокский гуманитарно-коммерческий колледж Приморского крайпотребсоюза (НПОУ ВГКК ПК), г. Владивосток

В условиях современного мира в области образования молодёжи на первый план выходят проблемы овладения требованиями и компетенциями, необходимыми для применения в ежедневной практической работе предприятий торговли. Большинство работодателей отмечают неподготовленность выпускников к реалиям торгового бизнеса, отсутствие у последних необходимых профессиональных навыков.

Поэтому в последние годы особое внимание в системе среднего специального образования уделяется внедрению в образовательный процесс новых современных компетенций в части подготовки специалистов по специальностям «Коммерция» и «Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров».

Методика профессионального обучения в колледже характеризуется сохранением традиционных подходов к обучению и воспитанию учащихся по учебным планам и программам, соответствующим ФГОС СПО. ФГОС СПО, в отличие от ГОС СПО, предусматривает как результат полученного образования не просто сумму знаний, умений и навыков, а модель специалиста, обладающего определённым набором общих и профессиональных компетенций [2]. Основными базовыми компетенциями являются следующие компетенции, необходимость введения которых в образовательные стандарты продиктована требованиями отрасли на современном этапе её развития:

- установление контактов с деловыми партнёрами, заключение договоров и обеспечение контроля их исполнения, подготовка и предъявление претензий и штрафных санкций;
- управление товарными потоками;

- формирование эффективных каналов товародвижения;
- применение в коммерческой деятельности современных методов менеджмента, подготовки и принятия управленческих решений, ведения деловых переговоров;
- формирование предпринимательских идей, их проработка и подготовка бизнес-плана;
- умение работать с государственными информационными системами, проводить анализ полученной информации, прогнозировать и планировать развитие предприятия торговли.

Одним из действенных способов активного вовлечения студентов в процесс овладения профессиональными компетенциями, стимулирования личностного роста и профессионального развития будущих предпринимателей, являются так называемые «деловые игры» и «моделирование профессиональных ситуаций».

Деловая игра - это имитация рабочего процесса, моделирование, упрощенное воспроизведение реальной производственной ситуации. Участвуя в данных мероприятиях, студенты проявляют не только свой личностный потенциал, но и раскрываются как будущие коммерсанты и предприниматели. Игровая форма, близкая к реальным бизнес-процессам, способствует созданию активной мыслительной деятельности студентов, поиску путей выхода из предложенных ситуаций, рождению новых нестандартных бизнес-решений.

Ярким примером является открытый финал национального Чемпионата профессий и предпринимательских идей «Карьера в России», организованный по инициативе Центросоюза Российской Федерации и прошедший 5-10 октября 2015 года во Владивостокском гуманитарно-коммерческом колледже Приморского Крайпотребсоюза.

Национальный чемпионат профессий и предпринимательских идей «Карьера в России» создается и ежегодно обновляется, базируясь на лучших мировых практиках оценки эффективности образовательной и профессионально-предпринимательской деятельности: (Финский конкурс мастерства «Taitaja», всемирное движение по рабочим профессиям WSI, Всемирная кулинарная Олимпиада и пр.) в тесном контакте с ключевыми профессиональными партнерами по перечню специальностей/компетенций Чемпионата.

Сергей Сергеевич Гиль, доктор педагогических наук, профессор – реформатор отечественного профессионального образования, автор и куратор чемпионатов профессий и предпринимательских идей через наставников-преподавателей активно продвигает в процесс обучения когнитивную компетенцию – компетенцию учиться. С.С. Гиль подчеркивает, что студентам необходимо научиться из своего знания быстро делать продукт, который адекватен требованиям того общества, в котором они живут.

Участие в Чемпионате, прошедшем в ВГКК, приняли 15 студенческих команд – победителей отборочных конкурсов в различных номинациях из Владивостока, Калининграда, Ульяновска, Ижевска, Арзамаса, Владимира, Москвы, Абакана, Тюмени, Петропавловска-Камчатского. Это студенты, обучающиеся по специальностям «Товароведение», «Коммерция», «Менеджмент», «Бухгалтерский учёт и экономика», «Туризм», «Технология продукции общественного питания», «Гостиничный сервис», «Земельно-имущественные отношения», «Реклама».

В качестве судей состязаний выступили 24 эксперта в области предпринимательства и бизнеса во главе с представителем WorldSkills Германии в России - руководителем международных проектов Ремесленной палаты Лейпцига Керстин Зайзе и начальником Управления образования и инноваций Центросоюза Российской Федерации Сергеем Гилем - идейным вдохновителем и движущей силой Чемпионата.

Во время проведения Чемпионата, исполнения заданий и конкурсов, решения форс-мажорных ситуаций, смоделированных жюри непосредственно при проведении того или иного конкурса, создана атмосфера реальности происходящего, каждому участнику была дана возможность почувствовать себя настоящим предпринимателем и коммерсантом. Эксперты не только оценивали студенческие бизнес-решения и предпринятые действия, но и разъясняли ошибки и помогали найти правильные решения.

Все студенты прошли через специальный конкурс подготовки резюме и трудоустройства, для чего были приглашены руководители и специалисты по подбору персонала из крупных предприятий торговли и бизнеса г. Владивостока. Большинству студентов удалось оставить свои резюме всем 10 работодателям, часть из них были приглашены на работу в крупные компании города.

Таким образом, студенты на практике развили и применили в действии такие профессиональные компетенции, как клиентоориентированность, нацеленность на результат, умение выстраивать коммуникации, анализировать рынок товаров и услуг, готовить управленческие решения.

Команда «Коммерция» Владивостокского гуманитарно-коммерческого колледжа, студенты которой обучаются только месяц, по результатам Чемпионата заняла почётное третье место. Все члены команды, а их 5 человек, после Чемпионата стали учиться только на «хорошо» и «отлично». Их заинтересованность в знаниях и освоении профессиональных компетенций существенно возросла. Глядя на них и другие студенты, принимавшие участие в чемпионате в качестве волонтеров и зрителей, хорошо подтянулись в учёбе и проявляют реальный интерес к получению новых профессиональных знаний.

Экспертами из числа представителей крупных торговых компаний Владивостока были отмечены в качестве положительных, способствующих получению студентами профессиональных знаний и компетенций следующие процессы и решения, примененные в ходе чемпионата: погружение в реальную бизнес-среду; визуализация поставленных целей; моделирование ситуаций, требующих выработки и принятия управленческих решений.

В целом Чемпионат помог студентам подняться на качественно новый уровень развития: студенты поверили в свои силы, интерес к учёбе заметно возрос, появилась уверенность в своих силах, понимание собственной востребованности на рынке труда.

Исходя из изложенного, в качестве основных стимулов освоения профессиональных компетенций, востребованных работодателями на рынке труда, с уверенностью можно предложить деловые игры и чемпионаты профессий, помогающие студентам в игровой форме получить, освоить и применить все те навыки и знания, которые необходимы для работы в отрасли «торговля» на современном этапе, а также закрепить желание посвятить себя выбранной профессии.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480с.
2. Тараненко, Н.Л. Деловая игра как средство формирования профессиональных компетенций. [Электронный ресурс] Социальная сеть работников образования. Режим доступа URL: nsportal.ru. Дата обращения 20.01.2017 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ГОТОВНОСТИ К ТРЕНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Юрлагина Ю. Г.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Рассмотрены проблемы повышения профессионального и культурного уровня будущего специалиста педагогики. Изучены функции тренера в процессе профессиональной деятельности. Перечислены требования к преподавательской деятельности. Выявлены необходимые и достаточные педагогические условия профессиональной подготовки бакалавра в контексте его готовности к тренерской деятельности для формирования кластера профессиональных компетенций, которые будут способствовать развитию индивидуально-личностных качеств педагога, обеспечивая наибольшую ее эффективность.

Ключевые слова: *необходимые и достаточные педагогические условия, готовность бакалавров к спортивной тренерской деятельности, профессиональные компетенции.*

Деятельность тренера имеет многофакторный педагогический характер и осуществляется в рамках определенной педагогической системы. Виды профессиональной деятельности бакалавра, в соответствии ФГОС 3+: педагогическая; тренерская; рекреационная; организационно-управленческая; научно-исследовательская; культурно-просветительская.

В процессе теоретических исследований изучены педагогические условия, необходимые для обучения в вузе с целью формирования готовности бакалавров к спортивной тренерской деятельности.

Структура педагогической деятельности включает в себя: знание потребностей и тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых человеку; многообразные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства и функциональные обязанности преподавателя в процессе формирования готовности будущих бакалавров к тренерской деятельности в вузе заключаются в следующем: 1) развивать свойства индивида средствами научной и

учебной информации, обеспечивающими самореализацию творческого потенциала в учебной и будущей профессиональной деятельности; 2) вызывать у обучающихся состояние творческой готовности к восприятию, пониманию, усвоению информации, к проектированию перспективы саморазвития, собственных планов самореализации на жизненном пути; 3) выстраивать вместе с обучающимися стратегию целеполагания, целеосуществления, обеспечивающую восхождение к собственным вершинам, согласованным с представлениями о потенциалах и собственных способностях; 4) раскрывать перед студентами высшие духовные ценности, стимулируя стремление к достижимо-недостижимым результатам.

Однако деятельность тренера даже по сравнению с деятельностью преподавателя физической культуры имеет ряд существенных отличий, которые составляют ее профессиональную специфику.

Профессиональная деятельность тренера имеет большое количество разнообразных функций: воспитательная; учебно-тренировочная; отбора и селекции; планировочная, контроля, учета и коррекции; организаторская; материально-технического обеспечения; самосовершенствования; научно-исследовательская; представительская, судейская; правовая, агитационно-пропагандистская, поэтому является весьма специфичной профессиональной деятельностью, которая на практике образует неделимый интегральный комплекс, реализуемый в едином тренировочно-соревновательном процессе.

В педагогической практике встречаются две категорий тренеров: 1) тренеры с узко спортивной установкой на результат, а воспитательная функция спорта утрачивает свое значение; 2) тренеры с профессионально-педагогической установкой (ставящих во главу своей деятельности наряду с задачей достижения высокого спортивного результата задачу воспитания гармоничной личности спортсмена с положительными качествами). [1, 2].

Педагогическая деятельность – это целенаправленная творческая деятельность с целью воспитания, образования и обучения студентов вуза; деятельность, которая основывается на широкой эрудиции педагога, его этической и психологической культуре, такте, умении индивидуально работать со студенческой аудиторией, создавать атмосферу сотрудничества.

Требования к преподавательской деятельности включают: высокий уровень интеллекта; широкий круг интересов; живой, активный характер; эмоциональность и эмоциональная устойчивость; гибкость и готовность к пересмотру своих взглядов и постоянному совершенствованию; высокая требовательность к себе и др.; высокий уровень самоконтроля и самоорганизации; лабильность [5].

Большое значение имеет логика формирования имиджа преподавателя. Под индивидуальным стилем следует понимать совокупность индивидуальных черт, особенностей поведения, динамики жизненных целей человека, способствующих маскировке и компенсации его индивидуальных дефектов и преодолению комплекса неполноценности [4].

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Академические способности педагога-тренера определяются творческим подходом, поиском нового; повышением уровня образования; применением проблемного и программного обучения; творческой реализацией способностей спортсмена. Различают три стиля педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный.

Структура педагогических способностей, необходимых тренеру для успешной, эффективной деятельности представлена следующими видами: дидактические, перцептивные, коммуникативные, психомоторные, суггестивные, авторитарные, академические, экспрессивные, организаторские способности и стрессоустойчивость.

В деятельности тренера выделены следующие уровни: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий.

Умения тренера - педагога в дидактическом плане сводятся к трем основным составляющим: 1) умению переносить известные тренеру знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации; 2) умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение; 3) умению создавать новые элементы педагогических знаний и идей, конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической и учебно-тренировочной ситуации.

В процессе спортивной деятельности, для развития личности, обретения мастерства спортсменом, тренер-педагог должен руководствоваться следующими принципами: гуманизации, эмоциональной отзывчивости, уважения к личности; взаимосвязи традиционных и новых ценностей; свободы и ответственности; сотрудничества; духовно-ценностного ориентирования; педагогической толерантности;

создания образовательного пространства, учитывающего особенности физического, психологического, культурного, духовного, личностного роста спортсменов, занимающихся мини-футболом, позволяющего инициировать и координировать (интенсифицировать) данный рост; учёт функциональных, физических, психических, культурных, духовных личностных ресурсов.

Профессиональная компетентность тренера - педагога зависит от различных свойств личности (обучение и субъективный опыт) и характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности, готовностью к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Признаки мастерства педагога-тренера определяются следующими показателями: высокая результативность достижений; высокий уровень квалификации и компетентности; оптимальная интенсивность и напряженность труда; высокая точность и надежность деятельности; высокая организованность; низкая опосредованность; креативность; направленность на достижение социально-значимых целей, владение умениями, навыками и знаниями ключевых, сквозных, мобильных компетенций, относящихся к индивидуально-личностным, социальным, коммуникативным, методическим.

Вывод

Педагогическая модель формирования готовности будущего бакалавра к тренерской деятельности в образовательном процессе вуза, позволит обеспечить профессиональную компетентность как совокупность профессиональных компетенций и кластеров дополнительных компетенций (личностных качеств), необходимых для успешной педагогической деятельности тренера в настоящем, и для развития в будущем.

Список литературы

1. Загайнов, Р.М. Как осознанный долг. – Л., 1985. Амонашвили Ш.А. Без сердца что пойдем? // Педагогический вестник. Выпуск девятый. – М., 2006. – 206 с.;
2. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. – 80с.
3. Марков, К.К. Психолого-педагогические основы тренерской деятельности : монография / К. К. Марков ; Федерал. агентство по образованию, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. - Красноярск : [КГПУ им. В. П. Астафьева], 2007. - 197 с.
4. Масагина, Н.В. Профессиональные компетенции специалиста по физической культуре и спорту [Текст] / Н. В. Масагина // Теория и практика физической культуры. - 2015. - № 9. - С. 44-46 : ил. - (Профессиональное образование). - Библиогр.: с. 46 (4 назв.).
5. Якимов, А.М. Основы тренерского мастерства: учебное пособие для вузов физической культуры / А. М. Якимов. - Москва: Терра-Спорт, 2003. - 175 с.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЕ

Иванов А. Ф., Бабарико А. А.

Омский государственный аграрный университет, г. Омск

Самостоятельная работа играет важную роль в изучении «Физики», так как на нее отводится примерно 60 % времени от общей трудоемкости дисциплины. Следовательно, значительная часть материала предоставлена для изучения самими обучающимися, поэтому виды и формы организации самостоятельной работы, применяемые нами весьма разнообразны, чтобы каждый студент в соответствие со своими возможностями мог освоить предмет на должном уровне.

Самостоятельную работу при изучении дисциплины «Физика» мы организуем следующим образом:

- составление конспекта: на лекциях, во время объяснения нового материала преподавателем; во время самостоятельного изучения отдельных тем и вопросов курса;

- внеаудиторная подготовка к лабораторной работе, а также при выполнении эксперимента в аудитории;
- подготовка к практическим и семинарским занятиям;
- выполнение индивидуальных заданий по разделам;
- подготовка к контрольно-оценочным мероприятиям (коллоквиум, контрольная работа, физический диктант, тестирование).

Остановимся более подробно на подготовке к лабораторному занятию. Для примера рассмотрим лабораторную работу «Изучение законов сохранения импульса и энергии при упругом ударе».

Первое ☐ обучающийся должен выполнить виртуальную лабораторную работу на базе виртуального практикума «ФИЗИКОН» «Соударение упругих шаров» [4]. Доступ к данной лабораторной работе имеется из учебных аудиторий университета (оснащенных компьютерами и локальной сетью), а также из научной сельскохозяйственной библиотеки.

Выполнение виртуальной лабораторной работы позволяет более детально изучить процессы, которые будут исследоваться на занятии. Виртуальная лабораторная работа «Соударение упругих шаров» содержит:

- краткую теорию по исследуемой теме, которая помогает сориентироваться в материале;
- задание, например, вывести расчетные формулы;
- методику и порядок измерений, где описывается, какие величины являются входными для модели, в каких пределах их можно изменять, а какие величины являются выходными, что иллюстрирует диаграмма импульсов и анимация;
- измерения, где пошагово описывается, как провести измерения с помощью модели, приводится таблица вариантов заданий начальных условий по бригадам, а также таблицы для записи результатов измерений и расчетов;
- обработку результатов и оформление отчета, где описывается, какие расчеты нужно сделать, какие графики необходимо построить, что надо определить из графиков, как проанализировать полученные результаты;
- вопросы и задания для самоконтроля;
- литературу.

Второе ☐ при подготовке к лабораторной работе обучающийся обязан ответить на контрольные вопросы: вникнуть в суть вопроса, найти ответ, законспектировать его либо в тетради, либо в специальном отчете по лабораторной работе.

Например, контрольными вопросами к лабораторной работе «Изучение законов сохранения импульса и энергии при упругом ударе» являются:

1. Какой удар называется упругим?
2. Сформулируйте закон сохранения импульса для упругого удара, закон сохранения энергии для упругого удара.
3. Что называется коэффициентом восстановления энергии?
4. Каким должен быть коэффициент восстановления энергии в случае упругого удара?
5. Запишите формулы для расчета скоростей тел при упругом центральном ударе, дайте их анализ для случаев: 1) $\mathcal{Q}_2 = 0$, $m_1 \approx m_2$; 2) $\mathcal{Q}_2 = 0$; $m_2 \gg m_1$.

Третье ☐ обучающийся должен изучить методические указания к лабораторной работе «Изучение законов сохранения импульса и энергии при упругом ударе» [2].

Методические указания к данной лабораторной работе содержат:

- цель;
- приборы и материалы;
- описание измерительной установки;
- *задание 1*: определение коэффициента восстановления энергии при упругом ударе;
- *задание 2*: проверка закона сохранения импульса для упругого удара;
- литература.

Вдумчивое изучение методических указаний позволяет обучающемуся обозначить возникающие недопонимания каких-либо моментов еще до выполнения лабораторной работы, определить круг уточняющих вопросов и разрешить их с преподавателем на занятии. Это также позволяет ускорить процесс выполнения лабораторной работы, сделать его более самостоятельным, свести роль преподавателя от руководителя к помощнику, наставнику.

Самостоятельно выполнив виртуальную лабораторную работу обучающийся получает знания, необходимые для качественного выполнения заданий на реальной измерительной установке в лаборатории. Что приводит к более быстрому снятию показаний и обработки результатов эксперимента, и, следовательно, позволяет оформить отчет и предъявить его преподавателю в течение одного занятия. Опыт экспериментальной работы нельзя приобрести никаким другим способом.

К каждой лабораторной работе нами разработаны специальные *рабочие тетради*, которые играют роль отчетов к лабораторной работе. Рабочая тетрадь состоит из двух частей: теоретической и экспериментальной.

Каждый обучающийся должен иметь свой отчет по лабораторной работе, даже в том случае, если экспериментальная часть выполнялась в паре или в малокомплектной группе. Только полностью заполненный отчет представляется на проверку преподавателю, студент получает зачет по лабораторной работе и повышает свой рейтинг по дисциплине на 4 балла. Рабочая тетрадь к данной лабораторной работе приведена ниже [3]. Именно в теоретической части должны быть отражены ответы на контрольные вопросы.

ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА

Изучение законов сохранения импульса и энергии при упругом ударе

Приборы и принадлежности: измерительная установка, набор шаров.

Теоретическая часть

Литература: [1, с. 30, 58], [2, с. 28 ÷ 32], [5, с. 30].

- 1) Чем отличается абсолютно упругий удар от абсолютно неупругого?
- 2) Запишите закон сохранения импульса для упругого и неупругого ударов.
- 3) Запишите закон сохранения энергии для упругого и неупругого ударов.
- 4) Запишите формулы для расчета скоростей тел при упругом центральном ударе.
- 5) Что называется коэффициентом восстановления энергии, скорости?
- 6) Каким должен быть коэффициент восстановления энергии в случае упругого удара? Запишите формулу для расчета среднего коэффициента восстановления энергии.

Экспериментальная часть

- 1) Ознакомьтесь с лабораторной установкой для определения коэффициента восстановления энергии при упругом ударе.
- 2) Выполните эксперимент. Результаты измерений занесите в таблицу 1.

Таблица 1

Коэффициенты восстановления энергии при упругом ударе

m	ℓ	№ п/п	$\alpha_{\text{пр.}}$	α_1	α_2	$\langle \alpha_1 \rangle$	$\langle \alpha_2 \rangle$	\mathcal{A}	$\langle u_1 \rangle$	$\langle u_2 \rangle$	$\langle k_s \rangle$
$m_1 = m_2$ $m =$		1.									
		2.									
		3.									
		4.									
		5.									
$m_1 < m_2$ $m_1 =$ $m_2 =$		1.									
		2.									
		3.									
		4.									
		5.									

- 3) Дайте расчет скоростей тел \mathcal{A} , $\langle u_1 \rangle$ и $\langle u_2 \rangle$. Результаты занесите в таблицу 1.
- 4) Дайте расчет среднего коэффициента восстановления энергии $\langle k_s \rangle$, если $m_1 \approx m_2$ (результат занесите в таблицу 1).
- 5) Дайте расчет среднего коэффициента восстановления энергии $\langle k_s \rangle$, если $m_1 < m_2$ (результат занесите в таблицу 1).
- 6) Дайте расчет скоростей u_1 и u_2 по формулам, полученным из закона сохранения импульса и закона сохранения энергии, учитывая, что второй шар до удара покоился.

7) Сопоставьте значения скоростей u_1 и u_2 с экспериментальными значениями $\langle u_1 \rangle$ и $\langle u_2 \rangle$.

8) Рассчитайте суммарную кинетическую энергию шаров до взаимодействия и после взаимодействия. Результаты занесите в таблицу 2.

Таблица 2

Энергия и импульс при упругом ударе

$E_K^{до}$	$E_K^{после}$	$p^{до}$	$p^{после}$

9) Рассчитайте суммарный импульс шаров до взаимодействия и после взаимодействия. Результаты занесите в таблицу 2.

Вывод.

Дата _____ Работу принял _____

Аудиторная самостоятельная работа на лабораторном занятии осуществляется под руководством преподавателя и заключается в следующем. Во-первых, это снятие экспериментальных данных. Для этого студенту необходимо ознакомиться с лабораторной установкой, определить назначение тумблеров, цену деления шкалы, массу шаров и т. д. Еще раз обозначить для себя и согласовать с преподавателем последовательность действий во время проведения эксперимента. И, наконец, получить экспериментальные результаты. Во-вторых, оформление отчета к лабораторной работе. С учетом того, что теоретическая часть отчета должна была быть оформлена заранее, на занятии оформляется только экспериментальная часть, которая заключается в выполнении необходимых расчетов и написании вывода.

Таким образом, систематическая и правильно организованная самостоятельная работа как при подготовке, так и при выполнении лабораторной работы позволяет сформировать у обучающихся навыки научно-исследовательской деятельности, постановки эксперимента, работы с научной и учебной литературой, повысить интерес к предмету. У преподавателя появляется возможность своевременного оказания помощи студентам, восполнить имеющиеся у них пробелы в знаниях, умениях и навыках. Слаженная работа преподавателя и обучающихся приводит к желаемому результату – получению зачета по лабораторной работе, за меньшее время.

Список литературы

- 1) Грабовский Р.И. Курс физики: Учебное пособие. 11-е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань», 2009. – 608 с.
- 2) Методические указания к лабораторным работам по курсу «Физика». Раздел «Механика»: Учебное пособие / В. А. Тимонин, Э. В. Логунова и др. – Омск: Вариант-Омск, 2013. – 44 с.
- 3) Рабочая тетрадь № 1 к лабораторным занятиям по дисциплине «Физика» / Под ред. А. Ф. Иванова. – Омск: Издательство ФГОУ ВПО ОмГАУ, 2006. – 36 с.
- 4) Сайт компании «ФИЗИКОН». URL: physicon.ru
- 5) Трофимова Т.И. Курс физики: учеб. пособие для вузов / Таисия Ивановна Трофимова. – 11-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 560 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перескокова Т.А., Соловьев В.П.

Старооскольский технологический институт (филиал) НИТУ «МИСиС», г. Старый Оскол

В январе 2015 года Министерство образования и науки РФ выпустило методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов. Одновременно приняты рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Несмотря на принятые рекомендации в течение всего 2015 года

происходило утверждение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования без учета принятых профессиональных стандартов.

Вероятно, это связано с тем, что принято решение о разработке новой версии образовательных стандартов.

Действительно, по направлению подготовки «Металлургия» разработаны проекты федеральных государственных образовательных стандартов уже с учетом этих рекомендаций. В качестве положительного в новой версии стандартов можно отметить ликвидацию разделения программ на академического и прикладного бакалавра.

И при этом в стандарте отсутствуют:

- перечень профессиональных задач, которые выпускник должен быть готов решать в соответствии с видом профессиональной деятельности
- перечень профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник в соответствии с видами деятельности;
- перечень возможных видов профессиональной деятельности выпускника.

В новой версии стандарта указано, что «при разработке программы бакалавриата требования к результатам освоения программы Организация (ранее вуз - авторы) в части профессиональных компетенций формирует на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии)».

Причем, организация высшего образования самостоятельно осуществляет выбор соответствующих профессиональной деятельности выпускников профессиональных стандартов.

На основе требований стандартов организации, осуществляющие образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывают и утверждают образовательные программы (п.5 статьи 12 закона «Об образовании в Российской Федерации»), которые определяют содержание образования и представляют собой комплекс документов в составе:

- компетентностная модель выпускника данного направления (специальности);
- учебный план с перечнем дисциплин, обеспечивающих формирование планируемых компетентностей выпускника;
- программы учебных дисциплин;
- программы практик;
- методические материалы, обеспечивающие аудиторную и самостоятельную работу студентов.

Итак, в основе образовательной программы - компетентностная модель будущего выпускника. В новой версии образовательного стандарта приведены универсальные (общекультурные) и общепрофессиональные компетенции, выступающие в качестве результатов образования. А вот профессиональные компетенции выпускника Организация устанавливает самостоятельно, исходя из направленности (профиля) программы подготовки на основе содержания обобщенных трудовых функций из соответствующих профессиональных стандартов, выбранных самой Организацией.

Нужно также учесть, что Организация самостоятельно устанавливает область, сферу, задачи, при необходимости, объекты профессиональной деятельности выпускников. При формировании образовательной программы Организация может воспользоваться примерной основной образовательной программой (ПООП), утвержденной Минобром России.

В проекте новой версии образовательного стандарта по направлению «Металлургия» рекомендуется использовать 31 профессиональный стандарт специалистов различного профиля, которые представляют собой характеристику квалификации и трудовые функции производственных мастеров. Это характеристика организатора производства, знающего технологию, оборудование, способы контроля. Базовые компетентности такого специалиста – способность руководить коллективом работников, анализировать технологический процесс и принимать решения, вести документацию. Нужны ли они выпускнику программы бакалавриата? Безусловно. Но если ориентироваться только на них, организации получения высшего образования превратятся в производственные училища, готовящих работников под конкретное производство, причем в основном управленцев.

Нельзя не замечать тенденций развития современного производства, базирующихся на информационных технологиях, автоматизации, роботизации. Это приведет к качественному изменению системы управления производственным процессом и такие должности, как мастер участка, цеха, постепенно исчезнут.

В статье российских специалистов в области менеджмента качества Ю.П. Адлера и В.Л. Шпера убедительно показано, что в надвигающейся 3 – ей промышленной революции возникает потребность в

переходе от человека – исполнителя (человека – винтика) к человеку – творцу [1]. Потребуется работникам, способные быстро переучиваться, осваивать новое, менять стереотипы поведения. Таким работникам нужны прочные фундаментальные знания, широкий кругозор.

Высшее образование – это образование не под должность, не под конкретный вид деятельности. Это формирование системы взглядов, развитие интеллекта, но не в общем, а в определенной избранной самим обучаемым области знаний и умений, называемой специальностью.

При переходе к уровневой системе подготовки кадров по направлениям предполагалось, что на первом уровне – бакалавриате - обучаемые получают «широкое» образование, учитывая их самостоятельное трудоустройство. А подготовка по конкретной выбранной специальности данного направления будет осуществляться работодателем возможно с привлечением обучающей организации. Но этого не произошло! Работодатели требуют выпускника, подготовленного под конкретную должность. А он всего лишь – бакалавр, не имеющий практических навыков.

Образовательные стандарты по специальностям, утвержденные в 2015 - 2016 годах, должны быть также пересмотрены, так как в них повторяются недостатки стандартов бакалаврской подготовки. Так, в рамках специальности Горное дело (21.05.04) предполагается вести подготовку по 12 специализациям, существенно различающимся по научному фундаменту. Ведь эти специализации – бывшие специальности. Как можно объединить фундаментальную подготовку по таким разным специализациям как «Горные машины и оборудование» и «Взрывное дело»?

Объединять специальности в одно направление можно лишь по единой фундаментальной подготовке, а не по принадлежности к профессиональной области. Целесообразно при необходимости использовать разные варианты фундаментальной подготовки и это должно быть отражено в стандартах.

Перейдя на выпуск бакалавров, наша высшая школа «потеряла» инженерную подготовку обучаемых. Как сформулировал профессор МИСиС Б.А. Прудковский: «Инженер должен обладать тремя профессиональными ключевыми компетентностями: уметь исследовать, проектировать и управлять» [5]. Здесь появляются варианты как для образовательной организации, так и для обучаемых:

- освоить все представленные компетентности (конечно, в обобщенном виде);
- освоить одну из ключевых компетентностей (глубоко, основательно) и стать инженером – исследователем, либо разработчиком, конструктором, проектантом, либо инженером по управлению технологическим процессом и коллективом работников, участвующих в его осуществлении.

Ориентация на имеющиеся профессиональные стандарты – это подготовка специалистов в области управления. Но развитие экономики определяется деятельностью инженеров – исследователей и разработчиков.

Конечно, будут разработаны ПС технологов, конструкторов и исследователей. И с какими же из них устанавливать соответствие? В России 34 организации высшего образования ведут подготовку по направлению «Металлургия» и каждая из них будет разрабатывать собственную программу подготовки бакалавров, опираясь на те ПС, которые соответствуют их базовому предприятию. А как же с подготовкой инженеров – творцов? И как в таком случае обеспечить единство образовательного пространства?

Как отметил профессор Российского государственного университета нефти и газа В.С. Шейнбаум: «Целью инженерной деятельностью является создание и использование на основе научного знания технических объектов» [7]. В основе любой деятельности лежат цели, которые определяют выбор средств их достижения. Цели и средства «соединятся» при осуществлении процесса создания продукта (технического объекта). Один из основоположников менеджмента качества Э. Деминг призывает рассматривать любую деятельность как технологический процесс [4]. Значит, создание технического объекта – это технологический процесс, для осуществления которого нужны знания и умения их использовать.

Образование - это целенаправленный процесс воспитания и обучения (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 2, п.1), а любой процесс - преобразование входов в выходы. Входы в образовательном процессе – это не только обучаемые, это, прежде всего, требования к конечному «продукту» - выпускнику, то есть к его компетентностям.

Конечно, компетентностный подход не стал для отечественной педагогики чем –то необычным. В нашем высшем образовании в основу учебного процесса были положены ЗУНы (знания, умения, навыки). Но компетентностный подход положен в основу проектирования и осуществления всего образовательного процесса, он ориентирует на умения, не ограничивается знаниями. Надо признать, что это продвижение в системе получения высшего образования.

В образовательных стандартах результаты освоения программы бакалавра представлены как компетенции, хотя в процессе разработки макета стандарта были предложения о введении двух понятий: «компетенция» и «компетентность», которые широко используются в нашей стране. Мы хотели бы обратить внимание на некоторые отличия этих двух понятий и представить нашу позицию по этому вопросу.

На семинаре «Высшее образование на базе результатов обучения- Шотландский опыт» (февраль 2008 года) отмечалось: «отсутствие ясности и единого понимания в отношении некоторых ключевых терминов, связанных с введением результатов обучения, может препятствовать их эффективной реализации» [2].

Вслед за И.А. Зимней мы рассматриваем **компетентность** как характеристику выраженной способности применять знания, умения и навыки и проявлять социально-личностные свойства, которая является фактической оценкой работодателем (потребителем) качества выпускника по его пригодности к результативной работе. Компетентности можно отнести к обобщенным характеристикам личности.

В целом же задача высшего образования заключается в формировании социально – профессиональной компетентности выпускника, как это сформулировала И.А. Зимняя [3].

Личностные свойства и способности обучаемых И.А. Зимняя определила как основания для формирования компетентностей.

В новом национальном стандарте ГОСТ Р ИСО 9000-2015 также дано определение компетентности: «способность применять знания и навыки для достижения намеченных результатов». Практически полное соответствие!

Компетенции же - это способность к конкретному действию, т. е. практические умения, имеющие отношения к предметной области, т.е. эти способности формируются при изучении каждой дисциплины, на практике, в процессе общения, научной работы. Компетенции характеризуют частные умения личности в отличие от компетентности.

Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но и не должна отождествляться с ней. По мнению И.А.Зимней, профессионал – это человек, который в совершенстве владеет действиями, предусмотренными должностными обязанностями. Таким образом, профессионализм – это всего лишь один из компонентов компетентности.

Для гарантии качества подготовки выпускников и соответствия международным требованиям разработанную образовательной организацией компетентностную модель, необходимо предоставить на согласование и рецензирование работодателям, которые сопоставят ее с должностными обязанностями работников соответствующих квалификационных уровней или с профессиональным стандартом.

Как показал многолетний опыт, подготовка специалистов в организациях высшего образования будет результативной, если все учебные дисциплины взаимосвязаны по содержанию. Они должны быть так выстроены в учебном плане, чтобы обеспечить не столько накопление знаний обучаемыми, сколько непрерывное повышение уровня готовности решения ими разнообразных проблем на основе синтеза знаний.

В любой образовательной программе учебные дисциплины различаются не только содержанием, но и требуемым уровнем овладения. Целесообразно их рассматривать как цели обучения. Б.Блум выделил шесть уровней целей обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. И это должно найти отражение в каждой учебной дисциплине.

На заседании Совета по науке и образованию (декабрь 2014 года) Президент страны В.В. Путин, отмечая сложную ситуацию, в которой оказалась Россия, призвал отечественных инженеров **«найти собственные, оригинальные решения задач, стоящих перед экономикой и промышленностью»**. Именно таких инженеров должна выпускать система высшего профессионального образования. Этому будет способствовать инновационное обучение, развивающее способности к творчеству, к разнообразным формам мышления, к сотрудничеству с другими людьми.

Так что же профессиональные стандарты не нужны образовательным организациям высшего образования? Нет, нужны. Только нужны они для формирования компетентностных моделей в структуре образовательного стандарта, но в большей степени в образовательных программах, которые приближены к сфере труда. Но основное применение ПС должны найти при формировании моделей профессиональной среды каждой специальности или группы специальностей.

Уместно вспомнить пожелание Альберта Швейцера: «Людей нужно учить на примерах, иначе они ничему не научатся».

В этой связи считаем целесообразным обратиться к организации учебного процесса с использованием модели профессиональной среды (МПС), идеология которого была разработана в МИСиС в 90 – е годы прошедшего столетия [6].

Модель профессиональной среды - системное описание, отражающее производственные (профессиональные) условия, в которых предполагается работать будущему специалисту. Предназначается МПС для создания отдельных или комплексных учебных проблемных ситуаций, а также для организации деловых дидактических игр.

Использование МПС в учебном процессе обеспечивает методологическое единство изучаемых курсов, а также профессиональную ориентацию общенаучных и общеинженерных дисциплин в соответствии с требованиями специальности. Преподаватели этих кафедр, не владеющие специальностью, грамотно и квалифицированно могут ставить профессиональные задачи студентам — путем ссылки на соответствующую часть МПС.

Требования к выпускнику, расположенные по уровням освоения специальности — по курсам, делают компетентностную модель рабочим документом, определяющим систему целей, которые должны достигаться в ходе поэтапного продвижения студента по ступеням познания от первого курса до последнего.

Уровень подготовки по курсам обучения (как и уровень подготовки в целом) формируется учебными дисциплинами. Следовательно, каждая кафедра вносит свой вклад в подготовку специалистов.

Требования компетентностной модели (как результаты обучения) могут быть распределены по кафедрам или группам кафедр в соответствии с их профилями. На основе задач МПС кафедрами могут быть составлены пакеты индивидуальных заданий студентам — образуется система целей и соответствующая система индивидуальных учебных заданий, охватывающая всю специальность в целом по всем дисциплинам и всем периодам обучения (курсам, семестрам).

Главное достоинство такой системы заданий в том, что из нее можно выбирать задачи, хорошо иллюстрирующие учебный материал по математике, физике, программированию и т. д. И в то же время они остаются реальными профессиональными задачами, каждая из которых имеет свою «координату», свое место в системе профессиональной подготовки.

Профессиональные стандарты необходимо использовать при реализации программ бакалавриата путем учета квалификационных требований при формировании компетентностных моделей выпускников, разработки моделей профессиональных сред, рабочих программ учебных дисциплин, практик, тем проектов и работ.

Но подготовка выпускников технических направлений уровня бакалавров уже в недалеком будущем станет тормозом для развития современной инновационной экономики.

В первую очередь это проявится в наукоемких отраслях и в отраслях со сложными производственными агрегатами (металлургия, химическое производство) и сложными техническими объектами (ракетостроение, судостроение, авиастроение). Возвращение инженерной подготовки в организации высшего образования – веление времени.

Не будем забывать пророческие слова А. Ахматовой: «Будущее бросает свою тень задолго до того как войти».

Список литературы

1. Адлер Ю.П., Шпер В.Л. Образование в XXI в.: проблемы, перспективы, решения. //Качество и жизнь. - 2015. - №4 - С.37-45.
2. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Под научной редакцией В.И. Байденко. М., Изд. «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 2009.- 534с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // «Высшее образование сегодня», 2005.- №11.- С. 14-20.
4. Круглов М.Г., Шишков Г.М. Менеджмент качества как он есть. М.: «ЭКМО», 2006. - 539с.
5. Прудковский Б.А. Зачем металлургу математические модели? М.: Изд. «Наука», 1989. - 189с.
6. Соловьев В.П., Крупин Ю.А., Перескокова Т.А. Образование для инновационной экономики. Изд. «ТНТ», Старый Оскол, 2014г.-269с.
7. Шейнбаум В. С. Методология инженерной деятельности. М.: Изд. «Нефть и газ», 2001. -199с.

АВТОРСКИЙ УРОК КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Потёпкина В.В.

Санкт-Петербургский Государственный Экономический Университет, г. Санкт-Петербург

В настоящее время постоянного увеличения требований к образовательным процессам проблема совершенствования процесса обучения получает широкое обсуждение среди ученых и практиков в области педагогики. В педагогической литературе термин «оптимизация» оказался наиболее приемлемым в ряду таких понятий как «улучшение», «повышение эффективности», «совершенствование» процесса обучения.

Под оптимизацией понимается не любое совершенствование учебного процесса, а его рациональное, научно обоснованное построение, представляющее собой определенную последовательность действий преподавателя и учащихся и отвечающее ряду установленных критериев (Л.В. Московкин, И.А. Раппопорт, Б.П. Годунов, Н.Н. Кучерявая). Особенно актуальна идея оптимизации при обучении иностранному языку в вузе.

Оптимизировать процесс обучения возможно при строгом выполнении основных принципов обучения, то есть основополагающих правил, предписаний, следование которым является необходимой предпосылкой эффективного протекания учебного процесса.

При организации процесса обучения иностранному языку известный ученый Л.В. Московкин считает целесообразным ориентироваться на следующие три группы принципов:

- главные принципы, в которых отражаются целевые установки и которые определяют весь характер обучения;
- принципы, определяющие содержание обучения (принципы отбора и организации учебного материала);
- принципы, определяющие приемы обучения (принципы отбора и расположения в определенной последовательности приемов обучения) [3].

Признавая соблюдение общих отличительных свойств оптимизации (взаимосвязанность, иерархичность, интенсивность и динамичность) педагоги - исследователи уделяют большое внимание соблюдению главных принципов оптимизации обучения иностранному языку. Так, Л.Е. Алексеева выделяет семь первостепенных принципов:

- системность (от известного к неизвестному, от простого к сложному, от малого объема к большому, от приобретения навыков к их использованию);
- цикличность (регулярное возвращение к известным материалам и навыкам и тренировка их на более высоком качественном уровне с использованием новых знаний);
- комплексность (интеграция аспектов, видов речевой деятельности; использование различных видов ТСО; смена видов работ - индивидуальной, парной, в малых группах и т. д.; перемена ролей - слушатели, докладчики, собеседники, арбитры);
- дисциплина (высокий темп занятий, обеспечиваемый слаженностью работы как студентов, так и преподавателя; четкость и последовательность в реализации намеченных действий при соблюдении правил, обязательных для всех);
- взаимозависимость (обеспечение общего успеха группы на основе связанного со степенью домашней подготовки, личного вклада как студентов, так и преподавателя);
- контроль (безусловное соблюдение объективности: либо система тестов, либо критерии, заранее известные студентам; использование методов самоконтроля и оценивания результатов других учащихся);
- учет мотивации (создание благоприятного психологического микроклимата с учетом различий типологических свойств студентов, использование преподавателем тех положительных качеств своей личности, которые могут заинтересовать, увлечь студентов) [1].

Рассматривая идею оптимизации процесса обучения иностранному языку, целесообразно выделить ее критерии. По мнению многих ученых в области педагогики, такими критериями могут выступать:

- успешность овладения учащимися знаниями, навыками, умениями, степень соответствия результатов обучения требованиям программы, а также максимальным возможностям каждого учащегося; соответствие расходов времени и усилий преподавателя и учащихся действующим нормативам;

- увеличение объема и скорости усвоения материала;
- количество и вариативность приемов обучения;
- ”плотность” общения;
- активизация психологических резервов личности обучаемого.

Следует отметить, что повышение эффективности обучения может достигаться не любыми методами, а наиболее выгодным для конкретных условий комплексом этих средств. По мнению Л.Е. Алексеевой, критериями оптимизации обучения являются:

- успешность овладения учащимися знаниями, навыками, умениями;
- степень соответствия результатов обучения требованиям программы обучения, а также максимальным возможностям каждого обучающегося;
- соответствие расходов времени и усилий преподавателя и студента действующим нормативам.

Исследования ряда ученых-педагогов выявили два фактора, влияющие на учебный процесс и его результаты. Такими факторами могут быть - условия обучения (объективный фактор) и особенности преподавателя и учащихся (субъективный фактор)[3].

К объективному фактору относятся и технологии, которые могут использоваться при оптимизации процесса обучения иностранному языку. Мы предположили, что авторский урок может значительно повысить эффективность процесса обучения. Особенно это заметно при обучении иностранному языку. Построение авторских уроков соответствуют главным принципам оптимизации, потому что качество использования авторских уроков во многом зависит от творческого отношения преподавателя к планированию и организации занятий, учета направленности, способностей и характерологических особенностей студентов.

При применении авторских уроков важно понимать сущность понятия «авторский урок». Мы социализируемся с И.Б.Трубниковой по определению которой, авторский урок - это такая форма организации и проведения занятий, при которой преподаватель отличными от традиционных, свойственными только ему приемами и средствами организует активную учебную деятельность обучаемых, формирует у них необходимые качества личности, тем самым повышая эффективность решения задач обучения иностранному языку [4].

Однако не следует полагать, что только использование нетрадиционных технологий, средств и приемов обучения студентов иностранному языку позволит повысить эффективность обучения. По нашему мнению необходимо создать условия, которые помогут преподавателю создать психологически комфортную атмосферу на занятии. Одной из задач авторского урока является снижение порога тревожности у студентов при любых формах работы. Практический опыт автора показал, что применение на занятиях активных методов обучения (АМО) позволяет снизить напряжение и устранить психологический языковой барьер, проявляющийся в «языковой зажатости» и страхе обучающихся говорить на иностранном языке.

Уместно предположить, что создание психологически комфортной атмосферы на занятии может помочь студентам быстрее ликвидировать разрыв между требованиями к обучению иностранному языку в вузе и выходными базовыми знаниями выпускника школы. Мы называем это ликвидацией « академической запущенности». Этот фактор особенно важен при обучении студентов первого курса. Это же может являться вторым необходимым условием формирования у студентов интереса и мотивации обучения иностранному языку.

Важным результатом исследования опыта преподавателей вузов, а также собственный опыт, подтвержденный экспериментально, показали, что применение авторских уроков позволяет повысить интерес студентов к иностранному языку, поднять уровень мотивации, что приводит к динамике роста коммуникативной и языковой компетенций, а также к формированию и развитию умений и навыков.

Вследствие этого можно говорить о важной роли применения авторских уроков при обучении студентов иностранному языку.

Список литературы

1. Алексеева Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений. Дис.... канд. пед. наук. – СПб, 2002, с.170.
2. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. – СПб, 2007.

3. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). – СПб: СМЮ Пресс, 1999.
4. Трубникова И.Б. Авторский урок как фактор повышения эффективности обучения курсантов иностранному языку в военном вузе. Дис. ... канд. пед. наук. – СПб: МВД России, 2000.

**ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА, МЕДИЦИНСКАЯ ИНФОРМАТИКА»
В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ**

Фирсова С. А., Рябухина Е. А.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск

Многофакторный процесс обучения в системе высшего профессионального образования существенно зависит от способа организации образовательного процесса. Традиционные компоненты содержания обучения – знания, умения и навыки – не всегда обеспечивают в достаточной мере овладение учебным материалом, поскольку в значительной мере предполагают алгоритмизацию деятельности обучаемых, характерную для репродуктивного и частично-поискового уровней учебной деятельности.

В связи с этим в настоящее время происходит переход к компетентному подходу в обучении, предполагающему содержательно-технологическую интеграцию дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, общепрофессионального и специального блоков профессиональной подготовки и их связь с будущей социально-профессиональной деятельностью выпускника вуза, что позволяет создать более универсальную модель подготовки специалиста, способного работать в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, умеющего решать нестандартные задачи, принимать обоснованные решения и управлять профессиональными рисками [1, 3, 5].

Под компетентным подходом будем понимать совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Рассмотрим более подробно формирование некоторых общепрофессиональных компетенций в процессе изучения дисциплины «Математика, медицинская информатика» у студентов медицинских вузов.

При разработке содержания указанной дисциплины авторы акцентировали внимание на формировании следующих общепрофессиональных компетенций [4]:

- **ОПК-1** – «Готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности»;
- **ОПК-7** – «Готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач».

Результаты сформированности компетенций предлагается оценивать следующим образом:

Таблица 1 – Оценка сформированности компетенций

ОПК-1	ОПК-7
Знать: особенности ведения медицинской документации в амбулаторно-поликлинических учреждениях; основные требования информационной безопасности (код 3-ОПК-1)-I	Знать: основные статистические методы, используемые при решении профессиональных задач, границы и применимости (код 3-ОПК-7)-I
Уметь: работать в информационно-аналитических системах, анализировать показатели заболеваемости, инвалидности и смертности населения обслуживаемой территории, анализировать эффективность диспансеризации (код У-ОПК-1)-I	Уметь: применять статистические методы к решению профессиональных задач, интерпретировать полученные результаты в соответствии с медико-биологическим содержанием задачи, визуализировать результаты, находить статистические закономерности (код У-ОПК-7)-I
Владеть: методами практического использования	Владеть: методами практического использования

современных компьютеров для обработки информации, навыками преобразования информации с использованием текстовых редакторов, табличных процессоров, систем управления базами данных и специализированного программного обеспечения (код В-ОПК-1)-I	современных математических методов решения профессиональных задач, применением программных средств решения статистических задач (код В-ОПК-7)-I
---	---

Наиболее значимыми разделами дисциплины «Математика, медицинская информатика», отражающими ее профессионально-прикладную направленность, являются «Работа с медицинской информацией в СУБД Microsoft Access», «Выполнение статистических расчетов в электронной таблице Microsoft Excel» [2], реализуемые в тесной взаимосвязи на практических занятиях. Содержание практических занятий должно отражать задачи практического здравоохранения, адаптированные к уровню знаний студентов 1-го курса, и способы их решения с помощью информационных технологий.

В качестве конкретного примера рассмотрим задачу выявления статистической закономерности проявления токсоплазмоза у новорожденных в зависимости от наличия в крови матери специфических антител к токсоплазмозу. При этом определим последовательность формирования знаний, умений и навыков соответствующих компетенций.

Преподаватель сообщает студентам, что одной из наиболее актуальных задач здравоохранения является снижение материнской и младенческой смертности. На младенческую смертность влияют различные показатели, в том числе внутриутробное инфицирование плода. Одной из инфекций такого типа является токсоплазмоз, передаваемый трансплацентарным путем, и приводящий к внутриутробной смерти или тяжелым поражениям внутренних органов плода. Поскольку симптомы заражения токсоплазмозом у взрослых людей не отличаются от симптомов обычных ОРВИ, инфекция может протекать в скрытой форме. Тем самым возникает необходимость скрининга беременных с целью предотвращения вышеуказанных последствий. Проверка осуществляется неоднократным проведением специфических анализов во время беременности. Вместе с тем следует отметить, что заражение токсоплазмозом беременной не всегда приводит к внутриутробному заражению плода.

Трансплацентарная передача токсоплазмы возможна только в случае инфицирования после наступления беременности. В случае заражения более чем за 6 месяцев до настоящей беременности, обычно плод не поражается.

Проверим данный факт с помощью следующей процедуры:

- на первом шаге данные из регламентированных форм женской консультации и роддома объединяются в одну базу данных, созданную средствами Microsoft Access;
- на втором шаге с помощью запросов Microsoft Access выбирается значимая информация с целью дальнейшей статистической обработки;
- на третьем шаге результаты запросов экспортируются в Microsoft Excel с целью проведения статистических расчетов. В качестве статистических методов был использован критерий хи-квадрат.

Рассмотрим реализацию этой процедуры.

На первом шаге в качестве исходных данных возьмем лист обследования беременной формы 111/у «Индивидуальная карта беременной и родильницы» (фрагмент данного листа представлен в таблице 2) и дневника врача-педиатра из формы № 097/у «История развития новорожденного» (см. таблицу 3).

Таблица 2 – Лист обследования беременной

№ п\п	Обследование беременных при взятии на учет	Обследование во 2 половине беременности
1	Клинический анализ крови	
2	Группа и Rh-фактор	
3	Анализ крови на RW	
4	Анализ крови на ВИЧ	
5	Мазок на флору	
6	Мазок на онкоцитологию	
7	HbS, тест на гепатит В и С	
...		
17	Токсоплазмоз	
...		

Таблица 3 – Дневник врача-педиатра

Дата	День жизни	Данные осмотра, обследования	Назначения
...			

С помощью Microsoft Access создадим базу данных, содержащую таблицы «Лист обследования беременной» и «Осмотры и обследования новорожденных», соответствующие таблицам 2 и 3. В конструкторе эти таблицы имеют вид (см. рисунок 1, 2):

Лист обследования беременной	
Имя поля	Тип данных
Код матери	Числовой
Клинический анализ крови 1	Текстовый
Клинический анализ крови 2	Текстовый
Группа крови	Числовой
Резус-принадлежность	Текстовый
Анализ крови на RW 1	Логический
Анализ крови на RW 2	Логический
Анализ крови на ВИЧ 1	Логический
Анализ крови на ВИЧ 2	Логический
Мазок на флору 1	Логический
Мазок на флору 2	Логический
Мазок на онкоцитологию 1	Логический
Мазок на онкоцитологию 2	Логический
HbS, тест на гепатит В и С 1	Логический
HbS, тест на гепатит В и С 2	Логический
Токсоплазмоз 1	Логический
Токсоплазмоз 2	Логический

Рисунок 1 – Таблица «Лист обследования беременной»

Осмотры и обследования новорожденных	
Имя поля	Тип данных
Код осмотра	Счетчик
Код ребенка	Числовой
Дата осмотра	Дата/время
День жизни	Числовой
Токсоплазмоз	Логический
Данные осмотра, обследования	Текстовый
Назначения	Текстовый

Рисунок 2 – Таблица «Осмотры и обследования новорожденных»

Для создания связи между этими таблицами в базу данных необходимо добавить дополнительные таблицы. Схема полученной базы данных представлена на рисунке 3:

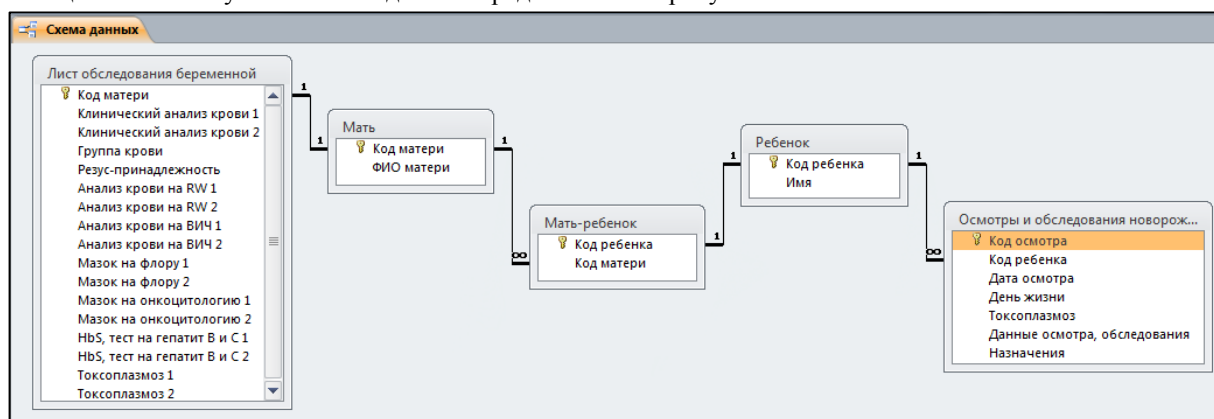


Рисунок 3 – Схема данных

Таким образом, на первом шаге формируются следующие компоненты содержания компетенций:

- **знать:** (код 3-ОПК-1)-I общий вид следующей медицинской документации: лист обследования беременной формы 111/у «Индивидуальная карта беременной и родильницы»; дневник врача-педиатра из формы № 097/у «История развития новорожденного»;
- **уметь:** (код У-ОПК-1)-I преобразовывать информацию, содержащуюся в указанных медицинских документах к форме, необходимой для работы в информационно-аналитических системах, в частности, в СУБД Microsoft Access;
- **владеть:** (код В-ОПК-1)-I навыками практической работы в СУБД Microsoft Access: создание таблиц базы данных и их заполнение.

На втором шаге с помощью запроса Microsoft Access требуется получить таблицу сопряженности

признаков размера 2×2 вида (см. таблицу 4), необходимую для проведения дальнейших статистических расчетов.

Таблица 4 - Таблица сопряженности признаков

	У новорожденного не диагностирован врожденный токсоплазмоз	У новорожденного диагностирован токсоплазмоз
Заражение матери до беременности		
Заражение матери во время беременности		

Перекрестный запрос, реализующий таблицу 4, в конструкторе имеет вид, представленный на рисунке 4:

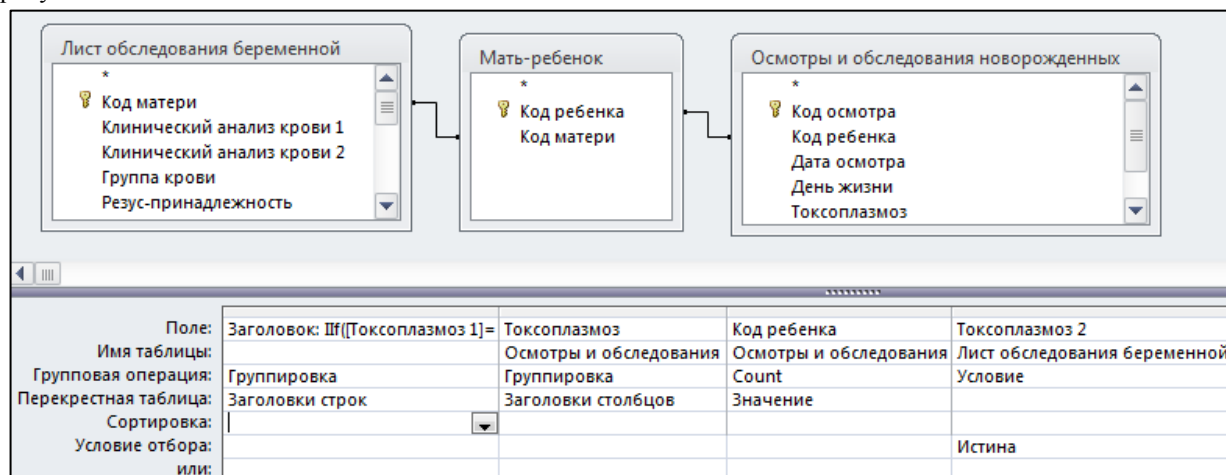


Рисунок 4 – Перекрестный запрос

В поле «Заголовок» записана формула:

*Заголовок: Иф([Токсоплазмоз 1]=Истина;"До беременности";
 Иф((([Токсоплазмоз 1]=Ложь) And ([Токсоплазмоз 2]=Истина));
 "Во время беременности";"нет"))*

На втором шаге формируются следующие компоненты содержания компетенций:

- **знать:** (код 3-ОПК-7)-И основные статистические методы, используемые при решении профессиональных задач, границы и применимости;
- **уметь:** (код У-ОПК-7)-И выбирать наиболее эффективный статистический метод для решения поставленной задачи, в частности в данном примере будет использован критерий хи-квадрат; (код У-ОПК-1)-И определять структуру запроса Microsoft Access, соответствующую конструкции выбранного статистического метода;
- **владеть:** (код В-ОПК-1)-И навыками практической работы в СУБД Microsoft Access: создание перекрестных запросов к базе данных.

На третьем шаге с помощью операции экспортирования макет и данные запроса передаются в Excel для выполнения проверки гипотезы о равенстве параметров двух биномиальных распределений.

Строится таблица сопряженности вида:

Таблица 5 – Таблица сопряженности для проверки гипотезы о равенстве параметров двух биномиальных распределений

Серия	Событие		Сумма
	У новорожденного не диагностирован врожденный токсоплазмоз	У новорожденного диагностирован врожденный токсоплазмоз	
Заражение матери до беременности	n_{11}	n_{12}	n_{1*}
Заражение матери во время беременности	n_{21}	n_{22}	n_{2*}
Сумма	n_{*1}	n_{*2}	n

Выборочное значение статистики вычисляется по формуле:

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (n_{11} \cdot n_{22} - n_{12} \cdot n_{21})^2}{n_{1*} \cdot n_{2*} \cdot n_{*1} \cdot n_{*2}}$$

Гипотеза H_0 о равенстве параметров двух биномиальных распределений принимается на уровне значимости α , если $\chi^2 < \chi^2_{1-\alpha}(1)$ и отклоняется в противном случае.

После выполнения операции экспортирования и вычислений по вышеприведенным формулам на листе Excel получим (см. рисунок 5):

	A	B	C	D	E
1			У новорожденного		
2			Токсоплазмоз не диагностирован	Токсоплазмоз диагностирован	Сумма
3	Заражение матери токсоплазмозом	Во время беременности	3	65	68
4		До беременности	127	5	132
5		Сумма	130	70	200
6					
7		Выборочное значение статистики	166,25		
8		Квантиль $\chi^2(1-\alpha;1)$	3,84		
9	Вывод:	Нулевая гипотеза о равенстве параметров биномиальных распределений отклоняется.			
10					

Рисунок 5 – Результаты расчета

Для наглядного представления исходных данных из таблицы сопряжения признаков можно использовать гистограмму встречаемости признака (см. рисунок 6):



Рисунок 6 – Гистограмма встречаемости признака

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что вероятность заражения плода токсоплазмозом во время внутриутробного развития зависит от того, когда была инфицирована беременная женщина (до наступления беременности или во время беременности).

На этом шаге формируются следующие компоненты содержания компетенций:

- **знать:** (код З-ОПК-7)-I основные статистические методы, используемые при решении профессиональных задач, границы и применимости;
- **уметь:** (код У-ОПК-7)-I интерпретировать полученные результаты в соответствии с медико-

биологическим содержанием задачи, визуализировать результаты, находить статистические закономерности;

- **владеть:** (код В-ОПК-7)-I навыками алгоритмической реализации статистических методов с применением программных средств, (код В-ОПК-1)-I навыками организации взаимосвязи приложений Microsoft Office, в частности экспортирования и импортирования данных.

Соответствие шагов решаемой задачи и компетенций можно отобразить в форме таблицы 6:

Таблица 6 – Соответствие шагов решения задачи и вырабатываемым компетенциям

	ОПК-1	ОПК-7
Шаг 1	(код 3-ОПК-1)-I (код У-ОПК-1)-I (код В-ОПК-1)-I	
Шаг 2	(код У-ОПК-1)-I (код В-ОПК-1)-I	(код 3-ОПК-7)-I (код У-ОПК-7)-I
Шаг 3	(код В-ОПК-1)-I	(код 3-ОПК-7)-I (код У-ОПК-7)-I (код В-ОПК-7)-I

Формируемые в процессе изучения дисциплины «Математика, медицинская информатика» общепрофессиональные компетенции могут рассматриваться в качестве входных параметров для формирования профессиональных компетенций в последующих дисциплинах из профессионального цикла, а именно:

- ПК-4 – способностью и готовностью к применению социально-гигиенических методик сбора и медико-статистического анализа информации о показателях здоровья населения;
- ПК-20 – готовностью к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины;
- ПК-21 – способностью к участию в проведении научных исследований.

Список литературы и источников

1. Методические аспекты преподавания дисциплины «Медицинская информатика» в высших медицинских учебных заведениях на основе компетентностного подхода: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 31 янв. 2014 г. : в 9 ч. А. А. / И. П. Кривенко; А. А. Сукиасян (отв. ред). – Уфа: Изд-во Башкирский гос. ун-т. – 2014. – С. 179–182.
2. Попова Н. М. Решение практических задач по дисциплине «Медицинская информатика» с помощью информационных технологий / Н. М. Попова, Н. Г. Сабитова // Здоровье, демография, экология финно-угорских народов. – 2015. – № 2. – С. 54–55.
3. Потенциал междисциплинарной интеграции как условия формирования профессионально значимых качеств медицинского работника на занятиях по информатике / Л. Я. Рамазанова // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование. Липецк, 22–23 мая 2015 г.: материалы XIII Международной научно-практической конференции. 2015. Липецк: Изд-во «Липецкий гос. пед. ун-т». – 2015. – С. 98–100.
4. Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 N 95 (ред. от 08.08.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета)» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.03.2016 N 41276) // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194858/ (дата обращения: 20.01.2017 г.)
5. Формирование компетенций у студентов медицинской академии по медицинской информатике / Е. С. Ткачева, И. А. Полянская // Технологии оценки сформированности компетенций у обучающихся медицинского ВУЗа: материалы VII учебно-методической конференции Кемеровской государственной медицинской академии. Кемерово, 16 декабря 2015 г. : Изд-во «Кемеровский гос. мед. ун-т» Мин. здравоохранения РФ. – 2015. – С. 165–167.

КЛАСТЕР В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Шабанова О.П., Шабанова М.Н., Шабанов Н.К.

Курский государственный университет, г. Курск

Под сетевой формой реализации образовательных программ понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций (Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ от 28.08.2015 № ЛК-2563/05). Настоящие методические рекомендации стали базовым основанием разработки проекта образования с полным циклом его уровней.

Цель проекта: создание кластера образовательных учреждений г. Курска и Курской области на основе консорциума, подразумевающего организационное, материально-техническое, кадровое, учебно-методическое, научное, творческое и информационное взаимодействие между всеми его участниками, равенство, солидарность усилий и учет интересов каждого.

Педагогический кластер рассматривается как интеграционный механизм, обеспечивающий социальное партнерство, интенсивное развитие образующих его учреждений образования и науки, связанных общностью потребностей и способностью эффективно использовать внутренние ресурсы и как системообразующий компонент непрерывной подготовки педагогических кадров.

Проект образования с полным циклом его уровней включает: дошкольное образование (мини детский сад с группой кратковременного пребывания), школа (ОБОШИ №56 г. Курска), СПО (ОПБОУ «Курский педагогический колледж»), ВУЗ (ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»), система ДО (развивающие программы для детей и взрослых и программы профессиональной переподготовки в рамках кластера)

Задачи проекта: За счет интеграции педагогической науки и среднего специального образования обеспечить квалифицированными педагогическими кадрами, на высоком профессиональном уровне владеющими современными методиками диагностики и развития творческих способностей обучаемых (в том числе детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья) систему дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего и дополнительного образования.

Активизировать научно-исследовательский потенциал студентов педагогического колледжа, магистрантов, аспирантов, докторантов, посредством создания лаборатории научно-педагогических исследований процесса детского творчества в рамках кластера.

Научно обоснованными методиками выявлять у детей признаки одаренности и уровни задатков способностей к творческой деятельности. Для решения этой задачи создать «инкубатор» комплексного развития компонентов творческих способностей обучаемых.

. Открыть в рамках кластера комплекс студий для детей по компонентам их творческих способностей.

Социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья, через создание в рамках «инкубатора», совместно с ОБОУ «Курский областной центр психолого-медико-социального сопровождения», студии для детей с ОВЗ. Приобщаясь к работе этих студий, студенты подготавливаются к психолого-педагогическому мониторингу развития детей с ОВЗ, к отработке оптимальных образовательных, воспитательных моделей и технологий.

Оказывать всестороннюю поддержку и обеспечивать условия творческой самореализации одаренных детей и детей с ОВЗ, через создание «Консультационного центра для родителей» Вовлечение родителей и детей в совместную музейную, выставочную деятельность.

Реконструировать предметно-пространственную среду народной культуры Курского края и подготовить студентов к проектированию этнохудожественной образовательной среды в школе, в системе дошкольного и дополнительного образования.

Предоставлять возможность выбора индивидуальной траектории творческого развития и четкой профессиональной ориентации учащимся школ, выстроенных на основе научной диагностики и погружения в развивающую творческие способности среду «инкубатора».

Способствовать раннему выявлению у детей задатков творческих способностей научно-обоснованной диагностикой и своевременному их развитию верной методикой, посредством создания мини детского сада, с группой кратковременного пребывания. Признание его начальным уровнем инновационной модели педагогического образования, базовой площадкой лаборатории научно-педагогических исследований процесса детского творчества и базой научно-исследовательской практики студентов колледжей и вуза, магистрантов, аспирантов, докторантов, слушателей программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

. Повысить экономическую эффективность колледжа, влияющую на качество подготовки специалистов для работы с детьми в дошкольных учреждениях, школе, системе дополнительного образования, через развитие системы образовательных услуг, оказываемых за счет внебюджетных источников финансирования для взрослого и детского населения г. Курска и Курской области

Создать базу профессиональной переподготовки и повышения квалификации для учителей изобразительного искусства и предмета «Искусство», учителей начальных классов по предметной области «Искусство», педагогов дополнительного образования направления «Изобразительная деятельность и декоративно-прикладное искусство», педагогов Детских художественных школ и Детских школ искусств, преподавателей СПО и НПО, реализующих программы художественно-эстетического направления.

Создать инфраструктуру для творческой самореализации жителей города и области в сфере специализации кластера (выставочная, музейная, волонтерская, этнохудожественная, культурно-просветительская и т.д.).

Принципы создания художественно-педагогического кластера: Принцип единства потребительского рынка, профессиональной деятельности и образовательной среды, подразумевающий единство учебного, научного и инновационного процессов во взаимосвязи с экономикой и социальной сферой.

Принцип повышения качества образовательного процесса и взаимосвязь с обновлением содержания образовательных программ.

Принцип развития дополнительного профессионального образования, реализующего программы, основанные на современных методах, средствах и технологиях для развития и воспитания детей дошкольного и школьного возраста.

Принцип инновационной направленности деятельности от проведения фундаментальных научных исследований до тиражирования и передачи в практику современных образовательных технологий. Принцип концентрации материальных и интеллектуальных ресурсов, подразумевающий повышение эффективности использования современного оборудования и объединение инновационного потенциала педагогического ВУЗа и колледжей и образовательных учреждений (ОУ). Принцип профессионального образования в течение жизни, подразумевающий возможность специалистам различного уровня квалификации, педагогам образовательных учреждений многократно в течение жизни повышать уровень квалификации в педагогических колледжах и ВУЗе, осваивать новые специализации и современные образовательные технологии. Принцип консорциума, подразумевающий организационное, учебно-методическое, научное и информационное взаимодействие между всеми подразделениями образовательного кластера, равенство и учет их интересов.

Планируемые результаты проекта: Будет разработан пакет нормативных документов, обеспечивающих деятельность научно-образовательного кластера и заключены договора о взаимодействии педагогических колледжей, вуза, работодателей, учреждений культуры, дополнительного образования и других организаций-партнеров .

Планируется обоснованно продемонстрировать преимущество кластерного взаимодействия в аспекте более полного информационного, научно-методического обеспечения образовательного процесса, а также эффективного использования общей базы ресурсов (кадровых, материально-технических) и обеспечения равной возможности пользования ими всех участников. На основе консолидации образовательных ресурсов усилить ресурс каждого учреждения. В новых ресурсных условиях расширить перечень образовательных услуг и разработать новые типы услуг, с получением экспертизы собственных разработок.

Планируется снизить риск не трудоустройства выпускников за счет партнерства с учредителем и работодателями, за счет прогнозирования потребностей региона в педагогических кадрах; за счет освоения дополнительных педагогических квалификаций в ходе получения основной и возможности их пополнения в рамках кластера; за счет готовности выпускников к работе с одаренными детьми и детьми с ОВЗ; за счет

владения методиками работы с учащимися с девиантным поведением и умением преодолевать отклоняющееся поведение терапевтической функцией искусства.

Планируется создать для студентов экспериментальную базу методик диагностики и развития творческих способностей детей и выявления у них признаков одаренности (лаборатория научно-педагогических исследований процесса детского творчества, «инкубатор» комплексного развития компонентов творческих способностей обучаемых).

Будет обеспечена профессиональная готовность выпускников к конструированию предметно-пространственной среды этнохудожественной культуры в образовательных учреждениях, получаемая через опыт погружения в образовательную среду кластера, в которой ценности этнохудожественной культуры принимаются как ценности профессионального будущего;

Будет отработан механизм использования потенциала педагогического кластера для оказания услуг населению города, через внедрение программ дополнительного образования для детей и взрослых, для сотрудников детских образовательных учреждений (ДОУ), через реализацию программ профессиональной переподготовки учителей начальных классов (предметная область «Искусство»), учителей изобразительного искусства (предмет «Искусство») и через освоение дополнительных педагогических квалификаций студентами колледжей и вуза в ходе получения основной.

Будет отработан механизма организации волонтерской деятельности студентов педагогических колледжей и вуза в процессе внедрения программ дополнительного образования, основанных на современных технологиях образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Будут разработаны и апробированы методические комплексы по всем направлениям работы кластера инновационного педагогического образования.

Планируется презентация модели и концепции педагогического кластера инновационного педагогического образования в средствах массовой информации.

Список литературы

1. *Шабанова О.П., Шабанова М.Н.* Практико-ориентированная подготовка педагога как стратегия российского образования// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.- Курск, 2015. № 1 (33) <http://www.scientific-notes.ru/pdf/038-019.pdf> № 0420800068.
2. *Шабанова О.П., Шабанов Н.К.* Проблема квалификационного пробела в современном российском образовании // Преподаватель XXI век. Научный журнал Московского педагогического государственного университета. Москва, 2015. №2, часть 1. http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/PXXI_2015-2-sod.pdf ISSN 2073-9613

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ РЕФОРМЫ В ИТАЛИИ

Юдина И.И.

НИУ МГСУ (Московский Государственный Строительный Университет), г. Москва

В условиях глобализации национальные образовательные системы различных государств сближаются и усиливается их взаимное влияние друг на друга, несмотря на то, что европейское образование формировалось в условиях, совершенно отличных от российских. В настоящее время в России происходят реформы системы высшего образования, которые имеют некоторые черты, характерные для высшего образования европейских стран. В этой связи, ознакомление с реформами, имевшими место в системе высшего образования европейских стран, в частности в Италии, является актуальным.

Высшее образование в Италии за последнее время реформировалось несколько раз.

Университетская реформа Италии 1999 года

Данная реформа подвергла сильным изменениям высшее образование в Италии а, именно, декретом № 509 от 3 ноября 1999 года она разделила учебу в университетах на два уровня – первый и второй. Итальянские университеты окончательно изменили свою форму. Самым инновационным аспектом данной реформы являлось введение новой университетской системы, которая приобрела характер последовательности 2-х циклов обучения (бакалавриат и магистратура). Первый этап обучения длится 3

года и является базовой ступенью, которая гарантирует общую фундаментальную подготовку студента в широкой области знаний по выбранному направлению и предполагает дальнейшее продолжение учебы. Данный этап является своеобразной профессиональной отправной точкой, после которой можно начать профессионально работать.

Получение диплома бакалавра позволяет выпускнику ВУЗа:

- Начать трудовую деятельность, за исключением профессий, требующих дальнейшего обучения и специализации.
- Продолжить обучение для получения диплома магистра (даже выбрав другое направление, отличное от того, по которому был получен диплом бакалавра, то есть студент может продолжить учиться по своей прежней специальности или выбрать новое направление, получив таким образом вторую профессию).
- Продолжить обучение для получения диплома Мастера первого уровня.

Обучение в магистратуре длится два года и предполагает более высокую профессиональную квалификацию. Данное обучение позволяет учащемуся углубить ранее полученные знания и повысить свою компетентность. Обучение в магистратуре можно начать даже после перерыва, сделанного на работу. И действительно, даже через несколько лет годы обучения на бакалавриате могут быть засчитаны для поступления на курс магистратуры (в данном случае опыт работы будет оцениваться в кредитах).

Одним из нововведений реформы являлись университетские кредиты (*i crediti formativi universitari*). Речь идет о единице измерения (оценки) выполненной работы студента. На практике система предусматривает закрепление за каждым предметом определенное количество кредитов в зависимости от сложности сдачи соответствующих экзаменов как письменных, так и устных; кредиты также насчитываются за прохождение стажировки, за написание курсовых работ и рефератов и т.д. Каждый кредит соответствует часам, которые студент должен потратить на обучение предмета в университете или индивидуально для того, чтобы быть готовым к сдаче соответствующего экзамена. (1 кредит соответствует 25 часам подготовки). Среднее количество выполненной студентом работы за год условно обозначено в 60 кредитов. Для получения диплома бакалавра необходимо набрать 180 кредитов, а для получения диплома магистра еще 120).

Приведем пример: если экзамен оценивается в 4 кредита (4 кредита x 25 часов за кредит), это значит что, для того, чтобы студенту сдать экзамен по данному предмету, ему необходимо потратить 100 часов на освоение дисциплины, которые делятся на часы, проведенные на лекциях и часы, потраченные на самостоятельное изучение предмета. Сдав экзамен, студент в этом случае получает 4 кредита.

Оценка (*il voto*) все также существует и определяет качество обучения: максимум 30 баллов и минимум 18 баллов. Экзамен все еще оценивается в баллах, и полученные кредиты не являются определяющими. Тем не менее, сдача экзамена позволяет приобрести необходимое количество кредитов, независимо от полученной оценки за экзамен.

Университетская реформа 2004 - 2010 годов

Университетская реформа (*La riforma universitaria*), введенная декретом 270/2004, предусматривала следующую реорганизацию высших учебных заведений, которая началась с академического 2008-2009 года. В общих чертах, процесс обучения в итальянских университетах разделяется на два этапа: первый – **бакалавриат** длительностью в три года с получением диплома бакалавра, второй этап включает в себя получение диплома магистра (*laurea magistrale*), учеба длится два года и начинается после окончания бакалавриата. Но на некоторых факультетах существует полное непрерывное обучение (*ciclo unico*).

Для продолжения дальнейшего постдипломного образования (*formazione post laurea*) существует возможность получения степени Мастера 1 или 2 уровня (*master universitari di primo e secondo livello*) длительностью в 1 год. На Мастера 1 уровня могут записаться те, кто отучился 3 года и получил диплом бакалавра, на Мастера 2 уровня могут пойти те, кто получил диплом магистра.

Другим вариантом постдипломного образования является поступление в Аспирантуру (***dottorato di ricerca***) длительностью в 3 года, поступление в Аспирантуру возможно после получения диплома магистра. Кроме того в некоторых профессиях, таких как врач, адвокат, учитель и т.д., после защиты диплома бакалавра или диплома магистра предполагается получение специального разрешения (*abilitazione*), которое выдается только после соответствующего обучения в интернатуре (*scuola di specializzazione*) и прохождения практики (*praticantati*), которые длятся 1-2 года, после чего необходимо сдать государственный экзамен (*l'esame di stato*).

Остается неизменной система набора кредитов (credito formativo), введенных предыдущей реформой образования. Оценка (il voto) все еще остается в пределах максимальных 30 баллов и минимальных 18 баллов. Каждое высшее учебное заведение устанавливает свои правила прохождения экзаменов и их оценки. Так же каждое учебное заведение определяет в автономном порядке форму проведения заключительного экзамена, необходимого для получения диплома 1-го уровня.

Для получения диплома бакалавра или магистра необходимо выбрать подходящую тему диплома и представить ее комиссии. При защите диплома минимальная оценка соответствует 66 баллам, а максимальная 110 с отличием (110 con lode).

Подготовка к поступлению в университеты в Италии проходит в лицеях, где выпускники сдают экзамены и получают аттестаты зрелости, с которыми можно поступать в университет. Учащийся лицея может выбрать любое направление подготовки в университете, независимо от типа посещаемого лицея, но если в процессе обучения в университете выяснится, что студенту не хватает знаний по определенному предмету, то ему в течение первого года обучения необходимо будет сдать экзамен по этому предмету.

С декретом-законом 180/2008 «Принятие срочных мер по соблюдению прав на обучение и признание заслуг и качества университетской системы и научных исследований» были введены важные новшества в отношении прозрачности проведения конкурсов, трудоустройства преподавателей и научных сотрудников, а также в вопросах выдачи стипендии наиболее того заслуживающим студентам. Более углубленно ознакомиться с данным вопросом можно, прочитав документ, подготовленный МИУР (MIUR) – Министерством образования, университетов и научных исследований. К тому же, в 2008 году был подготовлен документ «Руководство к действию», в котором объясняются все новшества реформы.

В 2010 году Президентом Республики был обнародован закон от 30 декабря 2010 года «Нормативы в сфере организации университетов, профессорского состава и набора персонала», что является своего рода делегированием полномочий Правительству для стимулирования качества и эффективности системы образования. Данные изменения (закон Джельмини) стали предметом разногласий в университетском сообществе.

Университетская реформа Джельмини

Согласно реформе Джельмини университеты должны принять меры по недопущению возникновения конфликтов интересов и по установлению этических норм. Данная реформа влечет за собой объединение вузов с другими близлежащими вузами (находящимися территориально недалеко друг от друга), сокращение количества факультетов, а также значительные изменения в составе Совета Директоров, правовом статусе профессорско-преподавательского состава и в получении документов аттестации на право преподавания.

В **Совет Директоров** (Consiglio di Amministrazione) должны входить 2-3 представителя со стороны: представители предприятий, местных органов управления, политики), которые смогут влиять на выбор методики преподавания, исследовательские работы и размер платы за обучение. И данные изменения завершают процесс приватизации ВУЗов, введенный **законом 133**.

Совет Директоров становится единственным органом со всеми полномочиями по принятию решений, касающихся бюджета, учебных программ, а также открытию и закрытию факультетов. **Ученый Совет** (il Senato Accademico) (орган самоуправления) лишается своих полномочий, принимая на себя роль исключительно совещательную как в учебных, так и исследовательских вопросах. У ректоров (которым продлили срок полномочий) расширяется круг полномочий, и они теперь смогут работать в разных учебных заведениях.

В законопроекте предусмотрена полная передача полномочий правительству в вопросах, касающихся реформы права на обучение. Учреждается Фонд заслуг (Fondo per il merito) для распределения и выдачи премий и ссуд за хорошую учебу самым достойным учащимся.

Право студента на работу

Уже работаете, но хотите снова начать обучение в университете, или все еще учитесь, но хотите начать работать? Как совместить эти два занятия?

В Италии каждый работающий студент имеет возможность воспользоваться неплохими льготами, позволяющие ему посещать занятия и иметь время для подготовки к экзаменам.

- Все работники, уже записавшиеся на занятия начального и среднего образования, а также курсы профессиональной подготовки, имеют право на освобождение от сверхурочной работы, а также от внеплановой работы в свой еженедельный выходной день.

- Работающий студент имеет право на освобождение от работы на 150 оплаченных часов в течение 3х лет для посещения занятий и лекций (условия описаны в статье N.91 Национальные рабочие контракты).
- В случае посещения занятий по экспериментальному направлению или по направлению, связанному с деятельностью компании, максимальное количество часов освобождения от работы возрастает до 250. Использование данных часов должно согласовываться с работодателем каждые три месяца в зависимости от производственных и организационных требований компании.
- Во время сессий работающие студенты могут воспользоваться ежедневными оплаченными освобождениями от работы.
- Также во время сессии возможно не только взять освобождение на день сдачи экзамена, но и 2 дня до сдачи для подготовки к данному экзамену.

Работодателю необходимо предоставить всю соответствующую документацию, подтверждающую посещение занятий и участие в сдаче экзамена.

Освобождение от работы не оплачивается, если один и тот же университетский экзамен сдается более 2-х раз в течение одного академического года.

Заключение

В 2003 году Россия официально вступила в Болонский процесс с целью полной интеграции России в единое европейское образовательное пространство.

В центре Болонского процесса – разработка прозрачной системы взаимного признания документов об образовании, введении трехуровневой системы высшего образования (бакалавр, магистр, доктор), переход на европейские академические кредиты (то есть на принятую в Европе систему измерения трудоемкости учебного процесса), выдача Европейского приложения к диплому, европейская интеграция в исследовательских проектах, дальнейшее развитие академической мобильности студентов, преподавателей, администрации и европейское сотрудничество в обеспечении предоставления качественных образовательных услуг. Европейское приложение содержит 8 разделов, обязательных для заполнения, касающихся уровня квалификации, характера и содержания программы и результатов обучения.

Важным моментом для наших вузов является международная аккредитация российских образовательных программ. Все это поможет российским выпускникам при подаче заявления о продолжении обучения или найме на работу за рубежом с признанием эквивалентности российского диплома.

Список литературы

1. Головин Я.Б. Шведская модель образования. - М.: Вестник Московского Государственного Открытого Университета. – 2010. - №1 – С.29-34.
2. INFORMAGIOVANIITALIA. La Riforma_Universitaria in Italia. /Электронный ресурс/- Режим доступа: http://www.informagiovani-italia.com/Riforma_universitaria.htm/ свободный.
3. Paterlini Marta. When in Rome, reform. Radical reform of the Italian research and education systems is needed to address the lack of autonomy and lack of funding //EMBO Reports, 2009 Feb.10(2) 128-13 /Электронный ресурс/- Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2637327/> свободный.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОЦЕНКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ - СТОМАТОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ «КЛИНИЧЕСКОЙ БИОХИМИИ» С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОГРАММЫ «MICROSOFT EXCEL STATISTICA»

Каминская Л.А.

ФГБОУ ВО Уральский государственный медицинский университет, г. Екатеринбург

Особое внимание педагогов медицинских университетов занимает проблема сохранения и дальнейшего формирования мотивации к получению профессиональных компетенций. Об этом не устают говорить коллеги других медицинских университетов [1, 4]. Исследования нашей кафедры биохимии когнитивных и творческих способностей студентов, развития профессиональных компетенций врача-стоматолога образовательного уровня «специалитет» при изучении клинической биохимии изложены в статьях [2,3].

Цель исследования. Изучение особенностей мотивации студентов – стоматологов при изучении дисциплинарных модулей «Клинической биохимии».

Материалы и методы исследования. Проведено добровольное анонимное анкетирование студентов 2 курса, обучающихся по «Образовательной программе высшего образования специалитета по специальности 31.05.03. Стоматология». Участвовали 70% студентов списочного состава. Результаты анкетирования обработаны в программе Microsoft Excel STATISTICA. Для выявления мотивации изучения ряда модулей дисциплины «Клиническая биохимия» использован расчет коэффициентов парных корреляций по результатам ответов на анкеты.

Обсуждение результатов. В основу проведенного исследования положены оценки баллами от 1 до 5 вопроса «уверенность в правильном выборе профессии» и вопросов анкеты, которые соответствовали формулировке модулей дисциплины. Полученные результаты выглядят обнадеживающими: средний балл выбора профессии -4,34 (5 баллов поставили- 48%, 4 балла-40%, 3 балла-10%, 2 балла-2%). Студенты оценивали по направлениям: «мне интересно» и «нужно для профессии» значимость в учебном процессе 4 дисциплинарных модулей в последовательности, соответствующей их изучению. В табл.1 представлены средние баллы оценки модулей.

Таблица 1. Дисциплинарные модули и средние баллы оценок

№	Изучаемый модуль в дисциплине «Клиническая биохимия для стоматологов»	Средний балл	
		интересно	Нужно для профессии
1	Методы биохимических исследований в клинической лабораторной диагностике для стоматологов.	3.8*	3,9**
2	Биохимические исследования состава крови и слюны	4.1	4.1
3	Биохимия противокариозных средств	4.2	4.6
4	Клинические биохимические исследования (заболевания полости рта)	4.4*	4.6**

Тенденция к увеличению оценки наблюдается по мере приближения содержания модуля к будущей деятельности стоматолога в направлении от «интересно» к «нужно для профессии». Достоверное отличие ($p < 0.05$) между ответами на 1 и 4 вопросы «* мне интересно» и «**нужно для профессии» выявляет, что студенты воспринимают дисциплинарный модуль 4 по сравнению с модулем 1 как более важный для формирования компетенций. Для дальнейшего анализа были отобраны анкеты только тех студентов, которые оценили свой выбор профессии на 5 баллов. Уверенность в правильном выборе профессии является, по- существу, главным условием высокой мотивации обучения будущей специальности и приобретения компетенций. Для оценки мотивации стоматологов при изучении дисциплины «Клиническая биохимия» существенное значение имеет выявление корреляционных отношений между изучаемыми модулями: насколько они воспринимаются студентами как интегрированные в едином учебном процессе познания. С этой целью были проведены расчеты парных корреляций по всем ответам анкеты. Нумерация модулей в табл. 2 соответствует нумерации в табл.1. Если два явления статистически достоверно коррелируют друг с другом, и если при этом есть уверенность в

том, что одно из них может выступать в качестве причины другого явления, то отсюда определенно следует вывод о наличии между ними причинно-следственной зависимости [5].

Таблица 2. Коэффициенты парных корреляций ответов «интересно» / «нужно для профессии»

К корреляции	Модули (№№)			
	1	2	3	4
К интересно/ нужно для профессии	+ 0.84	+ 0.81	+ 0.77	+ 0.55

В нашем исследовании высокая корреляция между мнением студентов «интересно/ нужно для профессии» выявлена для дисциплинарных модулей 1-3, и средняя для модуля 4, который, по нашему представлению, среди остальных в наиболее полной мере включается в создание профессиональных компетенций. Далее был проведен расчет парных корреляций для выяснения связей между другими параметрами опроса. Достаточно важно и перспективно для организации учебного процесса было уяснить, как интерес к отдельным модулям определяет интерес к другим, как в одном модуле ответы «интересно» и понимание «нужно для профессии» определяют аналогичный выбор в другом модуле. Коэффициенты корреляции представлены в табл. 3.

В отношении интереса студентов высокая связь $K=+0.73$ обнаружена между двумя модулями «Методы биохимических исследований в клинической лабораторной диагностике для стоматологов» и «Биохимические исследования состава крови и слюны». Такая же сильная связь $K= +0,76$ характеризует, что студенты мотивированы на изучение обоих разделов и считают, что они нужны для профессии.

Таблица 3. Коэффициенты парных корреляций (К) ответов «интересно/интересно» и «нужно для профессии» /«нужно для профессии»

Коэффициенты (К) «интересно / интересно»			
К	Значение	К	Значение
К (1/2)	+ 0, 73	К (2/3)	+ 0.41
К (1/3)	+0.52	К (2/4)	+ 0.37
К (1/4)	+ 0.13	К (3/4)	+0.41
Коэффициенты (К «нужно для профессии / нужно для профессии»			
К (1/2)	+ 0. 76	К (2/3)	+ 0.13
К (1/3)	+0.13	К (2/4)	+ 0.28
К (1/4)	+0.28	К (3/4)	+0.36

Действительно, содержание первого модуля создает базу знаний для последующего, а биохимические исследования состава крови и слюны обсуждались не только в программе данной дисциплины, но и базовой «Биологическая химия – биохимия полости рта». Низкая корреляция «интересно» обнаружена между модулями 1 /4 и 2/4 ($K =+ 0.13$ и $K=+ 0.37$). Студенты не выявили связи, что дисциплинарные модули «Биохимия противокариозных средств» и «Клинические биохимические исследования в практике врача стоматолога (заболевания полости рта)» нельзя полноценно освоить без знаний биохимических исследований состава крови и слюны, а в профессиональной деятельности обходиться без клиничко–лабораторных исследований для оценки состояния больного. К сожалению, реально в практике современных стоматологов это направление биохимической лабораторной диагностики используется только в плане научных исследованиях, и крайне редко в клинической практике.

Выводы. Студенты выставили высокие баллы предложенным к обсуждению модулям. Но эти баллы не отражают мотивации в комплексном изучении названных разделов дисциплины. Расчет парных корреляций позволил выделить основные направления педагогической деятельности для создания интегрированных представлений, которые необходимы для создания профессиональных компетенций, и в настоящее время не нашли достойного понимания у студентов, оценивших свой выбор профессии на 5 баллов.

Список литературы

1. Агранович Н.В., Ходжаян А.Б, Кошель В.И., Гевандова М.Г. Развитие мотивации формирования профессиональной готовности обучающихся медицинских вузов // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-3. – С. 572-576.Режим доступа: URL: <https://fundamental-research.ru/>

2. Гаврилов И.В. Лукаш В.А., Каминская Л.А., Мещанинов В.Н. Развитие когнитивных и творческих способностей студентов при изучении теоретической и клинической биохимии// Материалы X Международной научно-практич. конференции 07-15мая Европейская наука-XXI век.- Прага - 2014.- том 23. С. 65-68.
3. Каминская Л.А Дисциплина «Клиническая биохимия» в создании профессиональных компетенций образовательного уровня «специалитет» врача-стоматолога // Всероссийский конгресс «Стоматология Большого Урала» Сборник статей. - Екатеринбург.- 2015.- С. 164 – 166.
4. Паина Л.И., Неволina В.В., Самоделкина Т.К. Специфика профессиональной мотивации студентов в социокультурной среде медицинского вуза // Дискуссия. Педагогические науки .-2014. выпуск 6(4) Режим доступа URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1126>.
5. Применение методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранения. Учебное пособие для практических занятий / Под ред. В.З. Кучеренко. — 4-е изд., перераб. и доп. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. - 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕПАРАТА-МАКЕТА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КРАСГМУ

Шеломенцева О.В., Казадаева А.А., Казадаева И.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф.Войно-Ясенецкого" Министерства здравоохранения Российской Федерации

Ежегодно в стенах Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого проводится конкурс морфологических препаратов имени профессора М. Г. Привеса. Цель конкурса - развитие научно-исследовательской деятельности обучающихся и сохранение традиций Университета. Организаторами конкурса являются Научно-образовательный центр «Молодежная наука» Университета, НОЦ «Морфология и физиология здорового человека»: кафедра анатомии и гистологии человека.

Конкурсные работы могут быть выполнены в различных форматах: анатомический или гистологический препарат, стенд, наглядное или электронное пособие, макет, муляж и т. д.. Обязательное требование к участникам – средний балл текущей успеваемости и практических навыков по дисциплинам «Анатомия» и «Гистология, эмбриология, цитология» должен быть не менее 4 баллов. [1, 2]

Нами, как форма создания учебного морфологического препарата, был выбран – макет, так как обучающиеся могут использовать его как при подготовке к занятиям, так и при формировании своего ответа на занятиях во время опроса.

Целью нашей работы является создание макета - препарата «Поджелудочная железа», отражающего гистологическое строение органа. На нем мы представили орган в поперечном разрезе, сделали акцент на строении ацинуса поджелудочной железы, который является структурно-функциональной единицей экзокринной части железы, и островка Лангерганса, представляющего собой эндокринную часть.

Выбор был сделан в пользу данного органа вследствие того, что на примере поджелудочной железы можно изучить принципы строения как желез экзокринной, так и эндокринной секреции.

Для достижения цели нам необходимо было выполнить следующие этапы:

1. Изучение информации по данной теме.
2. Создание эскиза.
3. Выбор материалов для макета.
4. Изготовление макета.

Рассмотрим каждый из них:

На первом этапе мы структурировали теоретическую информацию. Нами были изучены различные источники: учебники, атласы, микропрепараты. [3, 4, 5] В результате выделены следующие компоненты строения поджелудочной железы:

- соединительнотканная капсула;

- паренхима – разделена на дольки, между которыми проходят соединительнотканые тяжи с кровеносными сосудами, нервами и выводными протоками;
- строма – ретикулярные волокна (разновидность коллагеновых волокон);
- экзокринная часть - панкреатические ацинусы (секреторные отделы и вставочные протоки), выводные протоки;
- эндокринная часть – представлена островками Лангерганса, образованными различными видами клеток-инсулоцитов (A-, B-, D-, D1-, PP-клетки)ю

На следующем этапе работы мы изучили фотографии микропрепаратов поджелудочной железы, схемы и рисунки данного органа. На основе обработанных данных создали собственный эскиз: мы представили общий вид поджелудочной железы, островок Лангерганса и ацинусы в продольном и поперечном срезах.

Третий этап – выбор материалов для выполнения макета.

Для изготовления макета поджелудочной железы была использована модельную массу на основе глины, которая проста в использовании, затвердевает на воздухе и не требует запекания в печи. Для окрашивания макета мы выбрали оптимальные цвета – розовый, фиолетовый, синий, красный (соответствуют красителю гематоксилин-эозин). Соединительнотканная капсула и строма органа окрашиваются оксифильно, поэтому для них мы использовали розовые оттенки. Базальную часть клеток ациноцитов мы раскрасили фиолетовым цветом, а апикальную – розовым. Ядра клеток базофильны, поэтому для них мы также использовали фиолетовый цвет. Использовали акриловые краски, так как они отвечают эстетическим требованиям, яркие, долговечные. Изготовленные детали макета мы покрыли акриловым глянцевым лаком. В качестве основы была выбрана рама со стеклом размером 50x40.

Рис. 1. Материалы для макета



Последним этапом работы стало непосредственно изготовление макета. Сначала мы сделали основу из модельной массы. Для макета нам необходимо было сделать шесть деталей: общий вид железы, фрагмент с островком Лангерганса, ацинус в продольном и поперечном разрезе, два вставочных протока (вид сверху и в разрезе). Затем карандашом нанесли рисунок компонентов паренхимы и стромы органа. Далее раскрасили макет акриловыми

красками и склеили необходимые детали друг с другом (вставочные протоки и ацинусы). Выбрав наилучший вариант, мы разместили детали на стенде и оформили подписи.

Рис. 2. Этап работы – поджелудочная железа в разрезе



В процессе изготовления макета у нас возникли трудности с подбором оттенков, соответствующих окраске гематоксилином-эозином. Так как акриловые краски имеют небольшой выбор цветов, мы смешивали их, чтобы получить нужный оттенок. Также необходимо было точно учесть размеры, форму и соотношение клеток, что тоже вызвало небольшие затруднения в работе. Особенностью клеток-ациноцитов является условное разделение цитоплазмы на зимогенную (оксифильную) и гомогенную зону. Вставочные протоки заходят внутрь секреторного отдела и образуют второй слой клеток, называемых центроацинозными клетками.

Отображение данных фактов явилось сложностью в изготовлении макета. Небольшие размеры клеток железы потребовали долгой и кропотливой работы над ними.



Рис. 3. Готовый макет.

Итогом нашей работы стал макет «Поджелудочная железа», с помощью которого студенты смогут наглядно изучить гистологическое строение данного органа. Работа над этим макетом дала возможность проявить свои навыки и умения как в работе с литературой, так и развить творческие качества, сопоставление наглядного отображения текстовому описанию, улучшить навыки микрофотографирования и описания микропрепаратов.

Список литературы

1. Шеломенцева О.В., Иванова А.К., Трубинский А.А. Создание учебного видеоматериала как форма самостоятельной работы студентов в КрасГМУ//Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г.Омск, 2016. С. 136-138.
2. Шеломенцева О.В., Снеткова В.А. [Создание препарата-макета "Гистогематические барьеры в половых железах" как форма самостоятельной работы студентов в КрасГМУ](#) // Тенденции развития психологии, педагогики и образования. - Г. Казань, ИЦРОН.- 2016.- С.74-76.
3. Кузнецов С.Л., Мушкамбаров Н.Н. Гистология, цитология, эмбриология: Учебник для мед.вузов. – М.: ООО «МИА», 2005 – 600 с.
4. Юшканцева С.И., Быков В.Л. - Гистология, цитология и эмбриология. Краткий атлас. Учебное пособие для студентов медицинских ВУЗов. С-П.: Издательство "П-2", 2006. -96 с.:248 ил.
5. Гистология, эмбриология, цитология: учебник для вузов. /Под ред. Э.Г.Улумбекова, Ю.А.Чельшева - 3-е изд., - 2009. - 480 с.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Блинова О.Г.

социальный педагог ГБУ ЦССВ «Берег надежды»

Если искать причину, что же заставляет людей испытывать трудности, то в большинстве случаев все происходит потому, что они себя презирают, считают себя ничемными и недостойными любви. Иногда такое отношение маскируется притязаниями человека на что-то большее, и почти каждый из нас это тщательно скрывает.

Карл Роджерс

Беда всех теорий профилактики наркоманий в их рано или поздно обнаруживающейся несостоятельности. Эта несостоятельность, прежде всего, связана с постоянно изменяющимися социально-психологическими явлениями и процессами в обществе. Но все – таки среди них обнаруживаются некоторые позиции, которые являются более или менее универсальными, более или менее долгосрочными с точки зрения того, что их следует учитывать в организации профилактической активности. Одна из теорий, получивших мировое признание с точки зрения адекватности многим международным профилактическим

стратегиям, - теория социального научения А. Бандуры. Она дает возможность осознать тот факт, что многие формы поведения человека являются результатом его взаимодействия с социальной средой. В связи с этим профилактику наркоманий можно рассмотреть, как работу с поведением людей, в широком смысле – с поведением популяции, и при этом мы имеем в виду, что поведение – это всегда ответ, результат тех воздействий, которые оказывает на человека социальная среда. На основе этой теории, а также теории стресса Г. Селье была разработана интегративная модель стресса и копинга Р. Лазаруса. Эта модель определяет поведение человека не просто как механический ответ на взаимодействие среды, а как сложное социально-психологическое образование, некий опыт, через который преломляются требования социальной среды. В результате этого опыта формируются те или иные формы поведения. Из чего же состоит этот опыт? Он состоит из определенных личностных и средовых ресурсов и поведенческих стратегий. К ресурсам относятся: представление человека о себе, его Я-концепция; умение контролировать свою жизнь, свое поведение, брать за это ответственность на себя-интернальный локус контроля; умение общаться с окружающими знания о социальной действительности – определенная социальная компетентность; умение быть эмоциональным, сопереживать окружающим в процессе общения, «проживать вместе с ними» какой-то отрезок жизни и таким образом накапливать свой собственный опыт – эмпатия; умение общаться с людьми, желание и стремление быть с ними вместе-аффилиация. К ресурсам также относятся и такие элементы личностной зрелости, как своя, собственная позиция по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере, духовности; ценностные ориентации и мотивационная структура личности. Помимо ресурсов личности человек обладает и ресурсами социальной среды, которые также определяют его поведение. Это – та социальная сеть, то окружение, в котором живет человек. Эта система социальной поддержки может существовать на уровне мирового сообщества, государства, конкретного города, района, конкретной школы, где учится ребенок или ВУЗа, на уровне конкретной семьи, друзей и т.д. Но помимо наличия этой системы, необходимо, чтобы социальная поддержка реально оказывалась, воспринималась, и чтобы человек умел ее запрашивать, находить. Все это называется социально-поддерживающим процессом. Стало быть, для того, чтобы мы могли рассчитывать на достаточно адаптивное поведение детей, подростков и молодежи, у них должен быть развит высокий уровень личностных и социальных ресурсов. Этого добиться не просто, но возможно, используя определенные профилактические обучающие программы, основанные на системе обучения здоровому поведению.

Очевидно, что современная модель профилактики наркоманий должна строиться на понимании того факта, что подрастающее поколение не приспособлено к современным условиям постоянно меняющейся стрессогенной социальной действительности, что взрослые люди, не имея определенных знаний и навыков, не в состоянии обучить детей тем поведенческим моделям, которые понадобятся в жизни. Мы не можем сказать, что наша поведенческая модель гарантирует тот факт, что мы и наши дети находимся под интенсивным воздействием социального стресса, требований среды. При этом совершенно очевидно, что невозможно нам просто сидеть и ждать, когда эта стрессовая ситуация закончится. В этой ситуации у психологически не просвещенного населения происходит хаотический поиск наиболее простой модели поведения. При этом часто выбираются саморазрушающие пути совладения со стрессом-употребление алкоголя, наркотиков, других психоактивных веществ. В связи с этим наиболее эффективным путем профилактической активности является путь формирования стресс устойчивого жизненного стиля. В соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения профилактики делится на первичную, вторичную и третичную.

Первичная профилактика является не специфической и наиболее массовой. Ее контингент включает общую популяцию детей, подростков и молодежи, а целью является формирование активного, адаптивного, высоко функционального жизненного стиля, направленного на продвижение к здоровью, уменьшение числа лиц, имеющих биологические, психологические и социальные факторы риска формирования аддикции, развитие невосприимчивости к дисфункциональным паттернам наркоманического поведения. Первичная профилактика является наиболее эффективной, поскольку полностью стремится избежать патологических исходов, уменьшить число лиц, у которых может быть начат патогенетический процесс. Усилия первичной профилактики меняют одни развивающиеся формы поведения на другие и направлены не столько на предупреждение болезни, сколько формирование здорового поведения.

Основные задачи профилактической работы:

1. Оказание эффективной психолого-педагогической поддержки подросткам.
2. Формирование адекватной самооценки.
3. Формирование навыков принятия и выполнении решений.

4. Помочь подросткам определить свои ценности и в соответствии с ними выстроить алгоритм действий.
5. Способствовать осознанию подросткам всей важности проблемы наркозависимости.
6. Способствовать осмыслению личной системы жизненных ценностей.
7. Способствовать адаптации к меняющимся условиям, развитию социальной гибкости, психологической готовности к совершению выбора.
8. Способствовать развитию навыков общения и настойчивого поведения, в том числе противостояния давлению сверстников.

Вторичная профилактика у детей, подростков и молодежи включает в себя как социально-психологические, так и медицинские мероприятия неспецифического характера. Ее контингентом являются дети и подростки с поведением риска (аддитивное поведение, уходы из школы и дома, безнадзорные дети, дети и подростки, проявляющие другие формы отклоняющегося и асоциального поведения.) По своей направленности на контингенты риска

Вторичная профилактика является массовой, оставаясь индивидуальной в отношении конкретного ребенка или подростка, имеет следующие цели: развитие активных стратегий проблем-преодолевающего поведения; повышение потенциала личностно-средовых ресурсов. Профилактическое воздействие социальных сетей, которое включает в себя создание профилактических программ, имеющих целью совершенствование естественных сетей (семья) и создание искусственных (группы социальной и психологической поддержки, медико-психологические центры, программы поддержки, анонимные сообщества).

Третичная профилактика наркоманий среди детей, подростков и молодежи является преимущественно медико-социальной, индивидуальной и направленной на предупреждение перехода сформированного заболевания в его тяжелую форму, последствий в виде стойкой дезадаптации. Целью третичной профилактики является максимальное увеличение срока ремиссий. Все три направления профилактики являются компонентами единой профилактической цепи и не могут рассматриваться изолированно друг от друга. Поведение риска или отклоняющееся поведение является результатом неадекватных, дезадаптивных поведенческих форм, проявляющихся в детско-подростковом и молодом возрасте и имеющих целью самоактуализацию личности, проявление поиска независимости, отставание персонального пространства и личностных границ, поиск социальной и психологической поддержки, потребность включения референтную группу сверстников. В связи с этим профилактика должна предусматривать, прежде всего, систему развития здоровых, адаптивных форм поведения, направленных на решение возрастных психологических и социальных задач. В основе профилактики должно лежать не пресечение основных направлений развития ребенка и подростка, а изменение его поведения на более эффективную форму, выработка здорового поведенческого и жизненного стиля.

Список литературы

1. Дубровина И.В. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте.
2. Журнал «Детский психолог», №№1-10,1996
3. Леви В.Л. Искусство быть собой. - М.: Знание, 1990
4. Н.А. Сирота, И.Л. Баушева, Н.М. Лыкова. Профилактика употребления наркотиков и других психоактивных веществ среди детей и подростков.
5. Мастюкова Е.М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме: пособие для психологов и педагогов. /Е.М. Мастюкова, Г.В. Грибанова, А.Г. Московкина. –М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2006.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кузубова Ю.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

В настоящее время проблема эмоционального выгорания педагогов выходит на первый план, так как круг обязанностей, который выполняет педагог, все более расширяется, а времени для полноценного отдыха не остается. По мнению западных психологов, вся история исследования проблемы выгорания в зарубежной науке прошла два этапа, а в последнее десятилетие все данное исследование переходит на совершенно иной уровень научного познания [2; 22].

Чтобы определить особенности психологического здоровья людей, которые непосредственно работают с другими – с клиентами, пациентами, будучи физически и эмоционально перегружены, американский психиатр Х.Дж. Фрейденберг в 1974 году ввел понятие «эмоциональное выгорание».

Некоторые ученые, такие как М. Кинг, протестовали против самого термина «выгорание», так как оно не совсем точно передает всю сущность данной проблемы, а также тождественно посттравматическому стрессовому расстройству, депрессии или «хандре», или Л. Морроу, который определял это понятие как «странную психиатрическую химеру».

Сторонники иной точки зрения определили связи с уже существующими моделями, так например, Дж. Фриди, С.Е. Хобфол с теорией общего стресса, С.Т. Миер с заученной беспомощностью и Адлер с психодинамикой беспомощности у представителей помогающих профессий, Бандура с моделью самоэффективности и компетентности и Д. Х. Малан с компульсивным оказанием помощи при «синдроме помогающих профессий» [4].

В работе американских психологов С.Е. Джексона и К. Маслач возможность психического выгорания наблюдается только у представителей профессий с коммуникативной направленностью. Ими же был разработан опросник «МВИ». Исходя из их точки зрения, эффект психического выгорания представляет собой трехступенчатый процесс, который включает в себя эмоциональное истощение; деперсонализацию; редуцирование собственных достижений, которое проявляется в виде отрицательной оценки себя с профессиональной точки зрения, либо в редуцировании собственного человеческого достоинства, уменьшении своих возможностей и т.д. [4].

Японские исследователи считают, что для определения эмоционального выгорания к трёхфакторной модели К. Маслач следует добавить четвертый фактор «Involvement» (зависимость, вовлечённость), характеризующийся мигренью, бессонницей, агрессивностью, а также присутствием наркотических зависимостей (алкоголизм, табакокурение, наркотики) [1].

На современном этапе развития науки выделяют 3 стадии ведущие к эмоциональному выгоранию, которые различаются степенью вовлеченности человека в данный процесс и, следовательно, степенью обратимости:

1. Невротическая реакция. В первую очередь изменяется физическое и эмоциональное самочувствие человека. Изменения представляют собой классические черты одной из форм невроза – так называемой неврастении, или синдрома раздражительной слабости. Оно сопровождается как внешними, так и внутренними проявлениями: сильная утомляемость, снижение умственной (и возможно физической) работоспособности, разнообразные проявления телесного дискомфорта. Так же нередки случаи учащения раздражительности, конфликтности, когда человек не контролирует свои негативные чувства.

2. Невротическое развитие. Основной характерной чертой данной стадии является изменение поведения человека, что непосредственно влияет на его отношение к своей работе, в основном в отрицательную сторону, и как следствие халатное отношение к выполнению своих профессиональных обязанностей. А также, характеризуется социальной отрешенностью, так как человек сам конструирует несуществующий барьер между собой и окружающим его социумом. В процессе взаимодействия с таким партнером появляется ощущение, что он находится как будто за стеклом

3. Стойкое изменение личности. На данной стадии происходит профессиональная деформация личности. Обычно это проявляется в форме душевной чужеродности, циничности, а также подчёркнутой агрессивности (варьирующей от раздражительности до неприкрытого хамства). Всё это протекает на фоне общего эмоционального обеднения, когда человек постепенно или полностью утрачивает способность радоваться жизни. Ситуация часто усугубляется склонностью к перепадам в настроении, появлению

кратковременных эпизодов эмоционального спада или затяжных периодов депрессии (нередко скрытой, в состоянии которой человек может пребывать годами) [3].

Взаимовлияние факторов определяет динамику развития процесса «выгорания».

Авторы динамической фазовой модели Р.Т. Голембиевский, Р.Ф. Голембиевский выделяют три степени и восемь фаз «выгорания», отличающиеся взаимоотношением показателей по всем трём факторам (под значениями показателей понимается оценка баллов, набранных по субшкалам опросника «МВІ», относительно среднестатистических величин). Предложенная модель позволяет выделить среднюю степень «выгорания», при которой наблюдаются высокие показатели эмоционального истощения, и представляет собой переходный уровень. До этой стадии «выгорания» эмоционально-энергетический «запас» противодействует нарастающей деперсонализации и редукации личных достижений [1].

Согласно концепции М. Буриша, в развитии синдрома эмоционального выгорания можно выделить несколько главных фаз:

1. Предупреждающая фаза – чрезмерное участие (активность, чувство незаменимости, отказ от потребностей, не связанных с работой, ограничение социальных контактов), истощение (чувство усталости, бессонница).

2. Снижение уровня собственного участия - по отношению к сотрудникам, детям (потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи другим людям, доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, детям), по отношению к остальным окружающим (отсутствие эмпатии, безразличие), по отношению к профессиональной деятельности нежелание выполнять свои обязанности, искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени, акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворённости работой, возрастание требований.

3. Эмоциональные реакции – депрессия (постоянное чувство вины, снижение самооценки, безосновательные страхи, апатия, лабильность настроений), агрессия (защитные установки, обвинение других, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружением).

4. Фаза деструктивного поведения – сфера интеллекта (снижение концентрации внимания, отсутствие способности к выполнению сложного задания, ригидность мышления, отсутствие воображения), мотивационная сфера (отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности, выполнение заданий строго по инструкции), эмоционально-социальная сфера (безразличие, избегание неформальных контактов, отсутствие участия в жизни других либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу, избегание тем, связанных с работой, самодостаточность, одиночество).

5. Психосоматические реакции – снижение иммунитета, неспособность к релаксации в свободное время, бессонница, сексуальные расстройства, повышенное давление, тахикардия, головные боли, боли в позвоночнике, расстройства пищеварения, зависимость от никотина, алкоголя, кофе.

6. Разочарование – отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние [3].

Анализируя фазы развития синдрома эмоционального выгорания, можно заметить определённую тенденцию: сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте. На первом этапе развития синдрома эмоционального выгорания профессиональная деятельность является главной ценностью и смыслом всей жизни человека. В случае несоответствия между собственным вкладом и полученным или ожидаемым вознаграждением появляются первые симптомы эмоционального выгорания. Изменение отношения к профессиональной деятельности, от положительной до безразличной и отрицательной.

Таким образом, описывая возникновения проблем эмоционального выгорания можно отметить, что эмоциональное выгорание – один из новейших, рассмотренных в педагогической литературе, механизмов психологической защиты.

Список литературы и источников

1. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика: Психологический журнал / – М. Спутник, 2009.
2. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. - № 2, 2006, – с. 216.

3. Баробанова, М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учебное пособие / М. В. Баробанова. - М.: Педагогика, 2010.
4. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. / Бойко В.В.- СПб.: Питер.- 1999.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / Бойко В.В.- М.: Наука.- 1997
6. Борисова М. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. Борисова // Вопросы психологии. – 2010.
7. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕРСЭ, 2001.

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, ЭРГОНОМИКА
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ
«ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»
(ИЗ ОПЫТА МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОО)**

Грибанова М.В.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Процесс реформирования Российского образования предполагает внесение конструктивных изменений в модели управления образовательными системами всех уровней. Совершенствование процессов управления обусловлено необходимостью создания условий успешного функционирования образовательных пространств, их системно-структурной композиции (в т.ч. на институциональном уровне).

Выбор и осуществление преобразований в той или иной области педагогической практики требует включения трёх взаимосвязанных видов деятельности управления: моделирования, проектирования и планирования предстоящих изменений. Необходимым элементом проектирования любой инновационной практики является моделирование, позволяющее изучить и отрегулировать оптимальное функционирование системы в инновационном режиме; спрогнозировать результаты, эффекты и риски нововведений; определить стратегические векторы развития, цели, задачи и средства наиболее актуальных процессов преобразования исходного состояния системы в желаемое.

Процесс создания новой или обновлённой модели - инновационное моделирование является, по сути, поиском соразмерности элементов проектируемой системы, выявлением меры истинности в понимании внешних и скрытых её характеристик, связей и зависимостей подструктурных элементов, возможностей оптимального функционирования системы, её прогнозируемых свойств [4,5,7,9,14]. Апробация инновационной модели осуществляется в рамках проекта, поэтапный план осуществления которого выстраивается в рамках процессного подхода. Моделирование и проектирование процесса развития образовательной организации определяют успех управления её деятельностью. При рассмотрении и выборе вариантов преобразования любого объекта целесообразно учитывать видовое разнообразие моделей.

В инновационной практике ДОО Пермского края на протяжении длительного времени успешно используются следующие модели.

1. Концептуальная модель. Представляет собой обобщённую модель объекта, процесса, явления и пр., которую необходимо создать и апробировать с целью проверки истинности или достижения поставленной цели (модель 1).

2. Концептуально – технологическая модель. Представляет собой модель-схему организационной структуры и процесса осуществления намеченных изменений. Назначение – построение образа, «картинки» инновационных трансформаций; нового варианта стратегии осуществления преобразований, определение главных характеристик проектируемого пространства (модель 2).

3. Технологическая модель. Представляет собой структурно-организованные ключевые характеристики предстоящей проектной деятельности: область изменений, цель, задачи, программное обеспечение, реальные средства, результат, представленный измеряемыми показателями (модель 3).

4. Содержательная модель. Назначение модели – определение оптимального варианта содержательного компонента проектируемой системы, его объём, характер структурирования содержания в контексте предполагаемых изменений (тематическая матрица образовательной информации, блок – схема содержания предмета изучения, схемы анализа содержания образовательной области и др.).

5. Управленческая или функциональная модель. Позволяет установить внешние и внутренние связи (отношения), возникающие между элементами системы; функциональные характеристики подсистем и/или элементов моделируемой системы.

В настоящее время умения моделировать и проектировать рассматриваются как приоритетные компетенции специалиста в области образования. Проектирование обуславливает необходимость осознания цели, значения и смысла проекта, достижимых результатов; определения реальных возможностей проектных трансформаций действительности, изучения степени готовности и способностей людей к инновационным преобразованиям. Планирование предполагает постановку цели на определённый промежуток времени, а так же выработку стратегии и тактики действий, с помощью которых должна быть достигнута намеченная цель [11].

Актуализация технологий «индивидуализации образования» обуславливает необходимость осуществления аналитической, прогностической и плановой разработки социально-педагогических, психолого-педагогических, образовательных и пр. проектов; моделирования разнообразных областей педагогической и организационной деятельности ОУ. Индивидуализация образования - принцип, требующий изменения не только внешних условий организации образовательного процесса, но и внутренней установки, активной позиции его участников, что опосредует успех трансформации «объектов обучения» в «субъектов самообразования». Цель «индивидуализации образования» со стороны социума – создание условий обретения индивидом чувства безопасности и относительной автономности; становления и формирования индивидуально-своеобразных способов организации своей деятельности и жизненной активности, выделяющих индивидуальность среди других; совершенствование индивидуального стиля в предпочитаемых видах деятельности. Цель процесса индивидуализации со стороны индивида – активность в поиске относительной независимости, автономности в среде «других»; обогащения собственного, самостоятельного опыта организации своей жизнедеятельности; рефлексивной практики и осознания себя в качестве субъекта, относительно свободно определяющего и реализующего свои цели, возлагающего на себя ответственность за осуществление «выбора» и результаты своей активности и деятельности.

Реализация принципа «индивидуализации» в ДОУ требует изменения внешних условий организации образовательного взаимодействия с целью актуализации самостоятельности и активности как педагога, так и ребёнка. «Условие — философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. В отличие от причины непосредственно порождающей явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются ... влияя на явления и процессы, условия сами подвергаются их воздействию [15]. Вышеизложенное позволяет выдвинуть тезис о том, что процесс развития субъектов образовательного взаимодействия, возникнув при определенных условиях организации образовательной деятельности, в дальнейшем не только способен изменить начальные условия, но и должен быть направлен на их трансформацию в пользу развития индивидуальности.

На наш взгляд, вектор «индивидуализации образования» требует создания условий для индивидуального развития всех субъектов, вступающих в «отношения в сфере образования». В т.ч. активизации и стимуляции процессов формирования личности в условиях образовательной деятельности; внедрения психолого-педагогических технологий содействия развитию индивидуальности; введения мониторинга динамики проявлений индивидуальности в процессе её становления. Необходимо создание вариативных моделей образования, опосредующих условия для самоопределения, саморазвития и пр. САМО... субъектов образовательного взаимодействия; самостоятельного освоения части образовательного содержания программы (любой образовательной области, образовательного модуля), не менее трети от общего объёма содержания!

В многочисленных исследованиях, выполненных автором в рамках технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса ДОО, принцип «индивидуализации» был реализован в соответствии с моделями, отражающими особенности толкования выдающимися отечественными психологами таких понятий, как: индивид, личность, индивидуальность, интегральная индивидуальность - В.С. Мерлин (1986, 1996). Экстраиндивидуальность, метаиндивидуальность, метаиндивидуальный мир - Л.Я. Дорфман (1993). Субъективная реальность - В.И. Слободчиков (1994). Творческая индивидуальность - М. Б. Храпченко (1972), Е.Л. Яковлева (1998).

Результаты реализации представленных ниже моделей, подтверждают тезис о том, что процесс «индивидуализации образования» на любой ступени системы РО не несёт революционных преобразований, однако требует от современных педагогов обогащения палитры психолого-педагогических компетенций; специальных способностей, приобретаемых в практике самообразования, саморазвития и прочих САМО...; компетенций в области моделирования, проектирования и планирования маршрутов развития индивидуальности субъектов учения любой ступени, в любой образовательной области и деятельности.

«Концептуальная модель организации условий содействия становлению базиса культуры личности дошкольника» создана и апробирована в 1996 году. Представлена в диссертационном исследовании (1999), успешно реализована во всех инновационных проектах и программах ОЭР, выполненных на базе ДОУ Пермского края (модель 1). Системообразующим элементом модели определена личность ребёнка дошкольного возраста. Развитие индивидуальности представляет один из аспектов процесса становления личности и находит своё выражение в создании оптимальных условий для освоения и выполнения детьми деятельности «по своему», на основе знаний, умений, желания, свободы и права выбора продуктивной и\или

художественно-творческой деятельности. «Концептуально-технологическая модель организации педагогического процесса в течение недели и одного дня» создана в 1990 г. Успешно реализована в более чем 30 проектах. В т.ч. вариативных образовательных системах для детей «0 степени системы М. Монтессори», для детей с проблемами ОВЗ и ЗПР, для детей ДОУ общеразвивающей направленности. Концептуальную основу модели определяют 2 целевых ориентира инновационных преобразований традиционного образовательного процесса – условия становления базиса культуры личности и условия развития индивидуальности детей дошкольного возраста. В процессе работы над технологиями реализации концептуальной модели были апробированы варианты блочно-тематического планирования образовательной содеятельности с детьми на срок от трёх дней - до месяца. Оптимальным режимом «погружения» дошкольников 3-7 лет в тему оказалась модель недельного образовательного проекта, позволяющего успешно решать задачи разностороннего и индивидуального развития детей. Концепция 5-и дней недели позволяет актуализировать внимание педагога на 5-и приоритетных линиях развития ребёнка. Произвольность поведения и волевое усилие; познание окружающего мира посредством освоения 4-х способов «открытия» нового знания; «открытие» социальных значений и индивидуально-значимых смыслов в области познания; обогащение эмоционального интеллекта и художественно-творческой практики; рефлексивная практика «открытия себя нового», способного к созданию продуктов в игре и самостоятельно организуемой деятельности.

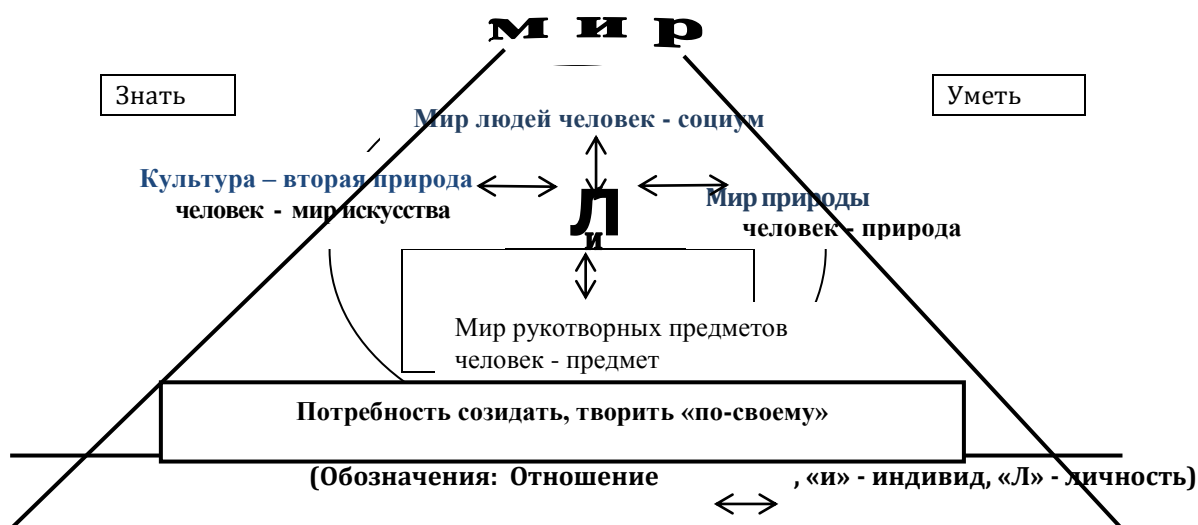
Индивидуально разрабатывая содержание вариативных тематических образовательных проектов, педагоги используют инвариантные модели организации:

- ✚ образовательной работы в течение дня и недели,
- ✚ системы тематических проектов на год (календарная сетка проектов)
- ✚ образовательного и информационного содержания темы (тематические матрицы)
- ✚ предметно-средового оснащения каждого дня недели;
- ✚ игровых пространств в вариативных видах содеятельности с педагогом.

Тематический образовательный проект педагог разрабатывает самостоятельно, структурирует последовательность вариативных видов содеятельности, в полной мере проявляя при этом творческий подход к разработке содержания образования (в рамках содержания и требований ООП). Планирует работу с детьми, ориентируясь на особенности и потребности каждого ребёнка группы, мобилизует профессиональные психолого-педагогические компетенции, рекомендации психолога, запросы и пожелания родителей, обеспечивая решение задач «индивидуализации». Мониторинг индивидуальных достижений детей является одним из самых объективных индикаторов качества образовательного процесса, самостоятельно спроектированного и осуществлённого педагогом в течение недели.

Модель 1.

Концептуальная модель организации условий содействия становлению базиса культуры личности дошкольника (1996 г.)



Виды деятельности детей дошкольного возраста, опосредующие формирование системы отношений с окружающей действительностью

Познание окружающей действительности (интеграция знаний обыденного, естественнонаучного, эстетического, художественного способов познания мира)	Игра (имитация, театрализованная, сюжетно-ролевая)	Коммуникативно-речевая (формы коммуникаций, модели выражения и построения отношений, речь – способ коммуникации имыслеизложения)	Художественное творчество (в изобразительной, музыкально-исполнительской, конструктивной, игровой и пр.)
---	--	--	--

Художественный образ

создаваемый детьми на основе познания окружающей действительности – рассматривается как результат интеграции познавательной и художественно-эстетической практики, форма «опредмечивания», проявления личного, субъективно-оценочного, созидательно - эстетического отношения к миру

Учёт индивидуальных различий

ТВНД	Свойства темперамента	Ведущая репрезентативная система	Индивидуальный стиль деятельности
------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Изучение и выявление

Задатков и способностей	Склонностей и предпочтений	Устойчивых интересов	Особенностей построения отношений с «миром» (личностные свойства, Я-концепция)
-------------------------	----------------------------	----------------------	--

Приоритетные условия развития индивидуальности ребёнка

<i>Художественно-творческие виды деятельности</i>	<i>Самостоятельная деятельность в среде</i>	<i>Психологическое здоровье</i>	<i>Дополнительное образование (кружки, студии по интересам и пр.)</i>	<i>Психологическое здоровье</i>	<i>Творческий потенциал педагогов</i>	<i>Технологии организации образовательного процесса развивающего характера</i>
---	---	---------------------------------	---	---------------------------------	---------------------------------------	--

Целевые ориентиры реализации модели: базис культуры личности дошкольника, творчество, индивидуальность

Модель 2.

Концептуально-технологическая модель организации педагогического процесса в течение недели и одного дня (1990 г., сокр.)

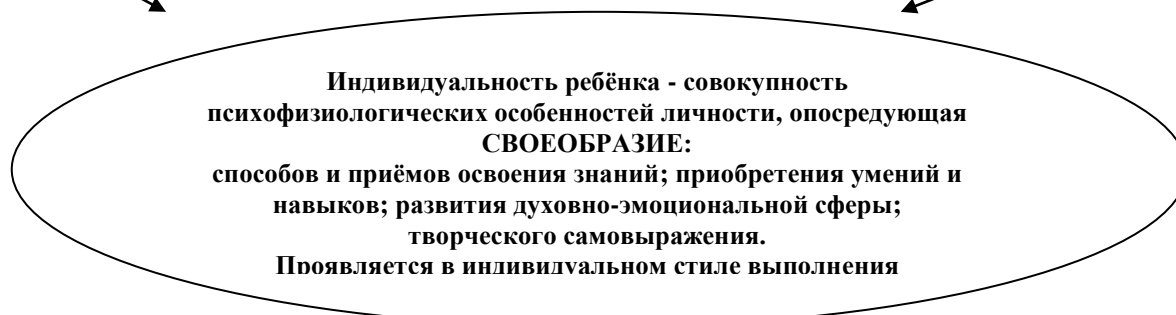
(технология блочно-тематического планирования, автор Грибанова М.В)

Примерные целевые ориентиры дня на протяжении недели, опосредующие разностороннее развитие личности и индивидуальности дошкольника

Понедельник Произвольно-волевой	Вторник Сенсорно-познавательный	Среда Социально-личностный	Четверг Эмоционально-образный	Пятница Рефлексивный
---	---	--------------------------------------	---	--------------------------------

Первая половина дня.

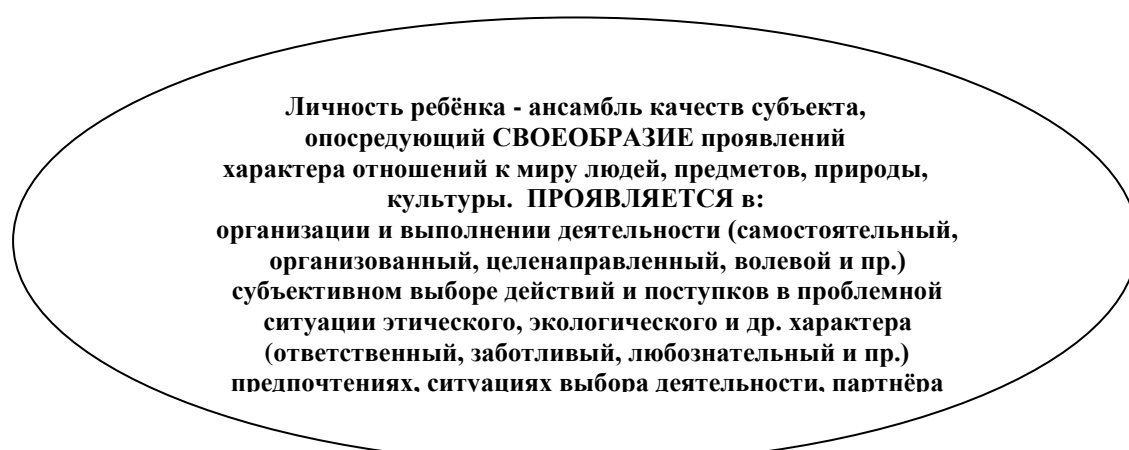
Цель – развитие индивидуальности. Самостоятельная работа детей в организованной среде.
Развивающее - образовательное взаимодействие с педагогом: занятия грамматикой, математикой, физической культурой и музыкой и пр.



Вторая половина дня.

Цель – развитие личности. Работа в организованной среде - палитра художественно-творческих видов деятельности «на выбор» ребёнка

музыкально-пластическая импровизация	рисование	лепка	аппликация	творческое рассказывание	художественный труд	конструирование
--------------------------------------	-----------	-------	------------	--------------------------	---------------------	-----------------



Модель 3.

Технологическая модель

реализации «принципа индивидуализации образовательного процесса» и расширении «пространства выбора образования» детьми и родителями (МАДОУ № 404 г. Перми, 2015 г.)

Цель: обогащённая система услуг дополнительного образования; реализация современных механизмов индивидуализации образовательного процесса посредством разработки программ и проектов дополнительного образования с учётом индивидуальных особенностей развития детей и заказа родителей.

Задачи:

Провест и проблемно-ситуационный анализ состояния системы дополнительного образования	Изучить нормативно-правовые и законодательные документы, раскрывающие роль и место дополнительного образования в образовательной	Изучить степень востребованности родителями образовательных услуг в форме дополнительного образования (с	Разработать и реализовать проект «индивидуализации образовательного процесса» посредством дополнительного образования ориентированного на развитие творческого потенциала и творческой индивидуальности
---	--	--	---

МАДОУ (на 1 июля 2015 г.)	системе конкретной ДОО (Концепция ФЦП развития образования на 2016–2020 годы, ФГОС ДО; Краевая программа развития образования; Стратегии развития образования 2030 и др.).	ориентацией на индивидуальные особенности развития детей, их потребности, интересы и предпочтения).	детей в разных видах деятельности; предоставления услуг коррекционного характера; расширения пространства образовательного выбора детей и родителей
---------------------------	--	---	---

Нормативно-правовое и методическое обеспечение: «Концепция и Программа ФЦП развития образования на 2016–2020 годы»; «Стратегии развития образования 2030»; научные и практико-ориентированные публикации в области дополнительного образования детей дошкольного возраста; авторские, парциальные, интегрированные программы дополнительного образования по интеллектуально-познавательному, художественно-эстетическому, социально-коммуникативному и пр. линиям развития детей дошкольного возраста.

Средства решения задач

Актуализация и анализ проблем дополнительного образования детей в разных возрастных группах. Разработка модели проведения ситуационного анализа проблем дополнительного образования детей МАДОУ. Проведение анализа, презентация результатов на педагогическом совете. Принятие решения о целесообразности (отсутствии такового) расширения сферы услуг средствами дополнительного образования.	Самообразование педагогов; лекции, консультации учёных и специалистов города, края в обл. дополнительного образования. Обогащение профессиональных компетенций педагогов в области оптимизации условий индивидуального развития детей средствами дополнительного образования, определений индивидуальных траекторий и создание программ индивидуального развития	Разработка анкет и опросников для родителей; программ наблюдений за детьми, процедур изучения индивидуальных особенностей (тип ВНД, темперамент, репрезентативные особенности, личностные качества, интересы, задатки, склонности и предпочтения). Обобщение результатов изучения индивидуальных особенностей, определение возможных, целесообразных, индивидуальных траекторий развития детей в условиях вариативных форм дополнительного образования.	Разработка концептуальной модели «индивидуализации образовательного процесса». Определение перечня целесообразных для детей, востребованных родителями, развивающих практик и коррекционных программ. Презентация на педсовете и публичная защита программ (проектов, практик) по дополнительному образованию, обоснование форм организации детей: срочные, системные, краткосрочные проекты (практики) творческой содеятельности педагогов с детьми в рамках доп. образования. Систематизация услуг дополнительного образования для детей разного возраста и разной направленности; календарный план введения услуг по доп. образованию в образовательный процесс (на 01.10.2015) Презентация возможностей развития детей дошкольного возраста в форме дополнительного образования на базе МАДОУ для жителей ближнего территориального окружения (собрания, листовки, личные контакты и пр. формы просветительской работы для родителей детей не посещающих МАДОУ)
---	--	---	---

Результат:

- модель и проект «индивидуализации образовательного процесса и расширения пространства образовательного выбора» для детей разного дошкольного возраста и их родителей;
- обогащённые профессиональные компетенции педагогов в области видов и форм организации дополнительного образования (в условиях сохранения целостности образовательного процесса);
- индивидуальные траектории и программы развития детей в условиях дополнительного образования;
- вариативные развивающие программы (образовательные практики, целевые проекты), реализуемые в рамках дополнительного образования.

Модель 4.

Технологическая модель организации процесса содействия развитию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста (МДОУ № 21 г. Добрянка, 2000 г.)

Цель – оптимальные условия развития творческой индивидуальности детей 5-7 лет в изобразительной деятельности

Задачи:

<p>Обогащать познавательную-эстетическую, художественную компетенции детей в разных видах содеятельности с педагогом и самостоятельной деятельности (знают, умеют, выражают субъективно-оценочное отношение, способны самостоятельно создать продукт)</p>	<p>Обеспечить условия развития творческого воображения, оригинальности, гибкости творческого мышления; свободы выбора содержания и определения замысла, способов, материалов, техники воплощения в продуктах изобразительной деятельности.</p>	<p>Обогащать эмоционально-чувственную сферу: содействовать проявлению эмоционального отклика на стимулы, искренности переживания, чувства эмпатии, эмоциональной экспрессии и др.;</p> <p>палитру специальных художественных эмоций (переживания-деятельности) в процессе художественного восприятия, создания художественного образа.</p>	<p>Обеспечить условия развития самостоятельности, творческой активности и индивидуальности в изобразительной деятельности.</p>
---	--	--	--

Средства реализации задач

<p>Интеграция интеллектуально-познавательной, репродуктивно-исполнительской, творческо-поисковой видов деятельности в процессе ситуативной содеятельности и НОД; совершенствование умений детей участвовать в диалогах, полилогах; формулировать, высказывания, умозаключения, оценочные суждения; обогащённая практика любования; рассматривание репродукций картин, поиск «загадок» изображения, описание и творческие рассказы. Тематические, иллюстрированные альбомы для рассматривания; познавательные, проблемно-поисковые беседы; обучение обобщённым способам последовательности</p>	<p>Обогащённая практика творческого рассказывания; придумывание сказок на основе содержания знакомого художественного произведения; дидактические игры на развитие творческого воображения, креативного мышления; использование нетрадиционных техник создания изображения (кляксография, рисование пластилином, ниточкой, ладошкой и др.); проблемно-поисковые беседы в рамках темы познания; экспериментирование с художественными материалами; поиск нестандартных решений проблемных ситуаций; многообразие художественных материалов (краски,</p>	<p>Практика любования; игры-имитации; музыкально-пластические импровизации; решение проблемно-поисковых ситуаций; яркие, вариативные наглядные пособия; синтез видов искусств в рамках темы познания (музыка, рассматривание картин, иллюстраций, чтение литературы и пр.); рисование под музыку; обогащение активного словаря эмоционально-образного содержания; практика подбора ассоциативного, семантического и пр. ряда образных слов, высказываний; организация личностно-ориентированного стиля взаимодействия (диалог, полилог, сопереживание и т.п.); беседы художественно-эстетического характера.</p>	<p>Доступность разнообразных художественных материалов в развивающей среде; право выбора замысла, материалов, приемов их использования; безоценочный характер отношения к продукту самостоятельной творческой деятельности ребёнка; практика образовательности педагогов с детьми интегрированного характера; презентации продуктов деятельности (совместное решение проблем оформления детских выставок, собственно рассказ</p>
---	--	--	--

создания изображения; вариативные образцы; исследование свойств художественных материалов.	мелки, уголь, кисти различных размеров и т.д.); игровые ситуации, приёмы, мотивы, обучение в игре («Будем строить новый дом...»).		ребенка и др.).
--	--	--	-----------------

Результат:

проявления самостоятельности в выборе темы, сюжета, композиции, художественных материалов и средств художественно - образной выразительности в процессе создания изображения;
базовые основы познавательной-эстетической и художественной компетентности;
оригинальность, гибкость замыслов в изобразительной деятельности;
творческая активность;
обогащенная эмоционально-чувственная сфера.

Список литературы

1. Грибанова М.В. Преодоление влияния агрессивности на усвоение нравственной нормы справедливого распределения путём воспитания индивидуального стиля в игре. Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Межвузовский сб. науч. тр. ПГПИ. Пермь, 1981.
2. Грибанова М.В., Князева Л.П. К проблеме развития творчества детей старшего дошкольного возраста в совместной деятельности. Психолого-педагогический аспект совершенствования дошкольного воспитания. Межвузовский сб. науч. тр. ПГПУ. Пермь, 1996.
3. Грибанова М.В. Специфика эстетического и художественного восприятия мира детьми дошкольного возраста в контексте личностно - ориентированной модели. Ребёнок в современном мире. Детство и творчество. Материалы VII Международ. конференции. СПб., 2000.
4. Грибанова М.В. Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации познавательно-эстетического развития детей 3-7 лет. Учебно-методическое пособие. Пермь, 2003.
5. Грибанова М.В. Моделирование в образовании. Ребёнок в современном мире. Государство и дети. Материалы XI международной конференции СПб., 2004.
6. Грибанова М.В., Шевченко Л.Б. Практика моделирования как фактор повышения профессиональной культуры педагога. Основные направления модернизации дошкольного образования. Материалы всероссийской юбилейной научно-практической конференции. Пермь, 25 мая 2005.
7. Грибанова М.В., Савельева Е. Использование проектирования и моделирования в организации педагогического процесса ДОУ Проблемы аксиологического подхода в дошкольном образовании: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции (Пермь, 25-26 мая 2005.).
8. Грибанова М.В., Сухнёва С.Л. Организация управления процессом освоения проектной деятельности сотрудниками ДОУ № 21, г. Добрянка. Проблемы аксиологического подхода в дошкольном образовании: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции (Пермь, 25-26 мая 2005.).
9. Грибанова М.В. Оптимизация педагогического процесса в современных условиях функционирования МДОУ. Региональная научно-практическая конференция «Совершенствование педагогического процесса ДОУ: аспекты моделирования, проектирования и планирования». Добрянка, 24 февраля 2010.
10. Грибанова М.В. Трапезникова Г.А. Мониторинг развития творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста Региональная научно-практическая конференция «Совершенствование педагогического процесса ДОУ: аспекты моделирования, проектирования и планирования». Добрянка, 24 февраля 2010.
11. Грибанова М.В. Проектирование образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник / Л.В.

- Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова, О.В. Прозументик, Т.Э. Токаева; ПГГПУ. – Пермь, 2013. - 208 с.
12. Грибанова М.В. Когнитивное моделирование в рамках технологии блочно-тематического планирования образовательных процессов Тенденции развития психологии, педагогики и образования/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань 2014
 13. Грибанова М.В., Мальгинова Л.А., Жерневская Т.В. Использование моделей, проектной деятельности и тематического планирования в организации образовательного процесса дошкольной организации на этапе реализации требований ФГОС ДО. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». М., 2016.
 14. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991, с. 474.

© Грибанова М.В., 2016

ПОЗИТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ – ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

Григорьева М.Ю.

Московский государственный областной университет, г. Москва

Стремительные перемены в социуме диктуют необходимость инноваций в образовании, наличия ресурса подвижности и гибкости в изменении пространства образовательного учреждения, и требуют от социализирующих взрослых новых подходов, программ, технологий развития позитивной идентичности как фактора успешной социализации подростка.

На первый план выходят психологические исследования идентичности подросткового возраста, поскольку этот период характеризуется поиском своего места в мире, в обществе, в системе социальных ролей, активным самоопределением, расширением осознания своих особенностей, способностей, потребностей, соответствия ожиданиям и требованиям социума.

В отечественной науке обширно представлены исследования отдельных видов идентичности. Так активно изучают личностную, социальную, этническую (национальную), культурную, социокультурную, религиозную, гражданскую, гендерную, полоролевую, возрастную, профессиональную и т.д.

Понятие позитивная идентичность в отечественной психологии встречается в работах исследующих этническую идентичность. Актуальность формирования именно позитивной этнической идентичности обозначена в трудах авторов Ю.А. Идрисовой, С.А. Кадыковой, Н.М. Лебедевой, А.В. Тарасовой, Г.У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, И.Ш. Уруджевой, В.Ю. Хотинец, Е.А. Эм и т.д.).

К примеру, Эм Е.А. исследовала механизмы позволяющие сохранить «уникальность и неповторимость этнического сознания как права воспринимать мир по-своему» и позитивную групповую этническую идентичность [14, с. 231].

Мы в своем исследовании поставили задачу изучить именно позитивную идентичность подростка, и определить, какие факторы играют в этом процессе ведущую роль.

Отечественные исследователи становления идентичности Андреева Г.М., Дубовская Е.М., Ефимова О.И., Кондратьев М.Ю., Ильин В.А., Урбанович З.Ф., Шнейдер Л. Б., Хрусталева В.В., Живаева Ю. В., Пантин В.И., Семененко И.С., Савина О.О. выделяют значимость вектора развития позитивной идентичности человека. В работах этих авторов можно найти определенные ракурсы рассмотрения этого феномена с позиций различных подходов, методов исследования и акцентов возможностей достижения позитивной идентичности, позволяющих проанализировать и применить их результаты для нашей работы.

Все эти исследования своеобразная стартовая площадка для прокладывания и усиления вектора позитивной идентичности подростка для социализирующих взрослых.

Авторы азбуки социального психолога, Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. подчеркивают тот факт, что идентичность «оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни» [4, с. 146].

По мнению Битяновой М.Р. «идентичность представляет собой механизм (или личностное образование) адаптивного назначения, она задействуется в различных социальных ситуациях для выработки человеком адекватного поведения» [2, с. 423].

Что же включает в себя позитивная Я-идентичность подростка сформировав которую человек сможет успешно реализовывать себя, применяя адекватное поведение, в различных социальных ситуациях, качественно выполняя функции взрослого?

Чтобы лучше определиться с понятием позитивной идентичности и критериями ее достижения мы обратились к психологическим словарям. В основном там оказались отражены понятия «идентичности», «идентификации». Одним из первых отечественных словарей, который содержит помимо термина «идентичность» - определения - «идентичность негативная», «идентичность позитивная» оказался словарь терминов монографии С.А. Кравченко.

«Идентичность позитивная - identity, positive – Идентичность, основанная на тех отличиях одной группы от другой, которые трактуются субъектом сравнения как положительные, благоприятные и имеют для него социальную значимость. Позитивной идентичностью обладает личность, которая активно строит свое окружение» [5, с. 290].

Соответственно данному определению для достижения позитивной идентичности подростку важно наличие значимой, референтной группы, а также необходима его собственная активность в построении своего личного пространства.

Впервые дихотомию «позитивная – негативная» к понятию «идентичности» ввел Эрик Эриксон. Изучая биографии главных героев своих работ, консультируя клиентов, ученый заметил парадоксальный феномен «человек может стать тем, кем он менее всего мог бы быть». Э. Эриксон выделил восемь стадий развития идентичности и определил идентичность как показатель зрелой личности. Различение идентичности на негативную и позитивную в его трудах связано с тем, что становление идентичности, как считал автор не всегда сопровождается приобретением индивидом позитивных образов о самом себе. На его взгляд идентичность представляет собой, иерархию позитивных и негативных элементов. Негативные элементы появляются потому, что на протяжении всего детства окружающие указывают и на идеальные ценности, и на отрицательные прототипы, заботливо предостерегая ребенка от того, чтобы он не стал кем-то или кем-то, чтобы он научился опасаться того, чего следует избегать.

Поэтому идентичность подростка часто находится в состоянии конфликта с прошлым, которое надо изжить, и с будущим, которое надо предотвратить.

Переживая эту постоянную ситуацию внутреннего и внешнего конфликта человек, может и не отказаться от личной идентичности, но выбрать ее негативную составляющую - основанную на всех тех идентификациях и ролях, которые на критических стадиях развития представлялись ему наиболее нежелательными или опасными и одновременно наиболее реальными, поскольку их жизненные примеры были близки и понятны. Например, выбор алкоголизма, если в семье был родственник, зависимый от алкоголя.

По Эриксону, оптимальное чувство идентичности переживается как чувство психосоциального благополучия. Его наиболее очевидным спутником является ощущение "себя в своей тарелке" и внутренняя уверенность в признании со стороны авторитетов [15, с. 174].

В случае, если появляется чувство «неполноценности, переживания, что из тебя никогда ничего хорошего не выйдет» - это как сигнал опасности, которая, по мнению Эриксона «может быть сведена к минимуму педагогом, знающим, как подчеркнуть то, что ребенок может сделать, и способным распознать психиатрическую проблему» [15, с. 135].

Эриксон считает особенно важным умением педагога «поддерживать в каждом ребенке чувство компетентности», именно в этом видит наилучшую возможность предотвращения определенной спутанности идентичности, уходящей своими корнями в неспособность или в действительное отсутствие возможности учиться [15, с. 136].

Установки, которые транслирует ребенку окружение играют важную роль в формировании идентичности. Социализирующим взрослым необходимо поддерживать компетентность подростка и помогать созданию позитивных образов о самом себе.

Авторы Пантин В.И. и Семененко И.С. исследовавшие проблемы идентичности в условиях российской модернизации считают, что следует различать позитивную и негативную идентичность или, соответственно, позитивную и негативную идентификацию. По их мнению, позитивная идентичность предполагает отождествление индивидом себя с какой-либо группой или общностью на основе

приписываемых ей определенных позитивных качеств и характеристик - таких, как успех, статус, функция, достоинство. «В основе позитивной идентичности лежит ощущение гордости и самоуважения от причастности к группе или общности, с которой ассоциирует себя индивид» [8].

Исследователи подросткового этапа развития идентичности Дубовская Е.М. и Ефимова О.И. замечают, что «с одной стороны идентичность является источником развития социализации в плане выбора поведения, с другой в процессе социализации формируется позитивная или негативная идентичность и может выступать в качестве ее продукта» [7, с. 237].

Идентичность рассматривается как продукт социализации. От полюса сформировавшейся в подростковом возрасте идентичности зависит выбор стратегии поведения человека.

Живаева Ю. В. определила критерии положительной и отрицательной модальности идентичности.

Положительная модальность идентичности по критерию «образ Я» включает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысложизненных установок личности, осознающей себя субъектом деятельности. Сохранение ощущения собственной непрерывности и целостности, самоотождествление.

Критерий «образ мира» в положительной модальности – это восприятие жизненного мира как стабильного, надежного, справедливого, сбалансированного, а «образ жизни» при этом дает возможность человеку на переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям [3].

Л.Б. Шнейдер, В.В. Хрусталева авторы и разработчики ассоциативных методик исследования идентичности, определяют достигнутую позитивную идентичность, как статус идентичности, которым может обладать человек, «сформировавший определенную совокупность личностно-значимых для него целей, ценностей и убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Репрезентацией достигнутой идентичности является позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств и стабильной связи с социумом, а также полной координации механизмов идентификации и обособления» [13, с. 88-89]. Координация механизмов идентификации и обособления способствует установлению положительных взаимоотношений с людьми, развивая социально значимые качества и дает возможность общающимся сохранить свою индивидуальность, чувство собственного достоинства, развивая ответственность и самостоятельность.

Л.Б. Шнейдер и В.В. Хрусталева обозначили критерии позитивной достигнутой идентичности, среди них: «представление о том, что личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание; ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; высокая самооценочность и энергетика, уверенность в себе при высокой внутренней напряженности; желание соответствовать идеальному представлению о себе; повышенная рефлексия, осознание своих трудностей; определенность жизненной ситуации; высокая событийность и общительность, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентация на других и их значимость» [13, с. 89]. Предложенные критерии демонстрируют необходимость наличия и удержания баланса ориентации на себя и на других как значимого свойства позитивной идентичности.

Савина О.О. изучая становление идентичности в подростковом и юношеском возрасте выделяет следующие показатели, указывающие на сформированную идентичность: «самоценность и самоуважение, в определенной мере независимость от оценок окружающих людей; готовность и умение сделать выбор из возможных альтернатив; осознанная позиция в значимых сферах социальных практик, особенно в профессиональной и семейной, сознательное принятие обязательств в этих сферах; построение будущих перспектив» [9, с. 9]. Через наращивание осознанности самооценочности и ролевых позиций, готовности и умения делать выбор, брать ответственность на себя - подросток с позитивной идентичностью прокладывает вектор к построению будущих перспектив.

Отечественный психолог З.Ф. Урбанович в своих исследованиях приходит к выводу о том, что «человек стремится к достижению и сохранению позитивной идентичности» [6, с.268].

Понятие идентичности автор описывает через самоопределение человека, охватывающее те или иные стороны его многогранной личности. «Позитивная идентичность – самоопределение, способствующее самопринятию и восприятию окружающего мира как стабильного, надежного, справедливого, сбалансированного» [6, с.268].

Для нашего исследования исходным продуктом, которого должна стать программа развития позитивной идентичности подростков как фактора социализации стало важным теоретическое осмысление

позитивной идентичности выделение критериев определения изучаемого феномена и факторов, способствующих его формированию.

Подводя итог теоретического осмысления изученных материалов, обобщим идеи различных исследований, чтобы предзадать направление в разработке программы. Иницируя процесс конструирования позитивной Я-идентичности подростка важно уделить особое внимание формированию в социально-полезной деятельности целей, мотивов и смысложизненных установок личности, позитивного самоотношения, стабильной связи с социумом через установление положительных взаимоотношений с людьми позволяющих сохранить свою индивидуальность, чувство собственного достоинства, развивая ответственность, самостоятельность, готовность и умение сделать выбор из возможных альтернатив, важность построения будущих перспектив, необходимость наличия и удержания баланса ориентации на себя и на других.

Новизна нашей работы определяется тем, что основной задачей является исследование формирования позитивной идентичности подростка, а в качестве объекта изучения избраны разные образовательные среды - в пилотажном исследовании – это среды гимназии и колледжа.

Были подобраны методики, в которых определяется наличие типа или статуса позитивной идентичности подростка: методики, разработанные Л.Б. Шнейдер - МИЛИ для выявления типа личностной идентичности, МИГИ методика изучения гендерной идентичности, МИПИ выявляет тип профессиональной идентичности [12]; методика изучения статуса профессиональной идентичности А.А. Азбель [1]; методика изучения межличностной идентичности, позволяющая выявить операциональные признаки компонентов межличностной идентичности, в группе обучающихся из сборника Сидоренкова А. В. [10, с. 133-144].

Всего в исследовании приняло участие 102 человека среди них студенты колледжа первого курса и обучающиеся гимназии 10-х классов в возрасте от 16 до 17 лет.

По результатам проведения исследования можно отметить, что среди гимназистов, чуть больше подростков, которые имеют тип достигнутой личностной идентичности. Возможно, что общее благополучие характерное для ребят гимназии – успешность в изучении программных дисциплин, победы в олимпиадах и конкурсах, более благоприятная атмосфера в семьях, наличие принимающего и поддерживающего коллектива, стало залогом формирования позитивной идентичности у большего количества подростков. Студенты колледжа первого года обучения: вынужденное прохождение программ за 10-11 класс в более интенсивном режиме, чем в обычной школе, коллектив на стадии начала формирования, семьи в основном неполные, социально малообеспеченные, дети-сироты.

При работе в программе СПСС с применением линейной двусторонней корреляции Пирсона было получено 23 взаимосвязи при обработке всего объема диагностического материала, который сравнивался попарно. Среди них четыре корреляционные взаимосвязи на 5% уровне значимости и 19 корреляций на 1% уровне значимости. Наиболее показательными для дальнейшего построения программы развития позитивной идентичности стали ниже следующие. Прямая (положительная) взаимосвязь между показателями личностной и профессиональной идентичности старшего подростка $r = 0,285$ (при $p < 0,01$). Таким образом, результаты показывают, что чем выше у подростка личностная идентичность, тем выше значения профессиональной идентичности. А те из обучающихся, которые имеют более низкую профессиональную идентичность в данном возрастном периоде, будут иметь более низкий уровень личностной идентичности. Соответственно работая на занятиях над самоопределением и профессиональным выбором, включая подростков в общественно-полезную деятельность, позволяющую пройти профессиональные пробы, мы получаем развитие не только профессиональной идентичности, но и увеличиваем показатели личностной идентичности.

Обратная (отрицательная) корреляция между показателем профессиональной идентичности и значениями межличностной поведенческой идентичности в подгруппе, где идет тесное межличностное общение $r = - 0,256$ (при $p < 0,05$).

Таким образом, результаты показывают, что чем выше у обучающегося значение профессиональной идентичности, тем ниже значения межличностной поведенческой идентичности в подгруппе, где идет тесное межличностное общение. Чем выше профессиональная идентичность у подростков, тем чаще они в своем поведении не обращают внимания на ожидания другого/других, не стремятся согласовывать свои действия и поступки с его/их мнениями, действиями и поступками. А те подростки, у которых низкие результаты профессиональной идентичности, будут чаще обращать внимание на ожидания другого/других, стремиться согласовывать свои действия и поступки с его/их мнениями, действиями и поступками. Высокая профессиональная идентичность, возможно, свидетельствует о большей индивидуальности и

самостоятельности подростка, а низкая профессиональная идентичность свидетельствует о большей комфортности и ориентации в поведении на других с кем у подростка выстроены тесные взаимоотношения. На наш взгляд эти данные свидетельствуют о высокой интенсивности процессов социализации-индивидуализации в данный возрастной период и о необходимости помнить важность баланса ориентации на себя и на других.

Данное исследование было проведено на выборке одного возраста, для следующего этапа изучения позитивной идентичности взяты подростки разных возрастных групп, социализирующиеся в различных школьных средах.

Несмотря на значительное количество исследований по проблемам идентичности, на наш взгляд, теоретическое осмысление осуществления развития позитивной идентичности как фактора социализации подростков в отечественной психологии представлено недостаточно. И научные работы, и реальная практика учитывают далеко не все значимые аспекты актуальности развития именно позитивной идентичности подростка. Отсутствуют работы, касающиеся поиска форм и методов, организации развития позитивной идентичности подростков. Специфика которой заключается в направленности на определенную возрастную группу – подростки, в условиях интегрированного обучения всего контингента обучающихся, требующую поддержки, помощи и профессионального вмешательства в конкретной социальной ситуации непрерывной трансформации общества, кризиса подросткового возраста, наложенного на процесс становления идентичности и совпадающего с процессом социализации.

Список литературы

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: Автореф. дис. канд. психол. наук / Азбель А. А. - М., 2004. - 25 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: Учебное пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
3. Живаева Ю. В. Социокультурная идентичность как фактор устойчивости жизненного мира человека: Дис. канд. психол. наук / Ю. В. Живаева. - Красноярск, 2014. - 213 с.
4. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога практика. – М: ПЕР СЭ, 2007.- 464 с.
5. Кравченко С.А. Социологический постмодернизм: теоретические источники, концепции, словарь терминов: монография / С.А. Кравченко – М. : Моск. Гос. Ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, кафедра социологии. – 2010. – 397 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (Справочник практического психолога). – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
7. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 295 с.
8. Пантин В.И., Семенов И.С. Проблемы идентичности и российская модернизация / В.И. Пантин, И.С. Семенов // Поиск национально-цивилизированной идентичности и концепт «особого пути» в российском массовом сознании (отв.ред. Лапкин В.В., Пантин В.И.), М., ИМЭМО РАН, 2004. - <http://spkurdyumov.narod.ru/pantin.htm>
9. Савина О.О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте: Дис. канд. психол. наук / О.О. Савина. – М. – 2003. – 179 с.
10. Сидоренков А. В. Методики социально-психологического изучения малых групп в организации: монография. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2012. – 244 с.
11. Хрусталева В.В. Структурно-содержательные характеристики и проявления социальной идентичности старших подростков в условиях профильного обучения: Автореф. дис. канд. психол. наук / В.В. Хрусталева. – Москва, 2016. – 22 с.
12. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
13. Шнейдер Л. Б., Хрусталева В. В. Ассоциативный тест как основа конструирования методики изучения социальной идентичности // Вестник РМАТ. - 2014. - №3. – С. 83-96.
14. Эм Е.А. Позитивная этническая идентичность как основа этнической толерантности / Е.А. Эм // Сибирский педагогический журнал, 2010. - № 5.- С. 225-231.

15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. И предисл. А.В. Толстых. 2е изд. М.: Флинта:2006. - 352 с.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА, ТРУДНОСТИ И ЗАДАЧИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Кононов А.Н.

Московский государственный областной университет, г. Москва, Российская Федерация

Личность школьного учителя была и остается одним из самых важных элементов в процессе формирования и обучения подрастающего поколения. Современная российская школа находится в настоящий момент в непростых условиях. Интенсивное развитие технических средств обучения, обилие учебных пособий, увеличение количества детей для которых русский язык не является родным, ставят перед школой, а значит и перед учителем новые задачи. Эффективное и грамотное их решение является крайне важным и необходимым, поскольку от этого будет зависеть успешность будущих выпускников во взрослой жизни, а значит и Российского государства в целом.

Учитель в процессе своей профессиональной деятельности оказывает всестороннее воздействие на личность ученика. Влияние происходит не только в рамках образовательного процесса и освоения новых знаний. Сам учитель и его личность становятся для учеников моделью поведения. Именно поэтому можно говорить о том, что целью учителя в процессе работы с одной стороны является реализация ФГОС Основного общего образования, а с другой это формирование и развитие гармоничной личности обучающегося. Учитель, передавая свои знания или обучая детей овладевать ими самостоятельно, одновременно с этим своей личностью воздействует на учеников, сидящих в классе.

Учителю в процессе совместной деятельности с учеником важно осознавать особенности развития ребенка, положительно относиться к личности обучающегося, направлять свои силы на реализацию потенциала, заложенного в школьнике и отдавать себе отчет в той степени ответственности, которая возлагается на педагога в ходе взаимодействия с детьми [4].

Личность учителя и ребенка находятся в постоянном взаимодействии. Педагог формирует, развивает и воспитывает своих учеников, становясь для них, то заботливым, чутким и понимающим взрослым, то высококлассным специалистом в определенной области знаний [2].

Однако реальность более сурова и учитель не всегда добрый и внимательный, специалисты в результате исследований установили, что 8 учеников из 100 боятся своих педагогов [3]

Грубый окрик, публичное заявление перед классом о неспособности ребенка усвоить учебный материал или откровенное запугивание плохими текущими и итоговыми оценками, несправедливое или чрезмерное наказание способны серьезно травмировать психику детей, чрезвычайно уязвимы в такой ситуации ученики младшей школы [1].

Именно поэтому работать учителем может только высоконравственный человек, умеющий контролировать и управлять своим психоэмоциональным состоянием, способный в ряде случаев стать для ребенка ориентиром в будущей самостоятельной, взрослой жизни. Ученики, особенно начальной школы, садясь впервые за парту, видят перед собой в определенном смысле идеальный образ учителя, доброго, знающего, справедливого и внимательного. Однако учитель в первую очередь человек, со своими достоинствами и недостатками, семейными и профессиональными проблемами. Именно поэтому важно чтобы учитель чувствовал себя комфортно, был уверен в завтрашнем дне, был психологически благополучен. Потому что от этого будет зависеть, каким станет ребенок, когда вырастет добрым или злым, ответственным или разгильдяем, чутким или жестокосердным.

Возлагая на учителя большую ответственность, за воспитание подрастающего поколения, при этом нужно помнить о колоссальном влиянии родительской семьи на личность ребенка. Ведь именно семья является первоисточником человеческих ценностей, где на примере своих родителей ребенок видит в повседневной жизни проявление добродетелей или пороков, любви или ненависти, а значит и усваивает их, демонстрируя потом в поступках или же декларируя в высказываниях. И к сожалению, бывает так, что в самой семье, родителями ребенка обесценивается не только сам труд учителя, но и унижается его личность. Некоторые учителя указывают на факты пренебрежительного, а порой откровенно неуважительного к ним отношения со стороны учеников, испытывая при этом сильные отрицательные эмоции [5].

Такое отношение недопустимо, государство обязано прилагать все усилия и использовать различные инструменты для формирования в сознании родителей уважительного и почтительного отношения к педагогу. Повышая престиж профессии учителя среди населения, демонстрируя важного данного рода деятельности для общества в целом.

Говоря о роли учителя нельзя не сказать о том, что педагогическая деятельность осуществляется в образовательном учреждении, в коллективе, а значит сам педагог выступает частью большой школьной семьи во главе с директором. Отношения между учителями в процессе работы, на переменах и во внеурочное время, являются той призмой, через которую преломляется или остается неизменным взгляд ученика на своего учителя. Уважительное отношение между коллегами, готовность оказать помощь и поддержку, демонстрирует ученикам не просто отношения между людьми, но саму модель взаимодействия двух коллег по работе, то как строится рабочая коммуникация в организации.

Трудно переоценить роль личности школьного учителя в процессе формирования и развития личности обучающегося. Ученики вырастают и навсегда покидают стены родной школы. Уезжают в другие города строить карьеру, создают семьи и очень важно, чтобы даже через много лет, когда уже взрослый мужчина или женщина, встретив на улице своего учителя, будучи может быть финансово успешнее, сильнее физически или имея лучшее образование, пусть бы даже и степень доктора наук, всегда ощущали, что перед ним их учитель. Тот человек, кто наравне с родителями дал понимание сути добра и зла, помог осознать себя неотъемлемой частью своего народа и общества, привил качества настоящего человека и гражданина. Именно поэтому учитель вне зависимости от экономической обстановки или социальных трансформаций должен всегда оставаться учителем. Каждую минут сознавая, что на него смотрит ребенок, который совсем скоро станет взрослым и шагнет в новую жизнь и то, каким он станет зависит во многом от личности школьного учителя.

Список литературы

1. Бачериков Н.Е. Психология умственного труда учащейся молодежи / Н.Е. Бачериков, М.П. Воронцов, Э.И. Добромиль. Киев, 1988. 168 с.
2. Кононов А.Н. Личность педагога как доминирующий фактор развития личности ученика // Гуманитарные науки в XXI веке: Материалы XXXIII Международной научно-практической конференции (10.08.2016). – М.: Издательство «Спутник +», 2016. – С.40-42.
3. Куликов А.М. Взаимосвязь здоровья и эффективности обучения старшеклассников / А.М. Куликов // Школа здоровья. № 2. 2001. – С. 10–15.
4. Пазухина С.В. Эмпирическое исследование процесса формирования ценностного отношения к личности воспитанника у будущих учителей начальных классов // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. № 1 (7). – 2011. – С. 113-122
5. Соколова Э.А. Особенности личности учителя и проблемы взаимодействия с учениками // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – Учреждение образования "Республиканский институт профессионального образования" (Минск). Т. 1. № 3-1. 2013. – С. 296-303.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД

Январь 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2017г.

Февраль 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2017г.

Март 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2017г.

Апрель 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2017г.

Май 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2017г.

Июнь 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2017г.

Июль 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2017г.

Август 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2017г.

Сентябрь 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2017г.

Октябрь 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2017г.

Ноябрь 2017г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2017г.

Декабрь 2017г.

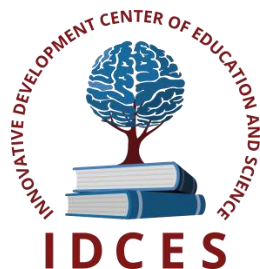
IV Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2018г.

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



**Актуальные проблемы современной педагогики и
психологии в России и за рубежом**

Выпуск IV

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 февраля 2017 г.)**

г. Новосибирск

2017 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.02.2017.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 9,6.
Тираж 250 экз. Заказ № 024.

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