



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XXXIV международной научно-практической конференции*

№ 11 (34)
Ноябрь 2013 г.

Часть I

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2013

УДК 37.01
ББК 74.00
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, доц. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доц. кафедры управления дошкольным образованием, доц. кафедры естественно-математических дисциплин Московского городского педагогического университета;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания Кемеровского технологического института пищевой промышленности;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общепедagogической кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, рецензент НП «СибАК».

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.

№ 11 (34) сборник статей по материалам XXXIV международной научно-практической конференции. Часть I. — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 138 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	7
ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ «ШКОЛЫ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ» Асекова Жылдыз Дуйшебаевна	7
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОИСК Протопопов Владимир Михайлович	17
ВЛИЯНИЕ МЕТОДОВ СПОРТИВНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ Ситничук Сергей Сергеевич	21
СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» УЧИТЕЛЯ Филатова Анна Сергеевна	25
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ТИПА Якимович Елена Петровна Белогривцев Иван Юрьевич	29
1.2. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	34
ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Добря Марина Яковлевна Мальчевская Марина Леонидовна	34

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ) Калягина Елена Александровна	40
1.3. Инновационные процессы в образовании	49
КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА Гетман Наталья Александровна Котенко Евгения Николаевна	49
1.4. Информационные технологии в образовании	56
«УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ В СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, СОЗДАВАЕМЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ- ТЕХНОЛОГИЙ, ДЛЯ АРАБОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ» Хуссейн Хишам Али Хуссейн	56
1.5. Общая педагогика, история педагогики и образования	61
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Мельник Марина Юрьевна	61
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ПЕДАГОГОВ В НРАВСТВЕННО-ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Шадрина Мария Владимировна	69

1.6. Педагогика высшей профессиональной школы	76
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОЗГОВОГО ШТУРМА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ЛИНИИ ВТОРОГО ПОРЯДКА») Вакуленко Евгений Геннадьевич Чернышева Ульяна Александровна	76
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ Варламова Ирина Александровна Чурляева Наталья Андреевна	83
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО ФИТНЕС-ТРЕНЕРА» В ВУЗЕ Василенко Марина Николаевна	92
ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ Калугина Наталья Леонидовна Калугин Дмитрий Александрович Альбекова Раушания Юлаевна	98
НАПРАВЛЯЕМАЯ МОТИВИРОВАННАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ Короткова Ольга Леонидовна Короткова Евгения Ильинична Медведицына Ольга Сергеевна Пешнина Любовь Владимировна Патурова Инна Геннадьевна Сергеева Светлана Владимировна	105
ПРИМЕНЕНИЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА Омельченко Светлана Владимировна	111

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ Руда Оксана Юрьевна	116
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФИЛИАЛЕ ВУЗА Химичева Дарья Павловна	121
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА Химичева Дарья Павловна	125
1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	130
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ Тышкевич Алла Юрьевна	130

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ «ШКОЛЫ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ»

Асекова Жылдыз Дуйшебаевна

старший преподаватель

Бишкекского Гуманитарного Университета им. К. Карасаева,

Кыргызстан, г. Бишкек

E-mail: asekova_j@rambler.ru

MAIN PRINCIPLES OF “CHILD-FRIENDLY SCHOOL” FORMATION

Jyldyz Asekova

head teacher of Bishkek Humanities University named by K. Karasaev,

Kyrgyzstan, Bishkek

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются основные принципы, которые важно использовать в организации ШДОР в Кыргызстане. По результатам экспериментальной работы были определены четыре принципа. Каждый из них имеет ряд особенностей, учет которых необходим для доброжелательной школы.

ABSTRACT

This article reviews main principles that are important to use in organization of Child-Friendly Schools in Kyrgyzstan. On the results of experimental work four principles were defined. Each principle has a number of peculiarities, which are necessary to consider for a child-friendly school.

Ключевые слова: «школа доброжелательного отношения к ребенку»; принципы ШДОР; формирование; менталитет; ментальные особенности; «общинное сознание»; образование родителей.

Key words: “Child-Friendly School”; principles of CFS; formation; mentality; mental peculiarities; “communal consciousness”; parents’ education.

Современные социально-политические изменения, происходящие в мире, не могут, не отразится на детях, на их отношении к обучению. В современном Кыргызстане есть дети школьного возраста, которые не посещают школу, и в настоящее время такое явление ни для кого не является новостью. В первую очередь эта проблема волнует государственные, неправительственные и международные организации. С целью определения причин этого явления за последние годы проводилось множество исследований [4], [10], [5], [6].

Результаты исследований показали одну из главных, оказывающих влияние на детей Кыргызстана причину. Каждый ребенок должен получить образование, научиться выстраивать взаимоотношения с другими людьми, учиться в условиях, когда его здоровью не наносится вред, иначе говоря, детство ребенка должно пройти в доброжелательной среде. Но, к сожалению, индикаторы доброжелательности у школ Кыргызстана низкие.

У каждой страны есть свои особенности, которые необходимо учитывать и использовать при формировании «Школы доброжелательного отношения к ребенку» (далее ШДОР). Для жителей Кыргызстана «общинная культура», «общинное сознание» является важной составляющей жизни, то есть человек, формирование его мнения, поведения зависит от сообщества, в котором он живет, учится, работает. В связи с вышесказанным, опыт формирования ШДОР в Кыргызстане имеет свои особенности.

Для школ Кыргызстана нами были определены следующие основные принципы формирования ШДОР:

1. Подготовка учителей, администрации школ, владеющих инструментами ШДОР.

2. Учет интересов детей во время принятия решений.
3. Вовлечение родителей и местного сообщества.
4. Учет ментальных особенностей страны, региона, села.

Каждый принцип имеет свои особенности и обоснования, которые важно учитывать при организации школы, доброжелательного отношения к ребенку.

Одним из принципов формирования ШДОР является ***подготовленность учителей и администрации школ.***

В одном из своих интервью доктор педагогических наук, профессор И.Б. Бекбоев отмечает, что выпускнику педагогических вузов, чтобы работать по специальности необходимо помимо знаний по предмету изучить основы педагогической психологии, методики обучения, педагогическую практику проходить у опытных педагогов, которые будут способствовать развитию чувства полезности в воспитании личностей полезных для государства. Студент-практикант, как подчеркивает профессор, должен узнать все профессиональные нюансы, и чтобы быть методически подкованным важно обеспечить его нормативно-правовыми документами, положениями, памятками, инструкциями, проконсультировать у высококвалифицированных специалистов. Очень важно, по его мнению, организовать педагогическую практику способствующую рождению у студента желания посвятить всю свою жизнь обучению и воспитанию детей для государства [7, с. 7].

Также Исак Бекбоевич выделил качества необходимые *современному учителю*: «Во-первых, современному учителю нужно всегда задаваться вопросом — как работать, что необходимо делать, чтобы на каждом уроке нравиться ученикам, удовлетворять увеличивающееся с каждым днем их потребности (желания) в познании (узнавать). Во-вторых, быть компетентным во всем, особенно по своей специальности (предмету). В-третьих, государственные, национальные задачи качества образования принять как свои и пытаться решать их в повседневной работе (деятельности)» [7, с. 9].

Интересна позиция М. Безруких, которая подчеркивает основные аспекты проблемы подготовки учителей: «Главная проблема и главная возможность изменить ситуацию — это изменить подготовку учителя. Вот это может вытянуть ситуацию гораздо больше, чем изменение программ и методик» [12, с. 28].

Исследователи Ч. Батракеева и К. Акматов [2, с. 14] также останавливаются на проблеме подготовки педагогических кадров в современном Кыргызстане. Для выявления мнений респондентов относительно приоритетных задач при подготовке молодых специ-

алистов был задан вопрос: «Чему, по вашему мнению, следует уделять внимание при подготовке кадров?». Распределение ответов на данный вопрос следующее:

Таблица 1.

Перечень показателей необходимых при подготовке педагогических кадров

№	Показатели	Кол-во	%
1.	Качеству знаний	158	33,3
2.	Сочетание теории с практикой	75	15,8
3.	Профессиональным (практическим) знаниям	50	10,5
4.	Прививание любви и интереса к профессии	38	8
5.	Борьба с коррупцией	36	7,57
6.	Способностям, таланту	32	6,8
7.	Педагогике и психологии	31	6,5
8.	Прием студентов по уровню их знаний	29	6,1
9.	Теоретическим знаниям	26	5,4

Исходя из ответов респондентов данного исследования, мы можем сделать следующий вывод, что среди отмеченных показателей не рассматривалась доброжелательность педагога по отношению к детям. Но, соглашаясь с мнением М. Безруких, мы считаем, что в содержании подготовки педагогических кадров нужны изменения в плане включения специального курса по ШДОРу, где будут предложены вопросы и ситуации для обсуждения и разработки планов мероприятий, способствующие выработке навыков прогнозирования и проектирования социальных моделей для формирования ШДОР. Тем самым актуализируются понимания студентами позиции ученика, учителя, родителя и местного сообщества в формировании ШДОР.

Следующий принцип ШДОР — это **учет интересов детей во время принятия решений** утверждает позицию учащегося в настоящее время и является предпосылкой для будущего.

В управленческой деятельности одной из фаз процесса принятия решения является коллективное обсуждение его вариантов. Поддержка данного стиля управления со стороны взрослых способствует развитию чувства сопричастности и активного членства каждого ученика. А общество в результате получит активного сознательного гражданина.

Это показатель демократизации школьной жизни, об этом пишет В.В. Панков: «Участие школьников в жизнедеятельности школы как фактор ее демократизации вызывает в жизни множество проблем, связанных с компетентностью субъектов соуправления; с особенностями деловых и межличностных отношений. Проблемы состоят и в том, что демократические ценности и опосредованные ими отношения усваиваются и формируются у личности значительно труднее, чем авторитарные стереотипы и анархические вольности. Но, тем не менее, демократические процессы в школах Кыргызстана, и в частности, активное участие детей и подростков в жизни школы становятся все более интенсивными. Они проявляются в создании школьных парламентов и Советов в формировании молодежных объединений и т. д.» [13, с. 361].

Принятие решений связано с развитием организационных навыков у детей. Еще в 1923 году Н.К. Крупская писала следующее: «...Обычно школа игнорирует организационные навыки ребенка, приобретенные им в процессе игры. Организация же школьных занятий и школьной жизни в старой школе не давала возможности приложить к чему бы то ни было приобретенные организационные навыки, и они постепенно атрофировались. Трудовая школа создает как раз возможности применять и развивать дальше эти навыки. В этом ее сила. Конечно, она открывает эти возможности лишь при правильной постановке дела. Одним из условий правильного функционирования трудовой школы является органически спаянное с ней школьное самоуправление» [8, с. 72].

Если школа будет придерживаться этого принципа, тогда ребенок научиться регулировать отношение к миру и другим людям, научиться выбирать приоритеты каждый конкретный момент, тенденцию построения. Детский мир отличен от мира взрослых. Дети очень чувствительны к любой фальши, неискренности, формализму. Поэтому если игра, то всё должно быть по-настоящему. Чтобы решения, которые дети принимают, — исполнялись. Чтобы ответственность была резальной, с соответствующими санкциями за безответственность. Если же этого нет, то происходит то, о чём говорит домовёнок Кузя из известного мультфильма: «Если работаешь понарошку, то и живёшь понарошку». А детский мир этого не принимает. Это неприятие может проявляться как протест. Но чаще оно происходит без явных внешних проявлений («Вы нас заставляете, мы, конечно, сделаем, но чтобы только вы от нас отвязались»). А взрослея и принимая условности взрослого мира (говорим одно, а делаем другое), дети начинают подстраиваться под этот фальшивый

мир взрослых, транслируя эту модель в дальнейшую свою жизнь [3, с. 84].

Следующим немаловажным принципом ШДОР является — ***вовлечение родителей, местного сообщества.***

Каждый ребенок в своем микроучастке на виду, то есть если он прилежный ученик его знают все, приводят в пример. Другой пример, учащийся не посещает школу, часто пропускает или имеет другие примеры асоциального поведения, его также приводят в пример, но с отрицательной окраской. Но если вдуматься и тот и другой член этого малого сообщества, которые завтра будут или способствовать развитию своего района или наоборот,

Глобализация образования внесла свои коррективы и в стереотипные взгляды родителей по отношению к перспективе детей, показателям их успешности в будущем. Это способствовало расширению «родительской компетентности» во многих аспектах воспитания ребенка XXI века.

В качественные характеристики родительской компетентности входят такие понятия как уровень образования родителей, ценности, которых придерживаются родители, перспективные цели по отношению к будущему своего ребенка. Все это влияет на отношения ребенка к школе. Среди причин не посещения детьми школы в Кыргызстане наличие категории «семейные причины», на наш взгляд, напрямую зависит от приоритетов, которые родители определили для себя и для своих детей.

Зарубежные исследователи обычно употребляют термин «воспитание родителей». И определяют это понятие как систематическую и содержательную программу, цель которой — распространение информации, знаний и навыков в самых разных аспектах деятельности родителей, как формальную попытку повысить сознательность родителей и дать им навыки воспитания, как попытку помочь современной семье выполнить ее функции воспитания. Американским специалистам по вопросам семейного воспитания больше нравится термин «образование родителей».

Академик М. Безруких утверждает, что необходимо организовать курсы родительского просвещения по воспитанию детей. Существует стереотип, что родители должны накормить и одеть, а школа обучит и воспитает. Однако еще в древнем мире были каноны, определявшие знания, умения, навыки, которые должны были сформировать отцы своим сыновьям и матери — дочерям. Но сегодня проблему усугубляет то, что родитель сам не имеет достаточного образования, чтобы дать хорошее воспитание и с раннего возраста ориентировать

ребенка на обучение. Зачастую сам родитель не рассматривает образованность как ценность. Как отмечает И. Хоменко «если школа заинтересована в родителях как в компетентном партнере, то именно педагогическое просвещение родителей — наилучший способ повысить его педагогическую компетентность» [14, с. 98]. В своей статье она дает советы учителям для организации успешной работы с родителями. Для повышения показателей родительской компетентности необходимо использовать практику, когда мероприятия в школе организуются с участием родителей. Такой опыт в нашей стране есть, хотя и единичный.

О попытке активизировать родителей и вовлечь в школьную жизнь рассказывает директор школы-гимназии № 3 Лейлекского района Баткенской области Г. Мадаминов. В школе были проведены конкурсы «Лучшая семья», «Лучшая мама», «Лучшая комната для уроков». Также для решения проблемы предшкольной подготовки детей с 1992 года разработано положение и проводятся курсы «Школа матерей». Экзамен по окончании курсов, формирование домашних библиотек, регулярное посещение родителями уроков — результаты педагогического просвещения матерей. Если в 1992 году курсы прошли 25 мам, то в 2008 году — 135 матерей. Необходимо распространение положительного опыта в нашей стране, ведь именно внедрение *курсов для матерей* является одним из принципов создания ШДОР. Родитель должен знать, учитывать, что даже перенаселенность домашнего жилища сказывается на настроении, здоровье, успеваемости ребенка. Гапыр Мадаминов резюмирует статью, отвечая на вопрос, что дает взаимодействие родителей со школой, с учителями. Это 15 показателей, которые способствуют создать доброжелательные отношения к ребенку [9, с. 68—69].

Учет ментальных особенностей страны, региона, села — принцип ШДОР, который необходим для реализации критерия включенности.

«Ментальность — это то общее, что рождается из природных данных (архетип) и социально обусловленных компонентов. Это общая духовная настроенность, относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину макрокосма и скрепляет единство культурной традиции или какого-либо сообщества. Ментальность как феномен выражает привычки, пристрастия, коллективные эмоции, шаблоны. Если настроения ориентированы на внешние изменения окружающей действительности, то ментальность имеет более устойчивую структуру. Она восходит к бессознательным глубинам психики, т. е. к архетипу.

На этом этапе она проявляет себя как элемент коллективного восприятия, где выражает жизненные и практические установки людей, устойчивые образы мира, эмоциональные предпочтения, свойственные данному сообществу и культурной традиции» [11, с. 117].

Община — это не просто люди, живущие на одной улице, в одном селе. Каждый член общины как на ладони, все про всех всё знают. Это коллективная культура, где не информированность даже может быть поставлена в упрек, что ты равнодушен или как чужой ведешь себя. В этом есть свои положительные моменты. К примеру, если в том, что ребенок пропускает уроки, виноваты родители, тогда на них может повлиять осуждение общины. В общине всегда есть люди, которые в принятии решений имеют определенный вес, авторитет. Их мнение очень важно для других членов общины и они могут повлиять на формирование общественного мнения. Это может подстегивать родителей к тому, чтобы они внимательнее относились к своим детям, к их образованию.

Подобный путь решения вопроса не случаен, так как было использовано ментальное своеобразие кыргызского народа. Традиции общности всегда были сильны в культуре кыргызского народа, и вернуться к ним на качественно новой основе с учетом полезного опыта было целесообразно. Использование этой традиции в целях повышения интереса детей к обучению в школе было приоритетным для проекта ЮНИСЕФ «Общинное управление образованием». В качестве одного из компонентов данного проекта было обучение сельских образовательных групп для реализации принципов ШДОР. По результатам социологического исследования «Дети, не посещающие школу», которое проводилось по стране, оказалось, что в Нарынской и Баткенской областях КР наиболее высокие показатели по проблеме непосещения. Поэтому проект пилотировался в данных областях.

Именно успешность реализации проекта было обусловлено таким фактом, как наличие коллективистской культуры или чувства коллективизма у жителей сел. Наличие традиции выступает как необходимое условие для формирования ШДОР. Анализ индикаторов показывает, что важно не только содействие и соучастие в решении проблем школы общины, но и школа должны участвовать в мероприятиях общины. Хотелось бы привести пример некоторых индикаторов, подтверждающих наше мнение. Это такие как:

- наличие в органах местного самоуправления (МСУ) задокументированных встреч и мероприятий по работе со школой;
- наличие в местного самоуправления (МСУ) стратегического плана с включением школьных проблем в течение учебного года;

- информированность органов местного самоуправления о проблемах школы;
- участие семьи и общины в планировании развития школы;
- участие семьи и общины в создании условий для обучения детей;
- вовлеченность родителей и общественности в создание школьных и местных традиций и проведение праздников;
- степень участия родителей в принятии решений в школе;
- степень участия детей в общественных мероприятиях и праздниках села (района, города).

Приведенные индикаторы имеют огромное значения для формирования ШДОР, и они были выделены в отдельный критерий: *взаимодействие школы, семьи и общины в создании среды, доброжелательной по отношению к детям.*

Практическая реализация дала нам возможность сделать следующие выводы: традиция формирования у личности чувства общинного сознания способствовала эффективной организации ШДОР. Хочется отметить, что формирование общинного сознания это довольно длительный процесс, требующий определенных условий, таких как: длительное проживание на одной территории нескольких поколений, появление общих традиций (рождение ребенка, свадьбы, похороны, вкладчина), общие этнические ценности.

Мы могли наблюдать неэффективную организацию ШДОР в новостройках города Бишкек (Келечек и др.). Причина этому, по нашему мнению, отсутствие вышеперечисленных условий, их объединяет только проживание на одной территории. Как отмечают Айтбаев А.А., Саркеев Ж.С. структура и компоненты менталитета всех народов и наций одинакова, но «...их проявления носит специфический характер, поскольку они формируются под влиянием различных условий: природных, географических, исторических, этнических, культурных, экономических, социальных» [1, с. 142].

В связи со сказанным можно отметить, что для формирования ШДОР в Кыргызстане необходимо определять цели, задачи определенной программы деятельности по формированию ШДОР основываясь на выше охарактеризованных принципах.

Список литературы:

1. Айтбаев А.А. Саркеев Ж.С. Менталитет как социокультурное явление./ Материалы международной конференции «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы»: Т. 2/Кырг. гос. пед. ун-т. Б.,2002. — 450 с. — С. 140—143.

2. Батракеева Ч. Акматов К. Отчет по результатам исследования «Текущность молодых педагогических кадров в Кыргызской Республике»//Мектеп — Школа: Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, — 2009. — № 3. — С. 30—47.
3. Верин-Галицкий Д.В. О детском самоуправлении в школах.//Мектеп-Школа: Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, — 2012. — № 3. — С. 83—88.
4. Дети, не посещающие школу в Кыргызстане. Б.,2008. — 110 с. (ЮНИСЕФ).
5. Иванов А.П. Асекова Ж.Д. Отчет по результатам социологического исследования «Доступность качественного образования в 24 селах Кадамжайского и Таласского районов». Б., 2011. — 78 с. (ИССО).
6. Иванов А.П., Асекова Ж.Д., Батракеева Ч.Б. и др. Отчет по результатам стратегического исследования «Повышение уровня посещаемости школы детьми в бедных и отдаленных районах Кыргызской Республики». Б.: 2008. — 66 с. (ФПОИ).
7. Интервью с народным учителем И. Бекбоевым.//Мектеп-Школа. Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, 2009. — С. 7—11.
8. Крупская Н.К. Школьное самоуправление и организация.//Мектеп-Школа: Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, — 2012. — № 3. — С. 71—77.
9. Мадаминов Г. Для вас родители (на основе экспериментального опыта). //Мектеп-Школа: Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, — 2008. — № 2. — С. 60—69.
10. Науманн М. Положение детей в Кыргызской Республике. Бишкек, 2011. — 60 с. (ЮНИСЕФ).
11. Немых А.П. Летучих А.В. Особенности проявления ментальности в этнической структуре.//Этнические процессы и современность.//Материалы докладов научно-практической конференции. Бишкек: КРСУ, — 2003. — 240 с. — С. 116—118.
12. Низовская И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе. Диссертация. Бишкек, 2007. — 173 с.
13. Панков В.В. К вопросу о демократическом стиле воспитания.//Материалы международной конференции «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы»: Т2 / Кырг. гос. пед. ун-т. Б.: — 2002. — 450 с. — С. 360—362.
14. Хоменко И. Вызвать в школу или пригласить поговорить?//Мектеп-Школа: Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, — 2008. — № 2. — С. 98—102.

**СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОИСК**

Протопопов Владимир Михайлович

*помощник командира войсковой части 12628 по физической
подготовке, начальник физической подготовки,
войсковая часть 12628,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: vova-protopopov@yandex.ru*

**ESSENTIAL CHARACTERISTICS
OF HEALTH SAVING EDUCATIONAL SPACE:
PARADIGMATIC SEARCH**

Protopopov Vladimir Mihaylovich

*the assistant to the commander of a body 12628 on physical preparation,
the chief of physical preparation, a body 12628,
Russia, Rostov-on-Don*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена педагогическая адаптация категории «здоровье» в исторической динамике, выявлены сущностные характеристики здоровьесберегающего образовательного пространства, определена специфика феномена в парадигмальном аспекте.

ABSTRACT

The article presents pedagogical adaptation of category «health» in the historical dynamics, the essential characteristics of health-saving educational space are identified, the specificity of this phenomenon in paradigmatic aspect is revealed.

Ключевые слова: здоровье; здоровьесбережение; здоровьесберегающее образовательное пространство; гуманитарная парадигма; ценностное отношение к здоровью.

Keywords: health; health-saving; health-saving educational space; humanitarian paradigm; value attitude to health.

В настоящее время проблема сохранения и укрепления здоровья становится одной из наиболее значимых для современного человека, среда обитания которого отличается стрессогенностью, агрессивностью, низкой экологичностью. Преодоление таких негативных тенденций может быть обеспечено созданием здоровьесберегающего социального пространства во всех его аспектах, и в образовательном в том числе. Но в условиях современного парадигмального поиска в системе образования сущностные характеристики здоровьесберегающего образовательного пространства требуют уточнения.

В контексте нашего исследования целесообразно обратиться к этимологии слова «здоровье», поскольку именно его трактовка определит траекторию научного поиска. По корню и значению данное слово праславянское. Праславянское “sbdorvb”, давшее современное слово «здоров», образовано из приставки “Sb”, имеющей такое же значение, как древнеиндийская “su” — «хороший», и основы “dorvb” — «дерево», «дуб». Предполагают, что первоначально прилагательное «здоровый» имело смысл «из хорошего (крепкого) дерева», «крепкий, как дуб», «невредимый» [3, с. 2].

Согласно словарю В.И. Даля здоровье (здравие) — это «состояние животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие недуга, болезни» [1, с. 231]. С.И. Ожегов отмечает, что здоровье — это «правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие» [2, с. 289].

Несмотря на кажущуюся однозначность термина «здоровье», при его рассмотрении в историко-логическом ракурсе можно выделить некоторые особенные тенденции его интерпретации. Идея здоровьесбережения впервые была выдвинута Платоном, а последующие поколения ученых развили ее. Платон сравнивает здоровье со справедливостью, точнее, уравнивает значение этих понятий. Здоровье, силу, здравые чувства Платон трактует как средства постижения правды. При этом древнегреческий мыслитель указывает на степень их соучастия в понимании сущности того, что является благом. Пифагор рассматривает здоровье как непреходящую и безусловную ценность, при этом подчеркивает, что болезни тела появляются от болезней души. Для здоровья, по мнению мыслителя, необходимо привести к гармонии и душу, и государство, и природу. Согласно пифагорейской концепции, мудрый человек не относится пренебрежительно к здоровью, не считает тело самым главным объектом внимания, но управляет им ради пользы души.

Таким образом, в Древней Греции категория «здоровье» получает собственную характеристику, и её смысл уточняется через участие

других, близких по значению категорий. Она является концептуально обоснованной и возрастает до уровня философски значимого явления, оказывается включенной в структуру всего философского мышления.

В средневековье в условиях засилья церкви здоровье понималось как благодать, посланная Богом.

В эпоху Просвещения категория «здоровье» трактуется с позиций анатомио-физиологических и медицинских аспектов жизни человека.

В трудах философов-экзистенциалистов, В. Франкла, М. Хайдеггера, здоровье рассматривается не просто как психофизическое состояние человека, которое необходимо поддерживать, устраняя те или иные виды психосоматических расстройств посредством медикаментозного лечения, «здорового образа жизни» и беспочвенного самодостаточного оптимистического взгляда на жизнь, а как экзистенциальная ценность, и оно напрямую связано с духовным измерением жизни человека.

Понимание здоровья именно как экзистенциальной ценности расширяет значение этого понятия, фокусируя внимание на духовной составляющей категории.

Таким образом, в историческом движении категория «здоровье» оформляется в несколько подходов к трактовке феномена: нормоцентрическом (здоровье — нормальная деятельность организма), аксиоцентрическом (здоровье — основа творческого, духовного развития личности), экзистенциальноцентрическом (здоровье — сложный многомерный феномен, отражающий различные аспекты человеческого бытия, его взаимосвязи с окружающим миром).

Учитывая современную социокультурную ситуацию, бездуховность современного человека, потеря им смысла жизни, поглощающий экзистенциальный вакуум, наиболее перспективным является экзистенциальный подход к трактовке феномена. Так, в *нашем исследовании под здоровьем понимается состояние психофизической, психологической, социальной гармонии человека, сопровождаемое ценностным отношением и активной жизненной позицией по сохранению, поддержанию и развитию такого благополучия.*

Особенности реализация такого понимания феномена в образовательном пространстве обусловлена пониманием сущности образовательного пространства конкретным исследователем. А.Г. Асмолов рассматривает пространство как предметную действительность, Г.Н. Сериков — как специальным образом организованную совокупность образовательных систем, каждой из которых в его рамках «отводится определенное место», Л.И. Новикова — как специально сконструированный контекст развития личности ребенка, Н.М. Борытко подчеркивает комплексность феномена, его многосоставность,

Е.А. Чекунова рассматривает образовательное пространство через категорию «отношение» выделяя внутренний, социальный, предметно-пространственный, академический компоненты. Мы под образовательным пространством понимаем специально сконструированный контекст развития, включающий такие составляющие, как нормативно-регулирующая, перспективно-ориентирующая, деятельностно-стимулирующая, коммуникативно-информационная [4, с. 98].

Образовательная система как центр управления здоровьесберегающим образовательным пространством с нормативно-правовой, организационно-управленческой и психолого-педагогической точек зрения может конструировать такие феномены по-разному, в зависимости от методологической ориентации авторов опыта. В рамках *технократической* парадигмы образования, культивируемой советской педагогикой, где основной идеей является приоритет знаний, здоровьесберегающее пространство будет пониматься как система, регулируемая принципами научно-технической рациональности с управляющим центром, который руководит здоровьесбережением, согласовывает и координирует его не только в самом образовательном учреждении, но и в семье, детских объединениях. В *гуманистической* парадигме, сконцентрировавшейся на самосознании, самоопределении, самоактуализации, самоутверждении учащегося, здоровьесбережение приобретает смысл сохранения и развития всех ресурсов человека (и физических, и духовных), но ориентирует воспитанника на потребительское использование окружающих, которые культивируют достоинства ребенка, игнорируя при этом рефлексию, преодоление, работу над собой, в *гуманитарной* педагогической парадигме в здоровьесберегающем образовательном пространстве в качестве системообразующей координаты выступают ценности здорового образа жизни и смыслы сохранения здоровья, ведения здорового образа жизни ради себя и других через внутреннее преодоление, постоянную работу над собой.

Таким образом, можно сделать вывод, что многоаспектный характер здоровьесбережения, втягивающий в свою орбиту не только работу с физиологическими и медицинскими показателями, но и ценностно-смысловые координаты человеческой жизни, является наиболее перспективным. К тому же сама идея адептов гуманитарной педагогической парадигмы о сохранении и укреплении здоровья через формирование ценностного к нему отношения является наиболее перспективной, поскольку обеспечивает выработку личностного смысла сохранения, сбережения и укрепления здоровья.

Список литературы:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Рус. язык, — 1989. — Т. 1. — 699 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
3. Тринитатская О.Г. Здоровьесберегающая среда школы — приоритетное направление современного образования // Практические советы учителю. Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО. — 2009. — № 2. — С. 1—5.
4. Чекунова Е.А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций: монография. Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 2012. — 334 с.

ВЛИЯНИЕ МЕТОДОВ СПОРТИВНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Ситничук Сергей Сергеевич

ст. преподаватель

*Красноярского государственного педагогического университета,
РФ, г. Красноярск*

E-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

THE INFLUENCE OF THE SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPACT METHODS ON MORAL EDUCATION AND MANIFESTATION OF MORAL AND STRONG-WILLED QUALITIES OF PUPILS OF ORPHANAGES

Sitnichuk Sergey Sergeevich

*senior lecturer, Krasnoyarsk state pedagogical university,
Russia, Krasnoyarsk*

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается влияние методов спортивно-педагогического воздействия на нравственное воспитание и проявление морально-волевых качеств воспитанников детских домов. Приводится анализ опроса.

ABSTRACT

In the article the influence of sports and pedagogical impact methods on moral education and manifestation of moral and strong-willed qualities of pupils of orphanages is discussed. The analysis of research is provided.

Ключевые слова: физическая культура; спорт; воспитанники детских домов; опрос.

Keywords: physical culture; sports; pupils of orphanages; survey.

Физическая культура и спорт, обладая высоким педагогическим потенциалом, могут стать эффективным средством формирования и совершенствования морально-волевых качеств занимающихся ими лишь тогда, когда их воздействие будет наполнено воспитательной направленностью и будет реализоваться посредством умелого применения разнообразных методов и педагогических приемов. Только в этом случае возможно достижение эффективных результатов воспитания. Кроме того, в воспитательном процессе необходим учет индивидуальных особенностей воспитанников детских домов, их психических и физических возможностей. Успешное решение проблемы нравственного совершенствования воспитанников детских домов на занятиях физической культурой зависело от ряда частных задач, поставленных перед исследованием, а именно: выявление методом опроса роли средств физического воспитания и спорта в формировании морально-волевых качеств воспитанников детских домов, разработка системы спортивно-педагогических воздействий, определение ее эффективности в повышении уровня нравственной воспитанности исследуемых [1]. Помимо вопросов, связанных с определением состояния физического воспитания в детских домах, форм и средств физической подготовки воспитанников детских домов, в анкете имелись вопросы, позволяющие установить мнение респондентов о воспитывающей роли физической культуры и спорта в формировании социально значимых качеств личности. Результаты анкетирования выявили высокую степень заинтересованности респондентов: 85 % от числа опрошенных. Особый интерес респондентов вызвал вопрос: «Как вы оцениваете влияние на вас занятий физической культурой и спортом?» Подавляющее большинство

анкетированных (375 человек, что составило 84 % от числа опрошенных) указали на положительное влияние физической культуры и спорта на формирование и совершенствование социально значимых качеств их личности, 35 участников не дали ответа, и лишь 7,7 % (33 опрошенных) воспитанников детских домов считают, что не испытывают положительного влияния спорта на их личность. Наряду с вопросами, отражающими выбор респондентами видов спорта и массовой физической культуры, которыми следует заниматься в детских домах, анкетой предусматривались и вопросы для установления наиболее действенных из них в воспитательном отношении.

Таблица 1.

**Данные анкетирования воспитанников детских домов
по выявлению необходимых видов специальной
физической подготовки**

№ п/п	Виды спорта и массовой физической культуры	Число анкет	Количество ответов	В %
1	Единоборства	425	365	86
2	Бокс	425	306	72
3	Плавание	425	221	52
4	ОФП	425	187	44
5	Спортивные игры	425	331	78
6	Туризм	425	139	32,7
7	Спортивные игры, эстафеты	425	228	53,6
8	Строевая подготовка	425	198	46,5
9	Другое (теннис, велосипед, дзюдо)	425	67	15,7

При анализе ответов выявилось чрезвычайно интересное обстоятельство: подавляющее большинство анкетированных считают единоборства и плавание необходимыми видами специальной физической подготовки воспитанников детских домов и в то же время отмечают их высокие воспитательные возможности. По мнению 297 (69,8 %) испытуемых, в процессе занятий отмеченными видами спорта и физического воспитания можно успешно формировать качества коллективизма, дружбы, чувство взаимовыручки и поддержки. 218 испытуемых (51,32 %) указывают на то, что единоборства содействует развитию волевых качеств: смелости и решительности, настойчивости и упорства. В ответах на вопрос: «Считаете ли вы физкультуру и спорт важным средством отвлечения «трудных» подростков от совершения правонарушений?»- выражена единая

положительная точка зрения (100 %), заключающаяся в осознанной необходимости проведения спортивной работы среди них.

Важным для нас явилось выявление мнений воспитанников детских домов о полезности их участия в спортивном лагере как формы продолжения профилактической работы среди «трудных» подростков и как формы своего дальнейшего физического и нравственного совершенствования. 52 % анкетированных видят цель своего участия в деятельности лагеря как необходимость продолжения указанной работы среди детей и подростков, 46 % воспитанников считают, что спортивный лагерь позволит им улучшить свою подготовку к будущей воинской службе, будет способствовать активному формированию морально-волевых качеств в процессе физического воспитания. Характеризуя результаты проведенной анкеты, можно отметить положительную позицию воспитанников детских домов в определении воспитательной роли физической культуры и спорта, в их существенном влиянии на формирование и становление важнейших социальных черт личности. Интервьюирование показало идентичность его с результатами анкеты и с достаточной полнотой выявило необходимость решения воспитательных задач в процессе занятий физической культурой и спортом. Ответы же на вопрос: «Считаете ли вы спортивный лагерь важной формой дальнейшего продолжения профилактической деятельности среди воспитанников детских домов и непрерывного процесса их физического и нравственного совершенствования?» — показали разноречивые точки зрения интервьюируемых. Так, 60 % указали на важность использования спортивного лагеря в целях дальнейшей работы воспитанников детских домов по профилактике правонарушений среди них, 22 % высказались против. Данное положение, по-видимому, вызвано недооценкой ими социальной значимости указанной деятельности среди воспитанников детских домов в лагере. 18 % опрошенных считают, что данную работу можно проводить в других формах летнего отдыха детей-сирот. 57 % отметили необходимость применения спортивного лагеря как формы, способствующей обеспечению непрерывного педагогического процесса. В целом, анализ данных исследования показал необходимость решения воспитательных задач в процессе физической подготовки и использования ее потенциала в деле совершенствования нравственно-волевой сферы личности воспитанников детских домов.

Список литературы:

1. Воспитание и развитие детей в детском доме: Хрестоматия / Под ред. сост. Н.П. Иванова (сост.). М.: АЛО, 1996. — 104 с.
2. Иванов Е.С. Сиротство детей как клинико-психологическая проблема // Ананьевские чтения — 2004: Материалы научно-практической конференции 26—28 октября 2004 г. / Под ред. Цветковой Л.А., Яковлева Г.М. СПб.: Изд-во СПбУ, 2004. — С. 45—50.

СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» УЧИТЕЛЯ

Филатова Анна Сергеевна

*учитель английского языка ГБОУ СОШ № 2089,
член Ассоциации учителей русского языка и литературы,
РФ, г. Москва*

E-mail: anna-filatova78@yandex.ru

TEACHER'S SYNDROME OF «EMOTIONAL BURNING OUT»

Anna Filatova

*english language teacher of Moscow Secondary school №2089,
The member of Russian language and literature teachers' association,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Цель статьи — описать основные признаки и причины синдрома «эмоционального выгорания» у учителей. Метод — описательный. Выводы: профессиональное здоровье учителя зависит от множества объективных и субъективных факторов, возникающих в процессе трудовой деятельности. Поэтому содействие сохранению и укреплению профессионального здоровья представителей данной профессии, должно стать одним из приоритетных направлений деятельности в сфере повышения качества образования.

ABSTRACT

The aim of the article is to describe the main features and reasons of syndrome of teachers' «emotional burning out». Descriptive method is used in this article. Conclusion: teachers' professional health depends on many subjective and objective factors . So the main task is to save and support teachers' professional health to rise the quality of education.

Ключевые слова: учителя; профессиональное здоровье, синдром «эмоционального выгорания».

Keywords: teachers; professional health, syndrome of «emotional burning out».

Проявление речевой агрессии школьными работниками — это нарушение правил речевого этикета. Однако, исследователи отмечают, что это «обидное общение, словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [6, с. 29] возникает чаще всего как «ответная реакция на внешний раздражитель».

Что же является причиной речевой агрессии учителей? «Синдром эмоционального выгорания». «Выгорание» — это ответ на хронический эмоциональный стресс, включающий три компонента: эмоциональное и физическое истощение; снижение рабочей продуктивности; дегуманизацию межличностных отношений. «Синдром выгорания» наиболее характерен для коммуникативных профессий системы «человек-человек», представителями которой и являются педагоги [4, с. 130] Специфика данной профессии заключается в большом количестве эмоционально насыщенных и сложных межличностных конфликтов, что требует от учителя значительного личного вклада в ежедневные профессиональные дела. Кроме этого, большое значение для педагога имеет получение обратной связи (благодарность, признание, проявление уважения). Иногда такая связь отсутствует или носит негативный характер. Всё это в сочетании с другими факторами может привести к «синдрому выгорания».

Причиной данного состояния может быть и неправильный выбор профессии человеком [3, с. 46]. Наиболее значимыми качествами для учителя являются: объективность и справедливость во взаимоотношениях с учениками и коллегами; внимательность и наблюдательность; выдержка и самообладание; терпение; коммуникабельность; стремление к самосовершенствованию; творческое мышление. Отсутствие перечисленных качеств будет негативно сказываться на профессиональном здоровье педагога. Ещё одним не менее

значимым фактором профессионального здоровья является профессиональная адаптация работника.

«Выгорание» проявляется в душевном неблагополучии, физическом недомогании, а также отрицательно сказывается на качестве и эффективности профессиональной деятельности. Профессиональное «выгорание» проявляется в постепенном развитии негативных установок в отношении себя, работы, коллег, учеников, а в последствии — в эмоциональных всплесках, прорывающемся раздражении, несдержанности и агрессивности. У человека нарастает недовольство собой, уменьшается ощущение ценности своей деятельности, снижается как профессиональная, так и личностная самооценка. Он начинает переживать чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе, утрату прежде значимых для него жизненных ценностей [5, с. 478].

В качестве одного из главных факторов, способствующих «синдрому профессионального выгорания», исследователи называют **взаимодействие с людьми** [1, с. 251]. Другие факторы может содержать в себе сама рабочая ситуация: *профессиональные перегрузки; ролевой конфликт; неудовлетворённость профессиональным и личностным ростом; несправедливость и неравенство взаимоотношений в организации; дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки; жесткий контроль, мешающий инициативности и творчеству.*

Существуют также и личностные факторы риска «выгорания». *Это склонность к интроверсии; низкая социальная активность и адаптивность; жесткость и авторитарность по отношению к другим; низкий уровень самооценки и самоуважения; высокий уровень тревожности; низкая коммуникативная компетентность; неконструктивные модели поведения в конфликтных ситуациях.*

Кроме этого, можно предположить, что развитию «синдрома эмоционального выгорания» способствует недостаточно высокое материальное вознаграждение, характерное для большинства работников бюджетной сферы, и в первую очередь, для учителей школ, а также связанная с этим неудовлетворённость качеством жизни: переживание социальной несправедливости, потеря социальной престижности.

Однако, в последние годы в связи с реформами образования, введением новых образовательных стандартов и новой системы оплаты труда ситуация меняется к лучшему. Но всё ещё есть над чем работать. Ведь вместе с ростом материального вознаграждения увеличивается и объём работы учителей. По результатам исследования Ассоциации учителей русского языка и литературы г. Москвы общий объём работы учителя с учётом внеаудиторной нагрузки составляет в среднем 65—70 часов в неделю (при 23—24 аудиторных часах). Следует

напомнить, что учителя имеют 36 часовую рабочую неделю. Также стоит сказать и о том, что увеличение заработной платы школьным работникам происходит за счёт увеличения количества детей в классах. Это число доходит до 35—38 человек в одном классе. Увеличивается количество конфликтных ситуаций среди детей ввиду отсутствия достаточного пространства для такого количества людей. В связи с этим возрастает эмоциональная и физическая нагрузка на учителей, в такой ситуации работать в школе становится намного сложнее. Вероятнее всего увеличение заработной платы учителям такими способами может привести к снижению качества обучения, а также оттоку молодых специалистов из школы.

Подводя итог вышесказанному, следует сделать вывод, что профессиональная деятельность учителя имеет свою специфику и определённые трудности в её реализации, зависящие как от субъективных, так и объективных причин. Главным условием эффективной, полноценной, успешной деятельности учителя является его профессиональное здоровье, которое включает в себя физический, психологический и социальный аспекты [2, с. 304]. Формирование профессионального здоровья зависит от профессионального самоопределения, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации и некоторых других факторов, возникающих в процессе трудовой деятельности. Поэтому содействие сохранению, укреплению, а в некоторых случаях восстановлению профессионального здоровья учителей школ через систему специальных мероприятий, а также самосохранительное поведение и здоровый образ жизни самих представителей данной профессии, должны стать одним из приоритетных направлений деятельности в сфере повышения качества образования.

Список литературы:

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. — С. 356.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 5-е издание, перераб. и доп. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. — С. 420.
3. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом. М.: ИНФРА-М, 2006. — С. 150.
4. Никишина В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — С. 193.
5. Психология./ Отв. ред. А.А. Крылов. М.: ТК Велби, Проспект, 2005. — С. 620.
6. Щербинина Ю.В. Русский язык: речевая агрессия и пути её преодоления. М., 2005. — С. 180.

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ
СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ТИПА**

Якимович Елена Петровна

*канд. пед. наук, доцент Школы педагогики
Дальневосточного федерального университета,
РФ, г. Уссурийск
E-mail: 11021977ay@mail.ru*

Белогривцев Иван Юрьевич

*студент 5 курса Школы искусства, культуры и спорта
Дальневосточного федерального университета,
РФ, г. Уссурийск
E-mail: kocherga20@mail.ru*

**CORRECTION OF THE CHILDREN'S SPEECH
IMPAIRMENT OF 5—6 YEARS OLD
BY THE METHOD OF PHYSICAL TRAINING
IN CONDITIONS OF THE PRESCHOOL INSTITUTION
OF THE COMPREHENSIVE TYPE**

Yakimovich Elena

*candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of School
of Education Far Eastern Federal University,
Russia, Ussuriisk*

Belogrivzev Ivan

*the student of the fifth grade of School of Arts, Culture and Sports
Far Eastern Federal University,
Russia, Ussuriisk*

АННОТАЦИЯ

В статье приведены результаты исследования физического развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Представлена методика коррекции речевых нарушений у дошкольников 5—6 лет средствами физической культуры, проведен анализ ее эффективности.

ABSTRACT

In this article the results of the physical development of the children of the preschool age with speech impairment are shown. The methodic of the correction of the children's speech impairment of 5—6 years old by the method of physical training is presented; the analysis of it's effectiveness is carried out.

Ключевые слова: нарушения речи; коррекция речевых нарушений; физическое развитие детей с речевыми нарушениями.

Keywords: speech impairment; correction of speech impairment; physical development of the children with speech impairment.

Основным новообразованием дошкольного детства является овладение речью, которая становится фундаментом для дальнейшего развития ребенка, поэтому важно вовремя заметить и скорректировать отставание в формировании речевой функции, способствуя полноценному развитию ребенка, так как неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы детей [2; 4]. По данным мировой статистики, растет число речевых расстройств, так за последнее десятилетие доля детей с диагнозом «общее недоразвитие речи» достигла 70 %, в результате чего проблема профилактики и коррекции речевых нарушений носит актуальный характер [3].

Дети с различными речевыми нарушениями отстают в физическом развитии от своих сверстников. Разнообразные формы органических и функциональных нарушений речи часто сопровождаются той или иной патологией в области двигательной сферы, поэтому исправление двигательных нарушений и, как следствие, развитие двигательного анализатора способствует устранению нарушений развития речи [1; 5].

Однако существует ряд противоречий, препятствующих своевременной коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями, несмотря на то что патологию речевого развития можно нивелировать в раннем возрасте:

- отсутствие достаточного количества коррекционных дошкольных образовательных учреждений, чья деятельность направлена

на решение проблем детей с речевыми нарушениями, доля которых стремительно возросла в последнее время;

- современные коррекционные программы ориентированы, прежде всего, на работу с детьми с 4,5—5 лет с общим недоразвитием речи средствами логопедии, не учитывающими взаимосвязь нарушений двигательной сферы и речевой недостаточности;
- при организации физического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего типа не учитываются особенности психофизического развития детей с нарушениями речи.

Необходимость разрешения названных противоречий определила цель нашего исследования: разработку и экспериментальное апробирование методики проведения с детьми 5—6 лет, имеющими речевые нарушения, физкультурных занятий, благотворно влияющих на их речевое развитие.

Анализ литературы и психофизиологических особенностей дошкольников 5—6 лет с нарушениями речи показал, что основу коррекционной работы с данной категорией детей в процессе физического воспитания должны составить упражнения на постановку диафрагмально-речевого дыхания, расслабление, развитие мелкой моторики, артикуляционной моторики, координации движений, пространственных представлений и ритмических способностей, а также совершенствование эмоционально-волевой сферы.

В основу разработанных нами комплексов упражнений для детей, имеющих нарушения речи, легли особенности их психофизического развития, разработанные и апробированные методики по логоритмике, адаптивной физической культуре, терапии Су-Джок. Предложенная нами методика включает в себя следующие компоненты:

1. Общая физическая подготовка — развитие двигательных качеств и навыков, развитие мелкой моторики средствами физической культуры. У детей с отклонением или нарушением речи наблюдается отставание в физическом развитии.

2. Дыхательная гимнастика — развитие дыхательной системы при помощи дыхательных упражнений, для профилактики заболеваний верхних дыхательных путей, укрепления мышц грудной клетки и диафрагмы, для нормализации работы речевого аппарата.

3. Элементы Су-Джок — стимуляция речевых и двигательных рецепторов (центров) на стопе и ладони путем массажа, воздействия рельефом поверхностей.

4. Артикуляционная гимнастика — развитие отдельных частей речевого аппарата при помощи артикуляционно-гимнастических упражнений, для улучшения работы всего артикуляционного аппарата.

5. Самомассаж — релаксационное массажирование кожных покровов речевого аппарата, дыхательных путей, для ускорения восстановления после занятий и снятия напряжения на работающих органах.

Одним из преимуществ представленной методики является то, что для ее реализации не требуется большого количества спортивного инвентаря, что позволяет использовать ее в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего типа.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего типа «Детский сад № 27» г. Уссурийск.

В педагогическом эксперименте принимали участие экспериментальная и контрольная группы дошкольников 5—6 лет с речевыми нарушениями разной степени сложности, в каждую из которых входило по 16 человек. В экспериментальной группе два раза в неделю на протяжении учебного года проводились согласно разработанной нами методике занятия по физической культуре длительностью 20 минут. В контрольной группе занятия не проводились.

Результаты контрольного тестирования в конце учебного года показали, что все средние показатели физической подготовленности детей экспериментальной группы после внедрения и апробирования разработанной нами методики значительно улучшились.

Отмечен рост показателей силы у 68,8 % детей, принимавших участие в эксперименте, быстроты — у 50 %, ловкости — 68,8 %, равновесия в движении — 75 %, равновесия в статичной позе — 81,25 %. Испытуемые, у которых по ряду тестов отсутствовали положительные изменения, систематически пропускали проводимые нами занятия вследствие высокой частоты заболеваемости.

В контрольной группе, которую составили дети 5—6 лет, имеющие нарушения речи и в которой не проводились занятия по разработанной нами методике, в силу возрастных изменений также наблюдалась положительная динамика показателей физического развития, но менее значительная, чем в экспериментальной группе.

Результаты диагностики речевого развития детей экспериментальной и контрольной группы, проводимой логопедом до эксперимента (март 2012 г.) и после него (март 2013 г.) показали, что внедрение разработанной нами методики благотворно сказалось на речевом развитии детей экспериментальной группы. По мнению

логопеда, в экспериментальной группе уровень речевого развития повысился у 87,5 % детей, а в контрольной лишь у 25 %.

Таким образом, разработанная нами методика коррекции нарушений речи у детей 5—6 лет средствами физической культуры в условиях дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего типа привела и к улучшению физической подготовленности детей экспериментальной группы, но различия оказались достоверными лишь в отношении показателей ловкости и быстроты. На наш взгляд, для того, чтобы методика стала более эффективной в отношении физической подготовленности детей, необходимо усилить блок общей физической подготовки. Но, тем не менее, разработанная и внедренная методика оказала благотворное влияние на речевое развитие воспитанников: у 87,5 % детей экспериментальной группы повысился его уровень ($P < 0,05$).

Список литературы:

1. Горбунова О.В. Анализ речевого развития старших дошкольников с речевой патологией, в ходе эксперимента с использованием средств оздоровительной аэробики на мячах // Адаптивная физическая культура. — 2008. — № 3(35). — С. 45—48.
2. Горская И.Ю., Суянгулова Л.А., Филатова Н.П. Возрастные закономерности и сенситивные периоды развития базовых видов координационных способностей у детей с нарушением речи в сравнении со здоровыми школьниками 8—15 лет // Теория и практика физической культуры, научно-теоретический журнал. — 2000. — № 10 — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://lib.sportedu.ru/press/TPFK/2000N10/p15-18.htm> (дата обращения 01.01.2013).
3. Макаренко О.И. Изучение системы ценностных ориентаций учащихся с нарушением речи // Адаптивная физическая культура. — 2008. — № 2 (34). — С. 12—14.
4. Масюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. — 95 с.
5. Якубович М.А., Преснова О.В. Коррекция двигательных и речевых нарушений: пособие для учителя. М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 287 с.

**1.2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Добря Марина Яковлевна

*канд. филол. наук, доцент,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: m.dobrya@mail.ru*

Мальчевская Марина Леонидовна

*канд. пед. наук, доцент,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

**EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
AS A MEAN OF SOCIALIZATION
FOR PRIMARY SCHOOL STUDENT'S PERSONALITY
WITH MENTAL RETARDATION**

Marina Dobrya

*candidate of philological sciences, associate professor
of Khakas State University named after N.F. Katanov,
Russian Republic of Khakassia, Abakan*

Marina Malchevskaya

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Khakas State University named after N.F. Katanov,
Russian Republic of Khakassia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

В статье выявлены основные направления внеклассной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития, предполагающие использование игровых педагогических технологий и создание условий с целью успешной социализации ребенка.

ABSTRACT

The article touches upon the basic directions of extracurricular activities with primary school students with mental retardation. These directions assume the use of game pedagogical technology and creation of conditions, which have a purpose to help children socialize.

Ключевые слова: социализация; компоненты социализации, дети с задержкой психического развития; внеклассная работа.

Keywords: socialization, components of socialization, children with mental retardation, extracurricular activities.

Современные условия жизни общества огромные требования предъявляют к становлению личности. Человек вынужден проявлять свою активность, быть адекватным в разных жизненных обстоятельствах, самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы. Включаясь в систему общественных отношений, общаясь с людьми, человек выделяет себя из окружающей среды, ощущает себя как «Я», противостоящее другим и вместе с тем неразрывно с ним связанное. Становление личности существенно зависит от всей совокупности условий, характерных для определенной социально-экономической ситуации, и поэтому процесс воспитания и обучения неразрывно связан с социализацией личности школьника.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования проблеме социализации младших школьников отводится одно из центральных мест. Обязанность государства — создать ребенку «социальную ситуацию развития, среду общения, поле деятельности, адаптировать младшего школьника к современным условиям жизни, воспитать гражданина-патриота, сформировать чувство коллективизма и умение жить и работать в коллективе, воспитать инициативу, самостоятельность, профессиональную ориентацию, развить творческие способности, организовать интересный и плодотворный досуг» [5]. И это является, прежде всего, задачей школы.

Термин «социализация» в настоящее время широко применяется в философской, социологической, педагогической, социально-психологической литературе. Наибольшее распространение получило понятие социализации как процесса «усвоения индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [6, с. 56].

Социализация предполагает два диалектически взаимосвязанных процесса: социальную адаптацию (вхождение человека в общество) и социальную автономизацию (дифференциацию, отделение человека от общества). Среди компонентов социализации младшего школьника выделяют: познавательный, коммуникативный, практический (усвоение ребенком практических навыков в разных видах деятельности), ценностно-смысловой (установки ребенка, определяющие отношение к чему-либо) [3]. Результатом социализации личности является развитие у нее определенной системы социальных качеств, которая фиксируется понятием «социальная зрелость» [2, с. 46.]. Как указывает И.М. Даниленко, основным компонентом социальной зрелости выступает нравственная зрелость личности, выражающая внутреннюю сущность политической, трудовой, правовой зрелости. «Нравственная зрелость — это такой уровень социализации индивида, который характеризуется его внутренней устойчивой запрограммированностью на моральные устои и идеалы данного общества (класса), соответствием его внутренней моральной культуры уровню развития нравственности своего времени» [1, с. 13].

Социальное воспитание детей является одним из важных факторов стабилизации общества. Изменения, происходящие в современной системе воспитания России в связи с принятием нового закона об образовании, в котором особая роль отводится образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, выдвигает на первый план коррекционно-развивающей работы с такими детьми задачу успешной социализации.

Проблема социализации личности младшего школьника с задержкой психического развития является одной из трудных в отечественной коррекционной педагогике и психологии. Успешная социальная адаптация и интеграция в общество таких детей зависят от многих факторов, в числе которых — разработка и использование системы психолого-педагогических приемов по обучению и воспитанию детей с ЗПР, а также создание условий для преодоления негативных последствий в дизотногенезе ребенка, проявляющихся в следствие сочетания биологических и социальных причин.

К детям с задержкой психического развития (ЗПР) относятся дети, не имеющие выраженных отклонений в развитии (умственной отсталости, тяжелого речевого недоразвития, выраженных первичных недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем — слуха, зрения, двигательной системы). Изучение детей с ЗПР показывает, что недостатками в их социализации являются:

- низкий уровень мотивации к общению;
- слабо сформированные коммуникативные навыки и умения;
- волевая незрелость эмоциональной сферы, проявляющаяся как эмоциональная неустойчивость и неумение фиксировать и распознавать эмоциональные состояния другого;
- социальная незрелость, проявляющаяся в поведении и характеризующаяся несогласованностью между идеями и поступками, понятиями и действиями.

Все это при организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР выдвигает на первый план целенаправленное формирование результативных социально-коммуникативных навыков и предоставление условий для их продуктивного взаимодействия с окружающими, которые и будут выступать как факторы социализации этих детей и компенсации нарушений в их развитии.

Кроме того, опыт работы с младшими школьниками с ЗПР показывает необходимость специальной работы по обучению детей осознавать свои эмоции, а также понимать эмоции окружающих людей с целью дальнейшего регулирования своего поведения. Н.М. Назарова в связи с этим выделяет следующие направления коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы у таких детей:

- обучение фиксировать свое внимание на эмоциональном состоянии окружающих (как людей, так и животных);
- обучению по внешним признакам правильному распознаванию эмоционального состояния другого человека;
- обучение анализировать собственные эмоции;
- обучение этике поведения на эмоциональной основе [4].

Как правило, у младших школьников с задержкой психического развития проявляются и вторичные нарушения, связанные с нарушением речевой функции (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое нарушение речи, нарушения письменной речи и т. д.). Все эти нарушения отражаются на коммуникативном поведении учащихся с ЗПР, поэтому спецификой в организации работы по коррекции речевых нарушений является обязательное наличие практической деятельности.

Таким образом, процесс социализации детей младшего школьного возраста с ЗПР предполагает комплексный подход, осуществляющий взаимосвязь всех структурных компонентов: создание условий для успешной адаптации ребенка к социальному миру; организацию различной деятельности по освоению предметного мира и мира отношений между людьми; понимание ребенком себя как субъекта социальной культуры; реализацию социализирующей сущности воспитания. То есть вся работа по социализации детей с ЗПР нацелена на формирование навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми. Для решения этой задачи на помощь учителю может прийти организация внеклассной работы.

Для оптимальной организации внеклассной работы было проведено экспериментальное исследование по изучению уровня социализации личности младшего школьника. В группу испытуемых вошли 10 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, учащиеся 3 класса, из них 5 мальчиков и 5 девочек. В качестве критериев социализации выбраны: критерий характера взаимоотношений с людьми, критерий позитивного отношения к другому, критерий понимания эмоций окружающих. Для изучения уровня социализации детей данной группы были использованы методики: М.З. Друкаревича «Несуществующее животное», которая выявляет уровень агрессивности детей; М.И. Шиловой «Выявление уровня нравственной воспитанности»; методика «Рукавички» Г.Л. Цукерман, которая направлена на выявление уровня развития коммуникативных навыков.

Проведенное исследование показало, что особенностями межличностных отношений младших школьников с ЗПР являются: несформированность коммуникативных навыков, агрессивность, неадекватное поведение, тревожность и застенчивость, низкая коммуникативная активность, неудовлетворенное притязание на признание. Результаты исследования нравственных качеств детей младшего школьного возраста с ЗПР показали, что у испытуемых нет недостаточного накопления социального опыта, преобладает внешняя регуляция деятельности и отношений. Все это говорит о низком уровне развития коммуникативных навыков и социализации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В связи с этим нами была разработана программа внеклассной работы для учащихся начальной школы с задержкой психического развития. Внеклассная работа была нацелена на создание педагогических и социально-психологических условий, позволяющих формировать у младших школьников с ЗПР умения ориентироваться

в социальной среде, формирование коммуникативной культуры, развитие умения общаться и сотрудничать, формирование духовно-нравственных качеств личности.

При этом при организации внеклассной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими задержку психического развития, были определены необходимые педагогические условия, которые предполагали: организацию совместной социально значимой деятельности детей, направленной на формирование коммуникативных навыков; использование педагогических технологий, характеризующихся эмоционально-игровой окрашенностью, прикладной направленностью и основанных на подражательно-исполнительских и творческих видах деятельности.

Внеклассная работа с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, прежде всего, предполагает организацию общения со сверстниками. В рамках организации внеклассной работы можно выделить следующие направления: спортивно-оздоровительное (организацию работы на базе школы спортивных секций, спортивных соревнований, проведение бесед по охране здоровья для учащихся и их родителей и др.); общекультурное направление (организация выставок детских работ, этические беседы и др.); общеинтеллектуальное (проведение экскурсий, совместная работа с библиотекой); социальное направление (проведение субботников, организация дежурства и трудовых акций); проведение субботников, организация дежурства и трудовых акций); духовно-нравственное направление (тренинговые игровые упражнения, групповые и индивидуальные беседы по обсуждению проблем отношений со сверстниками, развитию умений анализировать эмоциональное состояние другого, повышению уровня бесконфликтного общения).

Каждый вид внеклассной деятельности: творческий, познавательный, спортивный, трудовой, игровой — обогащает опыт коллективного взаимодействия школьников в определённом аспекте, что в своей совокупности даёт большой воспитательный эффект.

Итак, внеклассная работа как средство социализации детей с задержкой психического развития решает такие задачи: формирование правильных форм коммуникации со сверстниками; повышение самооценки; формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида; привлечение детей к индивидуальным и групповым формам работы; развитие их творческих способностей, самостоятельности, эстетичных вкусов. Воспитание должно обеспечивать не столько нормативное воздействие на детей, сколько создание условий

для социализации, для переживания и осознания детьми себя субъектами своей жизнедеятельности.

Список литературы:

1. Даниленко И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности. М.: Знание, 1980. — 64 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения. СПб.: Питер, 2009. — 576 с.
3. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. — 2010. — № 16(20). — С. 151—157.
4. Назарова Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 1996.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=447> (дата обращения 05.11.2013).
6. Фридман Л.М. Социальная ситуация развития: Социальная педагогика / Сост. М.Д. Горячев / Самарский институт управления. Самара: СМУ, 1996. — 246 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ)

Калягина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент

*Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан*

E-mail: kalyagina@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL ADAPTATION CONDITIONS
OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS
OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF PRIMARY GENERAL EDUCATION
(BY THE EXAMPLE OF REPUBLIC OF KHAKASSIA)**

Elena Kalyagina

*candidate of Psychology, associate professor
of Katanov State University of Khakassia,
Russia, Republic of Khakassia, Abakan*

Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-18005

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются условия адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по новым Федеральным государственным стандартам начального общего образования. Более глубокое внимание обращается на психологические условия адаптации, такие как, психологическую готовность родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, «включить» своего ребенка в процесс инклюзивного образования.

ABSTRACT

The article examines adaptation conditions of children with disabilities who are taught according to a new Federal State Standard of Primary General Education. Much attention is given to the psychological adaptation conditions such as psychological readiness of parents, who have children with disabilities, to include their child into the process of inclusive education.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; адаптация; условия адаптации; психолого-педагогическое сопровождение; совладающее поведение; семейные ресурсы; личностные ресурсы; совладания со стрессом; социально-ориентированные ресурсы.

Key words: children with disabilities; inclusive education; adaptation; adaptation conditions; psychological and pedagogical follow-up; coping behaviour; family resources; personal resources; coping; socially oriented resources.

Важное место в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья занимает проблема их социализации и интеграции

в общество. Общество, в котором растет ребенок, окружающая его среда являются условием и источником развития ребенка. Современные Федеральные государственные стандарты начального общего образования предполагают создание и соблюдение определенных условий с целью адаптации образовательной среды школы, практикующей инклюзивную практику, к приему детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом за основу берется главный принцип работы с детьми с особыми образовательными потребностями — «обучение через саму жизнь». Реализация данного принципа в образовательном пространстве школы должна достигаться через соблюдение равных прав и предоставление ребенку наряду со здоровыми сверстниками равных возможностей [5].

Основные требования ФГОС НОО к организации образовательного процесса школы, реализующей инклюзивную практику, предполагают:

- комплексную коррекционно-развивающую работу (потребность во введении специальных разделов обучения);
- использование специальных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих доступность образовательной среды для ребенка с ОВЗ (потребность в использовании специфических средств обучения, в более дифференцированном, «пошаговом» обучении);
- индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом состояния и особенностей развития познавательных процессов детей с ОВЗ (потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста);
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- организацию работы по социализации детей с использованием методов дополнительного образования, соответствующих интересам детей и обеспечивающих их личностный рост (потребность в максимальном расширении образовательного пространства);
- определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействии (потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей, во включении родителей проблемного ребенка в процесс его реабилитации средствами образования и их особая подготовка силами специалистов).

Инклюзивное образование предполагает «включение» ребенка с ОВЗ в общество здоровых сверстников как равного, но с учетом его особых потребностей в организации жизненного пространства. Педагогическая практика внедрения инновационной деятельности инклюзивного образования позволяет определить следующие его уровни:

Первый уровень адаптации образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях школы предполагает реализацию социальных программ («Доступная среда», «Безбарьерная среда», «Особый ребенок»). Здесь на первый план выступает создание специальной материально-технической базы для обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию. Одним из общих правил адаптированной образовательной среды является критерий ее *доступности* для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Образовательные учреждения, обеспечивающие сопровождение таких детей, должны учитывать как общепедагогические, так и специальные требования к оборудованию и оснащению личностного пространства для ребенка с ОВЗ. Особенно это касается технического оснащения всех сфер жизни ребенка: осуществление бытовых нужд, формирование социальной компетентности, социальной активности и жизнестойчивости ребенка [1].

Второй уровень касается работы с семьей. Семья вводит ребенка в общество, прививает ему первые навыки самообслуживания, освоения различных форм коммуникации, удовлетворяющих потребность ребенка с ОВЗ в общении. Поэтому важным является в рамках данного направления организация консультативной поддержки семьи, а также обязательное включение родителей в образовательно-реабилитационную среду обучения и воспитания как условие реального взаимодействия.

Внедрение системы инклюзивного образования включает и такой аспект, как неготовность нормально развивающихся детей и их родителей к совместному обучению в интегрированных классах с детьми с тяжелыми дефектами. Поэтому решение этой проблемы по созданию адаптированной среды для ребенка с ОВЗ предполагает системную работу с общественностью по подготовке к принятию таких детей, пониманию и принятию ценностей инклюзивного обучения в каждом образовательном учреждении.

Третий уровень внедрения инклюзивного образования с учетом ФГОС НОО предполагает психолого-педагогическое сопровождение социализации ребенка с ОВЗ в условиях школьного сообщества. «Включая» ребенка в общеобразовательную среду школы, прежде всего, необходима специальная работа по подготовке педагогического и детского коллектива к принятию ребенка с ОВЗ.

Основными направлениями работы школы по созданию условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ являются: психолого-педагогическое сопровождение ребенка, создание коррекционной программы, проектирование специальной воспитательной работы,

внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, совместная работа с психолого-медико-педагогической комиссией по эффективному выстраиванию индивидуального образовательного маршрута для ребенка с особыми образовательными потребностями.

Проблема интеграции (инклюзии) детей с ОВЗ для республики Хакасия является актуальной и требует научно-методической и организационно-правовой поддержки. В Хакасии проживают более 37 тысяч граждан (почти 7 % населения) возможности которых ограничены, из них свыше тысячи — инвалиды-колясочники. На начало 2013 года в органах социальной поддержки населения на учете состояло 1837 семей с детьми-инвалидами, в которых воспитывается 2005 детей, в том числе: 640 детей дошкольного возраста, 1237 детей школьного возраста, 128 детей в возрасте 16—17 лет [4].

Серьезным шагом на пути к созданию и развитию инклюзивного образования в Республике Хакасия стал Закон Республики Хакасия от 5 июля 2013 года № 60-ЗРХ «Об образовании в Республике Хакасия», в котором юридически закреплено право детей с ОВЗ обучаться в общеобразовательной школе, реализующей инклюзивную практику. В настоящее время в Хакасии 23 общеобразовательных учреждений, которых будет обеспечено совместное обучение детей-инвалидов и детей, не имеющих нарушений развития.

С целью изучения условий, необходимых для создания инклюзивной образовательной среды было предпринято экспедиционное исследование современных условий адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в системе новых Федеральных государственных стандартов начального общего образования в Республике Хакасия (при поддержке гранта РГНФ № 13-06-18005).

В целом, к таким условиям относятся:

- **юридические** (наличие специализированных подзаконных актов, инструктивных писем, приказов, положений и пр. распоряжений, обеспечивающих развитие инклюзивной образовательной среды в стране, регионе, городе, районе, образовательном учреждении);

- **материально-технические** (наличие пандусов и подъемников для детей инвалидов, лингафонных кабинок для слабослышащих, специальных учебников и книг для слабовидящих, комнат релаксации и отдыха и пр.);

- **организационно-управленческие** (мониторинг численности детей с особыми образовательными потребностями и, как следствие, контроль реализации управляющих воздействий на изменение состояния этого элемента, расширенное штатное расписание, образо-

вательная программа, предусматривающая интегрированное обучение детей с ОВЗ, наличие специальных программ дополнительного и коррекционно-развивающего образования, специализированных проектов для детей с ОВЗ, обеспечение специального внешнего и внутреннего партнерства с профильными специалистами по коррекционной педагогике, психоневрологии и специализированными учреждениями и институтами, профильными общественными организациями, типа «Общества слепых» и пр.; создание тьютерской сети для помощи детям с ОВЗ; обеспечение постоянного повышения квалификации сотрудников в области инклюзивного образования и пр.);

- **санитарно-гигиенические** (расширенное медицинское обслуживание, обеспечение нуждающихся детей специальным питанием, использование гипоаллергенных материалов, повышенный санитарно-гигиенический контроль и пр.);

- **социально-психологические** (наличие благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, толерантности и эмпатийности, инициативность, открытость новому опыту; владение технологиями индивидуального личностно-ориентированного сопровождения);

- **методические** (наличие высококвалифицированных педагогических кадров, а также кадров, прошедших специальную подготовку к работе в инклюзивной среде, методических разработок и материалов по отечественному и зарубежному опыту инклюзивного образования); **педагогические** (высокое качество обучения и воспитания школьников, тесное педагогическое сотрудничество с родителями обучающихся и широкой общественностью, наличие опыта экспериментальной работы, высокий уровень педагогического мастерства и профессиональной культуры, владение технологиями педагогики успеха, адаптивной педагогики, социальной и специальной педагогики и психологии, личностно-ориентированным обучением и пр., включение специальных социально-педагогических проектов для поддержки детей с ОВЗ и их родителей);

- **информационно-дистанционные** (наличие в образовательном учреждении специально выделенных ПК для дистанционного обучения детей с ОВЗ, квалифицированного штата, прошедшего повышение квалификации, наличие специальных личностно-ориентированных образовательных программ и методических материалов для дистанционного обучения детей-инвалидов; документов, подтверждающих организацию и проведение контроля за этой работой и пр.) [3].

Внедрение инклюзивного образования сталкивается с проблемами социального свойства, они включают в себя распространенные

стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, недостаток психолого-педагогических знаний и технологий. Одной из существенных характеристик происходящих изменений является позиция родителей. Самостоятельность мышления родителей определяет образовательную траекторию ребенка с ОВЗ, партнерскую позицию родителей по отношению к школе и их ответственность за образовательный результат. В процессе развития инклюзивного подхода позиция родителя должна приобрести все большую самостоятельность и активность. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка — важная задача школьного сообщества.

Одной из задач нашего исследования было выявление психологической готовности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, «включить» своего ребенка младшего школьного возраста в процесс инклюзивного образования. По нашему мнению, одной из составляющей психологической готовности родителей является их жизнестойкость, арсенал ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями.

Ресурсы — это то, что помогает человеку справиться со стрессовой ситуацией. Значимыми для семьи являются личностные, семейные ресурсы, и внешние, социально-ориентированные ресурсы. Личностные ресурсы совладения — родительские чувства к ребенку («мой ребенок — моя самая главная радость», «стремление выстоять, преодолеть»). Семейные ресурсы включают в себя супружеские отношения, понимание и участие другого ребенка в семье, помощь и поддержка родственников («мы с мужем сами справлялись с трудностями»). Социально-ориентированные ресурсы — это материальный достаток, поддержка друзей, адекватное отношение окружающих к ребенку, помощь через общение с другими родителями («друзья нас поддержали, от ребенка никто не отвернулся») [2].

Исследование проводилось на базе школ г. Абакана и Республики Хакасия, в нем приняли участие родители (в основном матери), имеющие ребенка младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Общая выборка родителей составила 50 человек. С помощью комплекса стандартизированных тестов-опросников («Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Д. Паркера, Опросника способов совладения Р. Лазаруса и С. Фолькмана и др.) были выявлены особенности совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Результаты показали, что при столкновении с трудностями матери и отцы, воспитывающие «особых» детей, имеют тенденцию реже использовать стратегию поиска социальной поддержки, чем матери и отцы детей с условной нормой развития. С одной стороны, такое предпочтение в выборе стратегии связано с тем, что родители не совсем уверены в компетентности социального окружения, не чувствуют реальной помощи для себя и своего ребенка. С другой, они не желают обсуждать трудности и посвящать в свои проблемы других людей, чтобы лишний раз не акцентировать внимание на особенностях развития своего ребенка. Кроме того, родители, воспитывающие детей с ОВЗ, реже выбирают стиль «социальное отвлечение», предпочитая с «головой окунуться» в проблему. Родители не способны поделиться своей проблемой с близким человеком, получить поддержку и восстановить внутренние ресурсы.

В условиях хронического стресса и трудностей на протяжении периода воспитания ребенка члены «особой» семьи вынуждены активизировать арсенал ресурсов для сохранения семьи и избегания ухудшения своего психического и соматического здоровья. Стрессовые события трансформируются в наименее травмирующие, если человек признает ценности жизни, готов действовать, уверен в возможности оказывать влияние на происходящее и это способствует его успешной адаптации.

Анализ результатов исследования показал что, у родителей «нетипичного» ребенка развита рефлексия, более глубокое понимание жизни, родитель проводит самоанализ событий прожитой жизни, как негативных, так и позитивных, приобретенные знания усваиваются и используются в дальнейшем. Принятие риска — является ресурсом для семьи, помогающим противостоять хроническим напряжениям и негативным впечатлениям, способствуя развитию умения принимать негативные стороны жизни, преобразовывать трудности и препятствия в возможности.

Семья, в которой один или оба родителя обладают разнообразными личностными ресурсами, сможет оказать необходимую поддержку своему ребенку при возможных затруднениях в процессе обучения и коррекционной работы с ним. Подобная семья будет являться развивающей средой для ребенка, способствуя его социализации.

Список литературы:

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». 2010. — С. 104—116.
2. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. СПб.: Речь, 2005. — 240 с.
3. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2010. — № 128. — С. 40—54.
4. Реабилитация детей-инвалидов: от медицинской модели к социальной. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://abakan-news.ru/interviews/751/> (дата обращения 4.11.2013).
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГПУ, 2012. — 156 с.

1.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА

Гетман Наталья Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Омской государственной медицинской академии,
РФ, г. Омск*

E-mail: gettmann_natali@mail.ru

Котенко Евгения Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Омской государственной медицинской академии,
РФ, г. Омск*

E-mail: enkotenko@rambler.ru

COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER AS CONDITION OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Getman Natalia Aleksandrovna

*candidate of Science, associate professor of pedagogic and psychology
of Omsk state medical academy,
Russia, Omsk*

Kotenko Evgenia Nikolaevna

*candidate of Science, associate professor of pedagogic and psychology
of Omsk state medical academy,
Russia, Omsk*

АННОТАЦИЯ

Анализируются роль кафедры педагогики и психологии в реализации компетентностного подхода в медицинском вузе. Предлагаются пути реализации данного подхода в практике в виде повышения квалификации и освоении программы «Преподаватель высшей школы», соотносимые с общими задачами модернизации российского образования. Рассматриваются изменения требований к преподавателю вуза, которые связаны со многими факторами, такими, как продвижение информационных и инновационных технологий в образовательный процесс системы высшего профессионального образования.

ABSTRACT

The role of chair of pedagogic and psychology in realization of competence-based approach in medical school are analyzed. Ways of realization of this approach in practice in the form of professional development and development the Teacher of the Higher School programs correlated to the general problems of modernization of Russian education are offered. Changes of requirements to the teacher of higher education institution which are connected with many factors, such, as advance of information and innovative technologies in educational process of system of higher education.

Ключевые слова: педагогическая компетенция преподавателя; качество образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная компетентность преподавателя медицинского вуза.

Keywords: pedagogical competence of the teacher; quality of education; information and communication technologies; information competence of the teacher of medical school.

Современные требования к профессиональному образованию определяют стратегический курс инновационного развития вуза, так как подготовка компетентных и действующих специалистов — основная задача устойчивого развития России. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования направлены на подготовку специалистов в рамках компетентностного подхода. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам освоения основных образовательных программ, выпускник должен обладать двумя группами компетенций: общекультурными и профессиональными. Диагностика условий, в которых реализуются инновации, разрабатываемые для повышения качества образования, развития компетентности преподавателя,

позволила выявить направления совершенствования образовательного процесса. Для высокого уровня профессиональной компетентности, а именно это является основополагающим условием развития вуза, типична устойчивая потребность преподавателя в ее повышении, постоянное стремление к активной профессиональной деятельности, к самосовершенствованию [2, с. 38].

Кафедры педагогики и психологии в медицинском вузе обеспечивает организацию системы непрерывного образования преподавателей, находясь в условиях постоянного внедрения результатов исследований педагогической науки, осуществляя обучение профессорско-преподавательского состава, используются современные организационные формы повышения квалификации, стимулирующие самообразование преподавателей в логике современных подходов к образованию. Координирует данную работу методический кабинет вуза. Одной из задач кафедры педагогики и психологии является целенаправленное научно-обоснованное, систематическое изучение образовательной системы и ее развития, научно-методическое обеспечение образовательного процесса, развитие инициативы и творчества преподавателей. В связи с этим, одна из функций кафедры — диагностико-прогностическая, определяющая рациональные подходы преподавателей к решению практических вопросов обучения и воспитания, работе по внедрению ФГОС, оказание консультационной помощи в реализации инноваций [3, с. 47—57].

Инновационная деятельность вуза рассматривается по ряду направлений, таких как: освоение современных педагогических технологий; освоение новых инновационных курсов; реализация ФГОС; система контроля и т. д.

Результатом воздействия на инновационный процесс вуза является создание условий, необходимых для успешной инновационной деятельности, таких, как: осознание большинством преподавателей развитие вуза как необходимости и общей ценности; осознание участниками инновационных преобразований потребности и возможности развития вуза; наличие и согласованность базовых ценностей деятельности по развитию образовательной практики; интеграция ценностей инновационной деятельности в сложившуюся организационную культуру в вузе; информированность участников работы о целях развития и критериях их достижения, принятие этих целей всеми участниками инновационных процессов; наличие выявленных источников инновационных идей как внутри вуза, так и на уровне страны; мотивированность участников преобразований на проведение инноваций; наличие у участников преобразований

компетентности, необходимой для осуществления инноваций; готовность всех ресурсов (в том числе и материально-технических), необходимых для успешного освоения инноваций.

Основываясь на положениях о профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентности, в высшей школе выстраивается система сопровождения преподавателей по трем направлениям. Первое: совершенствование ключевых компетентности, как необходимых для любой профессиональной деятельности, связанных с успехом личности в быстро меняющемся мире, а они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке. Направление осуществляется при реализации семинаров, «Внедрение ФГОС в образовательном учреждении», «Современные способы оценивания образовательных результатов обучающихся» и др.

Второй направление — сопровождение развития базовых компетентностей, которые отражают специфику педагогической профессиональной деятельности. Проводится изучение новых педагогических технологий, реализуется целенаправленное сопровождение слушателей программы «Преподаватель высшей школы».

Третье направление — развитие специальных компетентностей, отражающих специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности нами рассматриваются как реализация ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной компетентности — это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. Выделив формы развития профессиональной компетентности, а именно: самоанализ и осознание необходимости; самопроявление, анализ, самокорректировка, в вузе проходит процесс осознания необходимости создания системы становления профессиональной компетентности. Это процесс циклический, т. к. в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные этапы повторяются, но уже в новом качестве.

Процесс развития профессиональной психолого-педагогической компетентности преподавателя так же сильно зависит от среды, поэтому именно среда должна стимулировать профессиональное

саморазвитие. В вузе создана система стимулирования сотрудников, различные формы мониторинга в формате системы менеджмента качества, анкетирование, тестирования, открытые занятия, проводимые с целью обмена опытом, грантовая деятельность, анализ и презентация собственных достижений. Перечисленные формы стимулирования позволяют снизить уровень эмоциональной тревожности преподавателя, влияют на формирование благотворной психологической атмосферы.

Результаты диагностики сформированности профессиональной компетентности слушателей программы «Преподаватель высшей школы» показали, что профессорско-преподавательский состав разноплановый, не только с высоким уровнем компетентности, но и с повышенным и пороговым. Создаваемая система повышения профессиональной компетентности преподавателей в вузе позволяет развивать компетентность с использованием системы непрерывного повышения квалификации [2, с. 14; 4].

Одной из форм развития профессиональной компетентности преподавателя является курсовая подготовка. С целью повышения информационной компетентности нами реализуется модуль «Информационно-коммуникационные технологии в образовании».

Модуль «Информационно-образовательная среда медицинского вуза» разработан с учетом современных тенденций развития образования в мире на базе Европейских и Национальных рамочных квалификационных требований. Программа модуля построена на основе компетентностно-ориентированного подхода и является структурной частью программ дополнительного образования/повышения квалификации, предназначенных для подготовки к педагогической деятельности в системе непрерывного образования преподавателя высшей медицинской школы.

Целью программы модуля является формирование представления о роли и месте информатизации образования в информационном обществе; развитие информационной культуры; получение сведений о профессионально ориентированных информационных и коммуникационных технологиях; обучение навыкам применения прикладных программных продуктов в рамках конкретной предметной области для проектирования, реализации и представления результатов научно-исследовательской деятельности.

Программа ориентирована на подготовку специалистов с высшим образованием для педагогической деятельности в учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального медицинского образования.

После освоения модуля преподаватель будет готов к следующим видам научно-педагогической деятельности: проектированию образовательной среды для различных категорий и возрастных групп обучающихся в медицинском вузе; применению компетентностно-ориентированных и информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе медицинского вуза; реализации разнообразных образовательных технологий и организационных основ системы дистанционного образования; управлению процессом обучения студента, его деятельностью с использованием современных образовательных технологий в информационном обществе [1, с. 111].

В результате освоения модуля преподаватель знает: цели, принципы создания образовательной среды в медицинском вузе; требования ФГОС к образовательной среде при подготовке специалистов различных специальностей медицинского вуза; субъектов и объекты, функции, структуру образовательной среды медицинского вуза; инструментарий создания образовательной среды медицинского вуза; критерии и показатели оценки качества образовательной среды медицинского вуза; технологию проектирования образовательной среды в медицинском вузе в соответствии с требованиями ФГОС; классификацию, содержание, специфику, условия эффективной реализации компетентностно-ориентированных и информационно-коммуникационных образовательных технологий; особенности деятельности кафедры в медицинском вузе. Умеет применять компетентностно-ориентированные и информационно-коммуникационные образовательные технологии адекватные целям, содержанию учебного занятия и характеру взаимодействия субъектов образовательного процесса; определять субъектов и объекты, цели, функции, структуру образовательной среды медицинского вуза; учитывать требования ФГОС к образовательной среде при подготовке специалистов различных специальностей медицинского вуза; определять субъектов и объекты, функции, структуру образовательной среды медицинского вуза; осуществлять отбор инструментария создания образовательной среды медицинского вуза; выделять критерии и показатели оценки качества образовательной среды медицинского вуза; проектировать образовательную среду в медицинском вузе в соответствии с ФГОС. Преподаватель владеет: компетентностно-ориентированными технологиями и информационно-коммуникационными образовательными технологиями; инструментарием создания образовательной среды медицинского вуза; навыками оценки качества образовательной среды медицинского вуза; технологией проектирования образовательной среды в медицинском вузе в соответствии с требованиями ФГОС.

Список литературы:

1. Гетман Н.А. Условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза.// Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 109—112
2. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте. Научно-методическое пособие / И.Ю. Гутник / Под редакцией А.П. Тряпицыной. СПб.:ООО «Книжный Дом», 2008.
3. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: учеб. - метод. пособие / А.И. Артюхина, Н.А. Гетман, М.Г. Голубчикова, Е.В. Лопанова и др.; под ред. Е.В. Лопановой. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. — 256 с.
4. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. М.: Издательство: Логос, 2011 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.knigafund.ru/books/122663> (дата обращения к ресурсу 11.10.2013.).

1.4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

«УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ В СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, СОЗДАВАЕМЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИЙ, ДЛЯ АРАБОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ»

Хуссейн Хишам Али Хуссейн

*аспирант Государственного института русского языка
им А.С. Пушкина, (Багдадский университет — Ирак)*

РФ, г. Москва

E-mail: hisham.ali@mail.ru

«EDUCATIONAL TEXT IN MODERN MANUALS ON RUSSIAN LANGUAGE CREATED USING THE WEB TECHNOLOGIES FOR ARABIC-SPEAKING STUDENTS»

Hussain Hisham Ali Hussain

*the graduate student, Pushkin state Russian language institute,
(University of Baghdad — Iraq)
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Данная статья рассматривает использование учебных текстов в современных пособиях по русскому языку, создаваемых с использованием веб-технологий (в частности по проектной методике) для арабговорящих студентов.

ABSTRACT

This article examines the using of educational texts in modern textbooks of Russian language, created with the use of Web technologies (in particular on the design methodology) for Arabic-speaking students.

Ключевые слова: учебный тексты, веб-технология, проектная методика, русский язык.

Keywords: academic texts, web technology, design methodology, the Russian language.

Основной единицей учебного содержания на родном и иностранном языке является текст — продукт устной и письменной речевой деятельности человека. С помощью текста — связной, целостной и относительно законченной последовательности объединенных смыслом знаков, образующих сообщение — осуществляется сохранение и передача опыта поколений (Н.Д. Бурвикова, А.Е. Супрун, Н.В. Кулибина).

Многообразие подходов, описаний и определений текста порождено сложностью его роли и функций, но бесспорно одно: основная функция текста — являться средством социальной коммуникации, а предмет обучения непосредственно связан с «природой языка и природой общения, в которых проявляется деятельностная сущность речевых произведений» [2, с. 137—138].

Текст (от лат. *textus* — 'ткань, соединение') — последовательность предложений, слов (в семиотике — знаков), построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение; словесное произведение; в художественной литературе — законченное произведение либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического языка, сюжета, композиции и т. д.); авторское сочинение без комментариев и приложения к нему; в издании — часть произведения, выраженная в словесной форме, в отличие от рисунков, чертежей, формул и т. п. [4].

Современный этап (начало XXI века), характеризуется появлением новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедиа технологий и виртуальной реальности в мире. Характерная черта этого периода — общение пользователей между собой, обмен информацией посредством глобальной компьютерной сети Интернет. К сожалению, новых исследований подтвержденных экспериментальными данными, в области преподавания РКИ в Ираке пока мало.

Компьютер становится существенным элементом учебного процесса, влияющим на все аспекты деятельности учащихся. Следствием этого является то, что оценка эффективности той или иной методики усложняется. Следует также принимать во внимание динамичный характер компьютерной информационной среды, обусловленный такими принципами ее построения, как открытость и интегративность.

Известно, что Интернет не разрабатывался специально для системы образования, но его дидактические свойства (публикация, доступ, общение) позволяют успешно применять его в учебном процессе.

Эффективность проектной методики проверялась нами в ходе опытного обучения. Под опытным обучением в методике понимается проведение обучения по предложенной исследователями программе. Опытное обучение служит средством внедрения в практику обучения научно обоснованных рекомендаций, а его целью является апробация новых приемов и методов работы, лучших форм организации учебного процесса, усовершенствование пособий и учебников. В пробном обучении «преподаватель предпринимает поиск, благодаря которому подтверждается или отвергается выдвинутое и первично обоснованное предположение, направленное на усовершенствование процесса обучения иностранному языку» [2, с. 255].

Для проведения пробного обучения для каждого учащегося в соответствии с изучаемой специальностью были отобраны статьи социокультурного характера объемом до 1500 слов (при необходимости они сокращались в объеме, но не адаптировались) и представлены как в бумажном (для контрольной группы), так и в цифровом формате (для экспериментальной группы). Каждый текст был снабжен упражнениями, заданиями, дополнительными текстами (2—3 текста) по аналогичной тематике, а также набором ссылок на соответствующие ресурсы Интернета (для экспериментальной группы). Для выполнения заданий в экспериментальной группе использовался набор прикладных программ (автоматические переводчики, словари, справочники, энциклопедии и т. д.).

Учащиеся экспериментальных групп выполняли задания проблемно-поискового характера с использованием средств ИКТ в аудитории и за ее пределами, получали очную и дистанционную консультационную помощь преподавателя, представляли для обсуждения промежуточных и итоговых результатов своей работы. Хотя в контрольных группах учебный процесс шел традиционным путем, часть учебных часов также была отведена для работы в компьютерном классе (не менее двух часов в неделю), поскольку только таким образом оказалось возможным решить проблему уравнивания количества часов, затраченных на прохождения материала в контрольной и экспериментальной группах. Примерно одинаковыми были: состав обучаемых, содержание обучения и время его освоения. Варьировались условия обучения (обычная аудитория/компьютерный класс/домашние компьютеры), средства обучения.

Основными принципами отбора материалов для компьютерных курсов, включая и ресурсы Интернета, являлись отражение важных событий, происходящих в России, совпадение тематики учебных материалов и программы обучения. Адаптация осуществляется, как правило, только путем сокращения предъявляемого материала, снабжения его дополнительными комментариями и толкованиями. Разработка технологии использования проектов в рамках практического курса РКИ предполагает ориентацию на наличие определенного уровня владения языком участниками обучения, для того, чтобы они могли понимать задание, а также взаимодействовать друг с другом на изучаемом языке.

В ходе опытного обучения подавляющее большинство его участников продемонстрировало повышенный интерес к новым формам работы, наблюдалась готовность проявить себя в активной, сознательной, самостоятельной, творческой, научно-исследовательской деятельности. А студенты при проведении беседы по традиционной технологии отмечали, что у них часто возникают трудности:

- при поиске, чтении и переработке необходимой научной и профессиональной литературы;
- при подготовке к выступлениям на семинарских занятиях.

Наибольшие трудности при работе с материалом по специальности студенты испытывают:

- при решении проблемно-поисковых задач, т. е. требующих самостоятельности мышления;
- при подготовке письменных работ — рефератов, курсовых, дипломных, работ и т. д.;
- при самостоятельной работе с учебными и особенно аутентичными материалами курса, когда требуется не только прочитать материал по заданной теме, но и сопоставить его с пройденными ранее, суметь проанализировать, выделить ключевые фрагменты, сделать выводы, подготовить сообщение, составить обобщающий конспект и т. д.

Наблюдения показали, что степень самостоятельности деятельности учащихся в процессе опытного обучения возрастала от занятия к занятию. В ходе обучения в полной мере проявилась индивидуальность каждого учащегося, их способности, особенности типов темперамента и памяти. После окончания экспериментального обучения был проведен итоговый срез с помощью тестов, его целью явилась проверка эффективности технологий обучения с использованием средств и ресурсов дидактической интегрированной

информационной среды. Проводилось сопоставление результатов обучения в экспериментальных и контрольных группах.

Следует подчеркнуть, что возможность выбора текста, упражнения, самостоятельная работа по составлению диалогов, сценария, грамматического или лексического теста в компьютерной сети, групповая и парная работа над решением проблемы или обмен информацией по разным темам — все это способствовало познавательной деятельности учащихся и стимулированию внутренней мотивации к русскому языку.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г. Современные компьютерные технологии на уроке русского языка // Русский язык за рубежом. — 1999. — № 2. — с. 70—75.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 1999. — 446 с.
3. Бабаева Р.И., Использование возможностей и ресурсов Интернета для развития иноязычной коммуникативной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков: тезисы докл. Межд. науч. практ. конф. М., Изд-во МГУ, 2004. — С. 80—84.
4. Большой энциклопедический словарь. М., 2001. — 1455 с.
5. Вербицкий А.А. Метод проектов как компонент контекстного обучения / Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. // Школьные технологии — 2006. — № 5. — С. 77—80.
6. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 2. — 14—19, № 3 — с. 5—25.
7. Тряпельников А.В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2012. № 1.
8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.

1.5. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Мельник Марина Юрьевна

*научный сотрудник Института одаренного ребенка
Национальной академии педагогических наук Украины,*

Украина, г. Киев

E-mail: marynk0@i.ua

SUPPORT OF PROFESSIONAL IDENTITY: HISTORICAL ASPECT

Maryna Melnyk

*development of design of giftedness department researcher Institute
of gifted child of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Ukraine, Kiev*

АННОТАЦИЯ

В статье описано развитие представления о психологическом сопровождении профессионального самоопределения, проанализировано культурно-историческую обусловленность возникновения профессиональной ориентации.

ABSTRACT

This article describes the development of representations about psychological support to the professional self, analyzed the cultural and historical conditioning of professional orientation.

Ключевые слова: выбор профессии; профессиональное самоопределение; профориентация

Keywords: choice of profession; professional self-determination; vocational orientation

Сложно выделить какой-то конкретный исторический момент, когда люди начали задумываться о необходимости организованной и целенаправленной помощи в выборе профессии. Ведь вопрос о разделении труда был актуальным всегда и отбор наиболее способных людей для разных профессий, видов труда практиковался еще до нашей эры. В каждом обществе человек должен работать, чтобы жить, однако отношение к разделению труда было различным в разных обществах. Вспомним слова Андрея Болконского из романа «Война и мир» Л.Н. Толстого: «... по-моему, труд физический — сказал он, указывая на мужика, — есть такая же необходимость, такое же условие его существования, как для меня и для тебя труд умственный. Ты не можешь не думать ... Как я не перенесу его страшного физического труда, а умру через неделю, так он не перенесет моей физической праздности...» [8 с. 154]. Отношение к разделению труда и в разные эпохи сильно отличалось. Попробуем это представить схематически (см. рис. 1):



Рисунок 1. Раздел труда в разные эпохи

В первобытном обществе вопрос о разделении труда определялся в первую очередь мифологическими представлениями людей. На этапе развития рабовладельческих обществ проблема разделения труда определялась сословными и классовыми ограничениями. Именно поэтому большинство людей имело ограниченные возможности выбора вида трудовой деятельности. При этом в древние времена уже существовал отбор более способных людей на некоторые

престижные и оплачиваемые профессии. В Средневековье, например, как и в античности, работа была разделена между различными классами социальной иерархии отнюдь неравномерно. Следует заметить, что отношение к труду было не таким, каким оно стало в Новое время. Работа не была абстрактной, она заключалась не в производстве каких-то товаров, которые, вероятно, можно было бы выгодно продать. Люди работали на конкретный запрос и имели конкретную цель: заработать себе на жизнь. В современном обществе появилась новая черта: людей мотивирует на работу не столько внешнее давление, сколько внутренняя потребность, заставляющая их работать с такой интенсивностью, которая в другом обществе и других условиях была бы возможна только при сильном внешнем давлении [10]. В дореформенной России вопрос о выборе вида трудовой деятельности для дворянских детей не был актуальным, поскольку они могли жить за счет имений, а также заниматься военной или государственной службой. У детей из бедных семей не возникала проблема выбора профессии, поскольку большинство из них было неграмотными. Зачастую профессиональная судьба таких детей зависела от произвола помещиков, или они наследовали профессию семьи. Особенности выбора профессии в этот период иллюстрирует царский рескрипт: «...приобретения познания, наиболее для него нужные, могущия служить к улучшению его участи, и не быть ниже своего состояния, также не стремился через меру возвысится над тем, в коем по обыкновенному течению, ему суждено оставаться» [1]. Следует заметить, что тенденция наследования семейной профессии прослеживалась до 1917 года. Проблема специально организованной помощи в выборе вида будущей деятельности продолжала быть актуальной, и со временем стало очевидно, что опираться на интуитивные знания о работнике уже недостаточно. Так, еще в 1575 г. испанский врач и философ Х. Уарте утверждал, что для того, чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего подходит к его дарованиям, королю следовало бы выделить уполномоченных людей, которые могли бы направлять ребенка на изучение той области знаний, которая ему подходит. Петр I также видел взаимосвязь между результатами обучения и соответствием человека к определенному ремеслу, ведь предписывал «принимать к обучению из детей посадников тех, кто сами собой к науке желание имеют» [2]. Некоторые авторы выдвигали идеи, в которых отмечалась нецелесообразность ранней специализации учащихся, подчеркивалась мысль о том, что способности к определенному виду занятий могут воспитываться только во время обучения и практической работы.

Интересные мысли касательно вопросов обучения можно найти в работах государственного деятеля В.Н. Татищева (1686—1750). В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах», составленной В.Н. Татищевым, отмечено, что детей 8-ми лет не следует сразу учить ремеслам, за исключением, если ребенок сам этого желает, ведь можно ошибиться в выборе ремесла [1, с. 69, с. 85]. Реформа 1861 г. в России способствовала созданию рынка рабочей силы и способствовала ломке классовых и сословных ограничений. Бурное развитие капитализма способствовало осознанию важности профессиональной квалификации как возможности обеспечения будущего. В это же время проблема трудоустройства стала актуальной, начали появляться «Городские посреднические бюро», которые бесплатно указывали место работы. В 1897 г. в России начался выпуск журнала «Трудовая помощь», в котором обсуждались проблемы профориентации [2]. В это время можно выделить четыре варианта выбора профессии: наследование профессии; случайный выбор; выбор по призванию; выбор профессии по расчету. Приемлемым, по мнению исследователей, был последний вариант, при котором выбор вида трудовой деятельности делался с учетом потребностей рынка труда, соотношения требований профессии к личности профессионала и своих возможностей, учет возможностей овладения профессией, материальных и физических ресурсов. Необходимо также вспомнить идею П. К. Энгельмейера (1890 г.) о развитии личности с помощью тренировки, воспитания способностей, присущих представителям различных профессий [11, с. 13]. Н. А. Рыбников считал, что кроме этого необходимо обобщать и публиковать сведения о разных профессиях и специальностях [6]. С.М. Богословским в 1913 г. в книге «Система профессиональной классификации» было упорядочено 703 вида профессий (для сравнения: принята в то время в Европе классификация А. Бертильона охватывала лишь 194 вида) [5]. Хотя идея профессионального подбора на сегодняшний день очевидна, однако в то время подбор людей для выполнения того или иного вида деятельности не считался необходимым. Распространенным было мнение, что врач знает, как оценить здоровье претендента на работу, а организатор производства — как оценить опыт, надежность, внимательность в работе и т. п. Развитие капитализма и распространение машинного производства стало причиной проблем, для решения которых «здорового смысла» отдельных специалистов было уже недостаточно. Требовалась научно обоснованная и упорядоченная система знаний о работающих людях, а также профессиях. В контексте исследуемой проблемы следует

выделить работы И.И. Рихтера и серию его очерков, опубликованных в 1895 г. под общим названием «Железнодорожная психология. Материалы к стратегии и тактике железных дорог». И.И. Рихтером поднимались вопросы об испытаниях персонала, проверки их уровня технических знаний, но и об необходимости специальной подготовки и обучения. Для России конца XIX — начала XX в. развитие капитализма характеризовалось не только развитием производства и появлением большого количества рабочих мест, но и возрастанием несчастных случаев на производстве. В 80—90 гг. XIX в. пресса начала активно привлекать внимание общественности к этой проблеме [2]. Стало очевидно, что использовать интуитивные знания о работнике на данном этапе развития уже недостаточно. Это способствовало научным исследованиям в области организации труда и производства, накоплению и обобщению знаний об особенностях соответствия человека и объективных требований профессии. Так, в капиталистической России 80—90-х гг. XIX в. профессиональное образование из интуитивно сложившегося на протяжении веков традиционного ремесленного производства превращалось в дело, которое требовало рациональной, научной основы.

Официально начало изучения проблемы выбора личностью вида будущей деятельности ученые связывают с созданием в 1879 г. В. Вундтом первой в мире психологической лаборатории. Во Франции в 1896 г. А. Бине и В. Анри разработали методику оценки интеллектуальных способностей для выделения умственно отсталых людей, что способствовало обеспечению классно-урочной системы всеобщего начального обучения населения как первого этапа профессиональной подготовки кадров для промышленности. В 1908 г. в Бостоне Ф. Парсон открывает первое бюро консультации молодежи по выбору профессии. В 1923 г. в США начинает деятельность Национальная ассоциация профессионального консультирования. В начале XX в. в США и европейских странах эта тенденция приобретает значительное распространение. Исследователи называют следующие причины бурного развития профориентационных служб: возможность для работодателей подбирать работников; развитие капитализма и обусловленный этим рост промышленности; миграция людей из сельской местности в города в поисках работы и лучшей жизни; проблема самого поиска и выбора работы. Основной психологической причиной этого процесса была появившаяся свобода выбора, чего раньше не было (или было характерно только для отдельных людей). В то время в России проблемы психологии труда в целом и вопросы профессиональной ориентации и выбора

профессии в частности обсуждались на I Всероссийской конференции по научной организации труда, которая была проведена 20—27 января 1921 года. К 1923 г. в Советской России было около 60 организаций, так или иначе изучающих проблемы выбора профессии и соответствия человека и профессии. Крупнейшие центры — Центральный институт труда в Москве, Центральная лаборатория по изучению труда при Институте мозга в Петрограде, Институт Научной организации труда в Казани, Всеукраинский институт труда в Харькове и др. [5]. Последующее развитие психологии труда связано с возникновением за рубежом, а затем и в России, психотехники. Предпосылками ее развития был запас накопленных в психологии и физиологии экспериментальных данных, которые стали востребованы на практике: в различных сферах производства, медицины, педагогики, экономической жизни. Кроме того, переход капитализма к империализму сопровождался небывалым обострением конкурентной борьбы, усилением погони за сверхприбылями. В поисках возможных средств повышения прибылей капиталисты обратились к психологии, поставив перед ней задачу повышения коэффициента полезного действия рабочих [5]. Следует вспомнить идеи Д.Ф. Лазурского, который считал идею отбора людей для различных сфер деятельности негуманной. Психологическая наука, по его мнению, должна способствовать развитию личности, а не выступать средством сортировки людей по способностям [3].

В 20-е гг. XIX в. благодаря запросам производства и государственной поддержки началось активное развитие профориентации. В это время много научных произведений занимались разработкой этой проблематики: лаборатория при Центральном институте труда (открытом в 1921 г.), Всеукраинский институт труда (Харьков), лаборатория по выбору профессии при психофизиологическом отделении Казанского бюро Научной организации труда, в Московском институте профзаболеваний имени М.П. Обухова. Накопление научных знаний об особенностях работников и соотношения профессии и человека способствовало организации профориентационной работы: в 1922 г. появилось бюро по выбору профессии для подростков; в 1924 г. создано лабораторию профконсультации, организованную при Ленинградском институте по изучению мозга. В 1927 г. благодаря ходатайству Института мозга Наркомтруда при этом институте организовывается первое в СССР Бюро профконсультации. Эта тенденция за короткий срок приобрела широкое распространение: в период с 1930 по 1933 гг. было открыто 47 бюро профконсультации. В это же время начали готовить профконсультантов. Кроме того, вопросами профориентации и профотбора

занимались педологи. В этот период был поднят вопрос о разработке системы школьной профконсультации. В 1932 г. был создан штаб по координации исследований проблем школьной профориентации. Однако развитие психологической науки и профориентации было приостановлено в 1936 г. постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Только в конце 1950-х гг. эта проблема вновь стала обсуждаться учеными и практиками. Принятый в 1959 г. «Закон об закреплении связи школы с жизнью и об дальнейшем развитии народного образования в СССР» способствовал укреплению взаимосвязи обучения и воспитания учащихся с производством. В 1960-е гг. проблемы профориентации разрабатывались группой профориентации в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР, лабораторией профориентации в НИИ психологии в Киеве, научно-исследовательским институтом трудового обучения и профориентации при Академии педагогических наук СССР. Налаживанию координации профориентационной работы в стране способствовало принятие в 1969 г. постановления «О профессиональной ориентации учащейся молодежи». В это же время было создано Межведомственный совет по трудовой и профессиональной подготовке учащихся общеобразовательных учебных заведений. С середины 60-х до середины 80-х гг. XX в. было время, когда на официальном уровне призывали граждан идти трудиться «..на завод», «..на комсомольскую стройку». Суть таких призывов заключалась в первую очередь в соблюдении интересов не личности, а народного хозяйства, страны. Таким образом, система профессиональной ориентации часто носила формальный характер. В 1984 г. вышло постановление ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», где внимание акцентировалось на необходимости развития трудового обучения и профориентации молодежи. Постановление способствовало созданию региональных центров профессиональной ориентации молодежи и пунктов профконсультации на базе Госкомтруда. В это же время началась активная подготовка профконсультантов в школах, ввели курс «Основы производства. Выбор профессии» [5]. С 1991 г. резко сократилось финансирование школьной профориентации и образования в целом. Но в этот же период начали создаваться региональные службы занятости населения.

На сегодняшний день профессиональная ориентация в Украине рассматривается как научно-практическая система подготовки личности к сознательному профессиональному самоопределению [9, с. 3]. Это научно обоснованная система форм, методов и средств воздействия на человека, которая способствует своевременному выбору профессии

с учетом склонностей, способностей, интересов, а также кадровых потребностей страны [7]. В постановлении Кабинета Министров Украины «О Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения» определены следующие элементы профессиональной ориентации: профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональный отбор и профессиональная адаптация [4, с. 22—29]. Таким образом, отечественная система профессиональной ориентации переживала взлеты и признания, а также периоды упада. С начала 1991 г. началось постепенное реформирование образования в целом, и системы профориентации в частности, и успешность этого процесса зависит не только от обобщения опыта работы за рубежом, но и учета опыта прошлого.

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1985. — 480 с.
2. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России: Учеб. пособие / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — 221 с.
3. Лазурский А.Ф. Личность и воспитание. Доклад на 3-м Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (1916 г.) / А.Ф. Лазурский // Вестн. психологии, криминальной антропологии и педагогики. — 1916. — Вып. 2—3. — С. 11—12.
4. Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення: Постанова КМУ від 27.01.1994 № 48 // Людина і праця. — 1994. — № 4. — С. 22—29.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. М.: Изд-во Ин-т практ. психологи, 1997. — 425 с.
6. Рыбников Н.А. Психология и выбор профессии / Н.А. Рыбников // На распутье: Сборник статей о выборе профессии. М., 1917.
7. Система методов профессиональной ориентации: Учебно-методическое пособие // Основы профессиональной ориентации: Кн. 1. К.: МЗУУП, 1993. — 164 с.
8. Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Худ. литература, — 1983. — Т. 3, 4. — 701 с.
9. Федоришин Б.О. Психологічні аспекти профорієнтації учнів / Б.О. Федоришин. К.: Знання, 1976. — 47 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. Минск: ООО «Попури», 1998. — 672 с.
11. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни / П. Христианович. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1912. — 68 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ПЕДАГОГОВ В НРАВСТВЕННО-ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шадрина Мария Владимировна

аспирант кафедры педагогики

*ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко», г. Глазов, воспитатель ГБОУ СОШ № 1002,*

РФ, г. Москва

E-mail: shadrinamaria@yandex.ru

INTERACTION BETWEEN FAMILIES AND TEACHERS OF MORAL-SEXUAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Shadrina Maria

postgraduate student of the Department of pedagogy

FSBEI of HEI «The Glazov Korolenko State Pedagogical Institute», Glazov,

educator State educational institution secondary comprehensive school

№ 1002, Russia, Moscow

АННОТАЦИЯ

В рамках статьи рассматриваются исследования отечественных и зарубежных авторов с целью выявления воспитательной роли семьи и педагогов в нравственно-половом воспитании детей дошкольного возраста, а также способов конструктивного сотрудничества между субъектами образовательного процесса. Подчеркивается, что эффективность данного процесса возможно только при условии компетентности самих педагогов в вопросах нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста. Автором выделяются основные принципы нравственно-полового воспитания при взаимодействии семьи и воспитателей.

ABSTRACT

Under article covers research of domestic and foreign authors to identify the educational role of the family and teachers of moral-sexual education for children of preschool age, and also the way of constructive cooperation between the subjects of the educational process. Emphasizes that the effectiveness of this process is possible only subject to the

competence of teachers in matters of moral and sexual education of children of preschool age. The author outlines the main principles of moral and sexual education in the interaction of the family and caregivers.

Ключевые слова: нравственно-половое воспитание; полоролевое воспитание; фемининный; маскулинный; субъекты воспитательного процесса; дети дошкольного возраста; педагоги; родители.

Keywords: moral-sexual education; gender roles and education; feminine; masculine; subjects of educational process; pre-school children; teachers; parents.

В современном педагогическом процессе нравственно-половое воспитание детей дошкольного возраста является актуальным и противоречивым вопросом, требующим тесного взаимодействия с семьями воспитанников. Это приводит нас к необходимости поиска перспективных исследований, опирающихся на разработку систем конструктивного сотрудничества между различными субъектами воспитательного процесса, в частности педагогами и родителями детей дошкольного возраста. Моделью взаимодействия семьи и педагогов в нравственно-половом воспитании детей возраста может стать такая модель, в которой предполагается образование уникального воспитательного пространства с единым направлением развивающих воздействий, единством требований в аспекте нравственных основ воспитания, последовательностью поведенческих стратегий, коррекцией деструктивных линий взаимодействия с ребенком с точки зрения его нравственно-полового воспитания.

Научную основу конструктивного взаимодействия семьи и дошкольного учреждения при реализации вопросов нравственно-полового воспитания разрабатывала Н.А. Баранникова [1], [2]. Первостепенной задачей этого сотрудничества рассматривалась установка единых воспитательных линий, принцип согласованности и комплементарности требований, средств и методов со стороны родителей и педагогов [2]. Она выделяет такие направления работы, как педагогическое образование педагогов и родителей в сфере нравственных основ полоролевого воспитания детей дошкольного возраста; создание предметно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений; расширение знаний и представлений детей о полоролевом поведении; укрепление позиций позитивных семейных традиций, основанных на высоконравственных ценностях; обмен информацией между семьей и дошкольным учреждением об особенностях полоролевого воспитания и развития детей дошколь-

ного возраста [1]. Таким образом, Н.А. Баранникова сформулировала теоретические положения организационной и содержательной стороны полоролевого развития в контексте нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста; подчеркнула необходимость системного рассмотрения этой деятельности, определив основные направления работы.

Л.Б. Розова [7], рассматривая нравственно-половое воспитание детей дошкольного возраста в аспекте полоролевой социализации отмечает, что основная его цель заключается в формировании у дошкольников системы нравственных установок и норм в сфере взаимоотношения полов. Таким образом, автор обращает внимание на формирование определенных личностных конструктов у детей, которые будут способствовать в дальнейшем нравственному поведению, мышлению, чувствам, ценностным ориентациями при вступлении в межличностные контакты с представителями своего и противоположного пола. Л.Б. Розова [7], [8] в своих работах обосновала, что направленность нравственно-полового воспитания в аспекте полоролевой социализации должна быть ориентирована на подчеркивание различий между представителями того или иного пола, как средство формирования фемининного и маскулинного типа поведения. В этом направлении большая роль должна отводиться семье, в частности отцу и матери, транслирующими адекватную модель нравственно-полового поведения и социальные функции своего пола.

О.И. Иванова [6], [5] занималась разработкой педагогического сопровождения полоролевого развития детей дошкольного возраста. Объектом ее научного анализа стала педагогическая полоразвивающая среда, которая включает в себя систему взаимоотношений между воспитателем, ребенком и родителем. Отдельное внимание в ее исследованиях уделяется рассмотрению особенностей межполовых отношений между детьми. Ключевую цель педагогического сопровождения автор усматривает в оказании содействия в развитии позитивной полоролевой идентичности детей дошкольного возраста. Под указанным понятием О.И. Иванова [6], [5] понимает соотношение поведенческих, эмоциональных, когнитивных фемининных и маскулинных свойств, которые проявляются в адекватных полу знаниях о содержании той или иной половой роли, позитивном аффективно-оценочном отношении ребенка к себе как к девочке или мальчику, положительном принятии требований общества к реализации полоролевых функций, которые соответствуют нравственным нормам и ценностям, и которые предоставляют возможность гибко выстраивать систему взаимоотношений с представителями любого пола. В качестве основных направлений педагогического

сопровождения полоролевого развития детей дошкольного возраста в исследовании автора рассматривается помощь и поддержка детям со стороны педагогов и родителей, оказание консультативно-дидактической помощи родителям. Для эффективности работы в данном направлении необходимым условием становится развитие педагогической компетентности самих воспитателей в вопросах нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста.

Большой интерес представляют исследования С. МакХола [14], [11], [12], [13], устанавливающие особое влияние братьев и сестер на формирование полоролевого поведения ребенка дошкольного возраста. Он акцентирует внимание на специальной воспитательной работе с сиблингами, так как через старших братьев и сестер может проходить неконтролируемая, лишенная нравственных ценностей, информация, касающаяся вопросов нравственно-полового воспитания. Таким образом, С. МакХол с сотрудниками выдвигает идею о том, что в процессе организации воспитания в целом, и нравственно-полового воспитания в частности, должны участвовать все члены семьи в равной степени. Это воспитательное воздействие по типу кооперации, когда мать, отец, старший ребенок задействованы в одной последовательной стратегии воспитательного воздействия на ребенка и друг на друга. Данное взаимодействие предполагает приблизительно равный вклад каждого члена семьи в процесс нравственно-полового воспитания и базируется на объединении их в единую систему. Такая воспитательная система носит название «Co-parenting», что можно перевести как совместное воспитание и забота о детях в семье.

Э. Грэнендик и Б. Воллайн [10] в своих исследованиях также показали, что воспитательная стратегия co-parenting позитивным образом влияет на развитие моральных суждений и нравственных ценностей дошкольника, в том числе и относительно вопросов межполовых отношений.

Г.Б. Черевач [9] рассматривала вопросы влияния детско-родительских отношений на формирование системы ценностных ориентаций в дошкольном возрасте. В качестве субъекта воспитательного воздействия в исследованиях автора выступают родители, а в ракурсе анализа рассматривается специфика их взаимоотношений с детьми. Г.Б. Черевач доказала, что ценностные ориентации девочек в большей мере обусловлены материнским отношением по сравнению с мальчиками. Для последних принципиально важно демонстрирует ли в процессе воспитания мать высокую тревожность, высокий контроль, конфронтацию. Результаты также показали, что и для мальчиков, и для девочек в ракурсе формирования нравственных ценностей

межполовых отношений важную роль играет степень материнского контроля и дистанцирования. Таким образом, Г.Б.Черевач показала, что эмоциональная зрелость и педагогическая компетентность матери влияет на развитие морально-нравственных основ полового поведения, мышления и чувств дошкольника, что должно учитываться педагогами в процессе взаимодействия с семьями воспитанников в аспекте нравственно-полового воспитания.

О.Б.Буракова [4], [3] рассматривала такой аспект нравственно-полового воспитания, как формирование гуманных чувств и отношений при межличностном общении у дошкольников, включая опыт межполового общения. В качестве субъекта воспитательного воздействия автор рассматривает педагога. О.Б.Бураковой [4] выделяются элементы подготовки воспитателя к формированию гуманных чувств и отношений между детьми дошкольного возраста, а именно: специфика предоставления необходимых знаний и умений, совершенствования личностных качеств педагогов, развития гуманных его воспитательной позиции, готовности к применению передовых достижений науки и практики и т. д. Следовательно, автор подчеркивает необходимость уделять особое внимание вопросам нравственного воспитания самих субъектов воспитательного воздействия, что рассматривается нами в качестве важной составляющей всего процесса нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста.

Итак, рассматривая воспитательную роль семьи и педагогов в нравственно-половом воспитании детей дошкольного возраста, мы акцентировали внимание на особенностях участия основных субъектов образовательного процесса в нравственно-половом воспитании детей дошкольного возраста. В качестве анализируемых субъектов воспитания выступают педагоги, родители, сиблинги. Рассмотренные нами исследования поднимают вопросы нравственно-полового развития этих субъектов, возможностей их систематического взаимодействия, трудностей, которыми сопровождается данный процесс. Авторы подчеркивают значимость внутрисемейной обстановки, в которую включен ребенок, для реализации нравственно-полового воспитания.

На основе анализа концептуальных идей отечественных и зарубежных исследователей в аспекте взаимодействия субъектов нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста, можно выделить основные принципы нравственно-полового воспитания: принцип педагогической компетентности субъектов, реализующих нравственно-половое воспитание; принцип индивидуальности семьи ребенка; принцип гуманности и толерантности; принцип вариативности применяемых технологий; принцип системности, целостности;

принцип совместного участия девочек и мальчиков в разнообразных видах деятельности.

Таким образом, концептуальные идеи в вопросе взаимодействия семьи и педагогов в нравственно-половом воспитании детей дошкольного возраста в рассмотренных исследованиях состоят в том, что нравственно-половое развитие личности ребенка дошкольного возраста должно происходить преимущественно под социальным контролем воспитателей, а также на основе сотрудничества всех субъектов воспитательного процесса, а именно: родителей, педагогов, воспитателей, психологов, детей. Родители и специалисты дошкольного образования должны обладать высоким уровнем педагогической компетентности в вопросах нравственно-полового воспитания. Семейное нравственно-половое воспитание может проходить в рамках системы co-parenting, которая предполагает собой равное участие всех членов семьи в воспитательном процессе. В процессе нравственно-полового воспитания на базе дошкольного учреждения рекомендуется учитывать уникальные особенности состава семьи каждого ребенка (полная или неполная семья, благополучная-неблагополучная семья, наличие братьев и сестер и т. д.), а также выстраивать такую предметную среду, которая способствует созданию ситуаций реализации нравственного поведения в межполовых отношениях, выполнения маскулинной и фемининной ролевой позиции, половой идентификации, формирования ценностей семьи, брака, здорового образа жизни.

Список литературы:

1. Баранникова Н.А. Влияние родителей на развитие полоролевых представлений детей дошкольного возраста // *Коррекционно-развивающее образование*. — 2008. — № 1. — С. 43—47.
2. Баранникова Н.А. Полоролевое воспитание детей в процессе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Москва, 2009. — 25 с.
3. Буракова О.Б. Владение личностно-ориентированным стилем педагогической руководств как неотъемлемая часть современной культуры педагога // *Педагогическое мастерство: современный взгляд* М: МГПУ, 2002 — С. 48—50.
4. Буракова О.Б. Подготовка студентов педагогического колледжа к работе по воспитанию гуманных чувств и отношений дошкольников // *Состояние и проблемы развития среднего профессионального образования в системе многоуровневой подготовки специалиста*. Ижевск: ИжГГУ, 2003. — С. 11—16.

5. Иванова С.А. Формирование гендерной идентичности старших дошкольников средствами народной культуры в условиях ДООУ // Научные проблемы гуманитарных исследований. № 1 (23). Пятигорск: Институт региональных проблем российской государственности на Северном Кавказе, — 2009. — 134 с. — С. 67—72.
6. Иванова С.А. Формирование полоролевой идентичности старших дошкольников средствами народной культуры: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 [Место защиты: Владимир. гос. гум. ун-т] Владимир, 2009. — 213 с.
7. Розова Л.Б. Подготовка студентов педагогического колледжа к организации полового воспитания дошкольников: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. п. н.: Спец. 13.00.08. Ярославль, 2004. — 19 с.
8. Розова Л.Б. Половое воспитание дошкольников: Методическое пособие по организации полового воспитания дошкольников в условиях дошкольного учреждения и семьи. Рыбинск: Изд-во РПК, 2004б. — 86 с.
9. Черевач Г.Б. Влияние детско-родительских отношений на развитие ценностно-потребностной сферы личности дошкольника: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Томск, 2006. — 18 с.
10. Groenendyk A, Volling B. Coparenting and early conscience development in the family // *J Genet Psychol.* — 2007. — № 168(2). — p. 201—224.
11. McHale JP. Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender // *Developmental Psychology.* — 1995. — № 31. — p. 985—996.
12. McHale J, Lauretti A, DeCoursey W, Zaslavsky I, Talbot J, Pouquette C. Coparenting and triadic dynamics in one- and two-child families // Paper presented at the International Conference on Infant Studies; Brighton, UK. 2000.
13. McHale JP, Kuersten-Hogan R, Rao N. Growing points for coparenting theory and research // *Journal of Adult Development Special Issue: Coparenting.* 2004.
14. McHale JP, Lauretti A, Talbot J, Pouquette C. Retrospect and prospect in the psychological study of coparenting and family group processes // In: McHale JP, Grolnick WS, editors. *Retrospect and Prospect in the Psychological Study of Families.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. — pp. 127—165.

1.6. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОЗГОВОГО ШТУРМА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ЛИНИИ ВТОРОГО ПОРЯДКА»)

Вакуленко Евгений Геннадьевич

*преподаватель, Славянский сельскохозяйственный техникум,
студент магистратуры, филиал Кубанского государственного
университета, РФ, г. Славянск-на-Кубани
E-mail: sklifasik@gmail.com*

Чернышева Ульяна Александровна

*доцент, канд. пед. наук,
филиал Кубанский государственный университет,
РФ, г. Славянск-на-Кубани
E-mail: yakovleva_ulyana@mail.ru*

USE OF BRAINSTORMING AT TRAINING OF STUDENTS IN THE SOLUTION OF TASKS (ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT «LINES OF THE SECOND ORDER»)

Vakulenko Evgeny Gennadevich

*teacher, Slavyansk agricultural technical school, Slavyansk-on-Kuban
student of a magistracy, branch of the Kuban state university
Russia, Slavyansk-on-Kuban*

Tchernysheva Uliana Alexandrovna

*associate professor, candidate of pedagogical sciences,
branch of the Kuban state university
Russia, Slavyansk-on-Kuban*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена применению метода мозгового штурма при обучении студентов математике. Рассмотрено соответствие этапов организации метода мозгового штурма классическим этапам решения математических задач. Приведен пример применения метода при организации обучения студентов решению конкретной задачи по теме «Линии второго порядка». Статья полезна студентам и преподавателям.

ABSTRACT

Article is devoted to application of brainstorming at training students in mathematics. Compliance of stages of the organization of a method of brain storm to classical stages of the solution of mathematical tasks is considered. The example of application of a method is given at the organization of training of students to the solution of a specific task of the subject "Lines of the Second Order". Article is useful to students and teachers.

Ключевые слова: метод мозгового штурма; студенты; обучение; решение задач; линии второго порядка.

Keywords: brainstorming; students; training; solution of tasks; lines of the second order.

Одной из эффективных технологий решения нестандартных задач является метод мозгового штурма. Метод мозгового штурма — это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

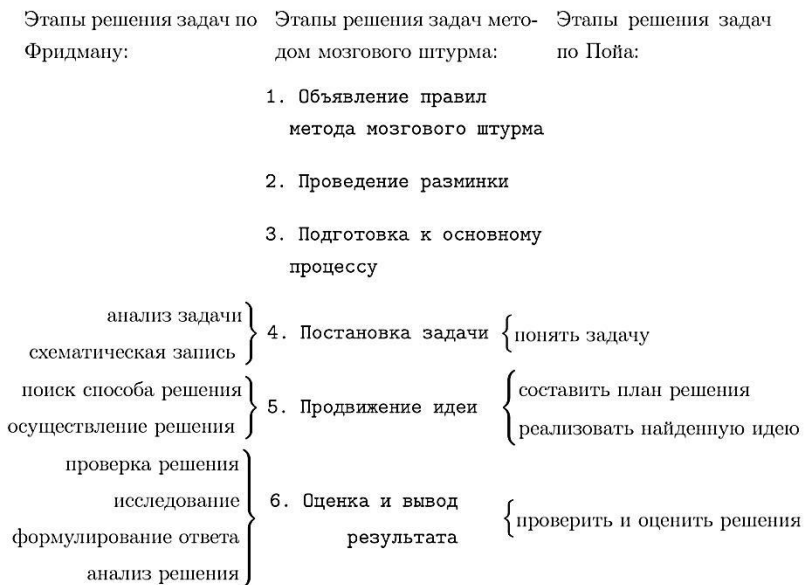


Рисунок 1. Соответствие между этапами мозгового штурма и классическими этапами решения задачи

Этапы проведения мозгового штурма вполне согласуются с этапами классических схем решения задачи по Фридману и Пойа (см. рис. 1).

Метод мозгового штурма подразумевает поиск решения нестандартной задачи, но чаще всего нестандартные задачи сводятся к ряду ключевых задач, которые решаются по определенному алгоритму.

Рассмотрим методику организации обучения студентов решению задач, в основу которой положены технология алгоритмизации и метод мозгового штурма, на примере темы «Линии второго порядка».

На первом этапе нами были выделены ключевые задачи по теме и проведена их классификация (см. рис. 2).

Дано уравнение:	Найти уравнение:
<p>① Эллипса</p> <ul style="list-style-type: none"> • найти полуоси; • найти фокальное расстояние; • найти эксцентриситет; • найти директрисы; <p>② Гиперболы</p> <ul style="list-style-type: none"> • найти полуоси; • найти фокальное расстояние; • найти эксцентриситет; • найти директрисы; • асимптоты; <p>③ Параболы</p> <ul style="list-style-type: none"> • найти параметр p; • найти директрису; • найти фокус; 	<p>① Эллипса</p> <ul style="list-style-type: none"> • если даны полуоси; • если дано фокальное расстояние и малая полуось; • если дано фокальное расстояние и большая полуось; • если дана большая полуось и эксцентриситет; • если дана малая полуось и эксцентриситет; • если дана сумма полуосей и фокальное расстояние; • если дана директриса и малая полуось. <p>② Гиперболы</p> <ul style="list-style-type: none"> • если даны полуоси; • если дано фокальное расстояние и малая полуось; • если дано фокальное расстояние и большая полуось; • если дана большая полуось и эксцентриситет; • если дана малая полуось и эксцентриситет; • если дана сумма полуосей и фокальное расстояние; • если дана директриса и малая полуось. <p>③ Параболы</p> <ul style="list-style-type: none"> • если дана ось симметрии и параметр; • если дана директриса; • если дан фокус; • если дана ось симметрии и смещение.

Рисунок 2. Классификация задач по теме «Линии второго порядка»

Далее были составлены блок-схемы и алгоритмические предписания для решения этих задач методом алгоритмизации.

Обучив студентов решению ключевых задач по алгоритмам, необходимо переходить к задачам более высокого уровня сложности. Метод мозгового штурма, как уже было сказано выше, хорошо подходит для решения такого рода задач. При использовании этого метода происходит стимуляция мыслительной деятельности студентов, повышается их интерес к предмету.

Первые два этапа организации решения проблемы методом мозгового штурма, объявление правил и разминка, занимают немного времени, но играют большую роль в подготовке к мозговому штурму. Когда студенты полностью готовы узнать задачу, которую им предстоит решить, можно приступить к основному процессу проведения мозгового штурма. Желательно формулировку задачи раздать каждому на листе, чтоб у каждого возникло чувство ответственности, что это именно его задача и только от него зависит исход её решения. Если нет такой возможности, то можно написать формулировку задачи на доске или на большом листе бумаги. Оценка и выбор идей — самый важный этап проведения штурма. Необходимо отказываться от неоптимальных вариантов решения задачи и оставлять самые лучшие идеи, из которых можно составить план решения нестандартной задачи.

Проиллюстрируем пример применения метода мозгового штурма при решении конкретной задачи. Рассмотрим, например, такую задачу.

Постановка задачи

Составить уравнение гиперболы, зная уравнения ее асимптот:

$$y = \pm \frac{1}{2}x \text{ и уравнение одной из ее касательных: } 5x - 6y - 8 = 0.$$

Продвижение идеи.

1. После пятиминутного размышления над решением задачи, каждый по очереди начинает говорить свою оригинальную идею для решения задачи или её части. Так как $y = \pm \frac{1}{2}x$ — асимптоты,

$$\text{то } \frac{b}{a} = \frac{1}{2}, \text{ откуда } a = 2b.$$

Если среди высказанных на 1-ом круге идей нет подходящей мысли для начала решения данной задачи, учителю следует дать направление для размышления; подсказка может быть такой: «Какие параметры гиперболы можно найти, зная уравнения её асимптот», и снова следует дать возможность по очереди каждому высказаться. Как только студенты поймут, что необходимо найти отношение полуосей, то переходим ко 2-му кругу высказывания идей.

2. На 2-ом круге студенты должны прийти к выводу, что нужно найти точки касания — общие точки гиперболы и касательной.

Уравнение касательной к эллипсу имеет вид $\frac{x \cdot x_1}{a^2} - \frac{y \cdot y_1}{b^2} = 1$,

откуда $\frac{8 \cdot x_1}{a^2} - \frac{8 \cdot y_1}{b^2} - 8 = 1$, где точки (x_1, y_1) — координаты точки касания.

3. На 3-ем круге, учитывая, что по условию касательная имеет уравнение $5x - 6y - 8 = 0$ нужно определить зависимость между координатами точки касания и параметрами гиперболы. Сравнив два уравнения одной и той же касательной, получим: $x_1 = \frac{5}{8}a^2$; $y_1 = \frac{3}{4}b^2$. С учетом что $a = 2b$, можно выразить координаты так:

$$x_1 = \frac{5}{2}b^2; y_1 = \frac{3}{4}b^2.$$

4. На 4ом круге — требуется обосновать идею подстановки найденных значений и в уравнение гиперболы, после чего получим:

$$\left(\frac{5}{2}b^2\right)^2 - \frac{\left(\frac{3}{4}b^2\right)^2}{b^2} = 1, \quad \text{откуда } \frac{25}{16}b^2 - \frac{9}{16}b^2 = 1 \Rightarrow b^2 = 1.$$

Тогда $a^2 = 4$. Отсюда уравнение гиперболы: $x^2/4 - y^2 = 1$.

Запись ответа

Уравнение гиперболы заданной ее асимптотами $y = \pm \frac{1}{2}x$ и уравнением одной ее касательной $5x - 6y - 8 = 0$ имеет вид:

$$x^2/4 - y^2 = 1.$$

Решение задачи можно проверить в разработанной нами средствами Delphi программе «Решение задач о линиях второго порядка» (рис. 3).

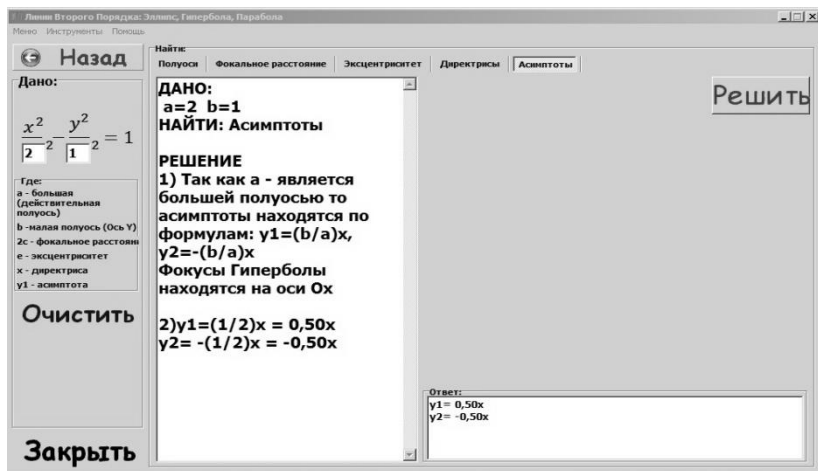


Рисунок 3. Проверка решения посредством программы «Решение задач о линиях второго порядка»

Далее полезно продемонстрировать студентам рисунок к данной задаче, выполненный с помощью программного пакета Maple 5 (рис. 4).

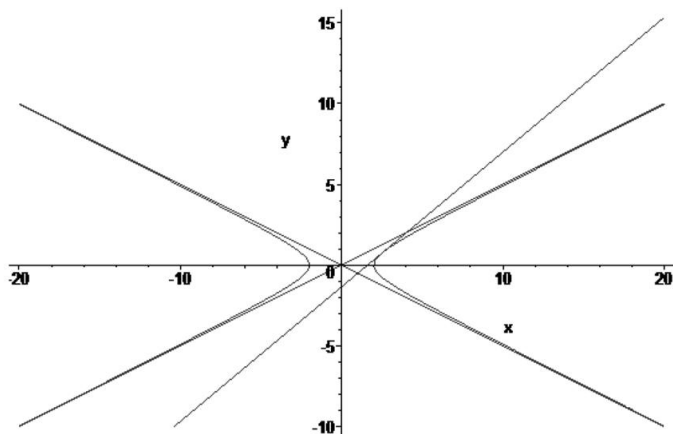


Рисунок 4. Рисунок к задаче, выполненный посредством Maple 5

Практическая значимость разработанных методических рекомендаций для проведения занятий заключается в том, что они могут найти прямое применение на практике, и не только при обучении студентов теме «Линии второго порядка», но и при изучении других разделов математики. Как показала проведенная нами апробация, применение описанной методики приводит к повышению эффективности обучения студентов решению задач.

Список литературы:

1. Гин А.А. Бескровная Атака. Технологии проведения учебного мозгового штурма / А.А. Гин // Педагогика + ТРИЗ. — № 3. Мн. : ПолиБиг, 1997. — 64 с.
2. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей / пер. с англ. В. Звонарёвой, Д. Белла; под ред. Ю. Гайдука. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1961. — 207 с.
3. Сборник задач по геометрии : учеб. пособие для студ. физ.-мат. фак. пед. ин-тов. В 2-х ч. Ч. 2. / Под. ред Л.С. Атанасяна. М. : Просвещение, 1975. — 176 с.
4. Фридман Л.М. Как научиться решать задачи: книга для учащихся старших классов средней школы / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989. — 192 с.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

Варламова Ирина Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры химии
Магнитогорского государственного технического университета
им. Г.И. Носова, РФ, г. Магнитогорск
E-mail: Varlamova156@gmail.com*

Чурляева Наталья Андреевна

*инженер I категории патентно-информационного отдела
Магнитогорского государственного технического университета
им. Г.И. Носова, РФ, г. Магнитогорск
E-mail: VarlamovaNatasha@gmail.com*

**MODELLING OF PROCESS OF ADAPTATION
OF JUNIOR STUDENTS
TO PROFESSIONAL EDUCATION
IN TECHNICAL UNIVERSITY**

Irina Varlamova

*candidate of Sciences (Pedagogics), assistant professor,
the department of chemistry of Magnitogorsk State
Technical University named after G.I. Nosov,
Russia, Magnitogorsk*

Natalya Churlyayeva

*engineer I category of patent information department
of Magnitogorsk State Technical University
named after G.I. Nosov, Russia, Magnitogorsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель процесса адаптации студентов первого и второго курсов технического вуза. Авторы анализируют основные компоненты, факторы и этапы процесса адаптации. Выделены организационно-педагогические условия эффективности

каждого вида адаптации студентов. Представлены результаты экспериментальной работы по внедрению модели адаптации студентов.

ABSTRACT

The article provides a model of adaptation process of first- and second-year students of a technical university. The authors analyze the main components, factors and stages of the adaptation process, identify the organizational and pedagogical conditions of the effectiveness of each type of adaptation. The analysis of results of experimental work on introduction of model of adaptation of students is provided.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, высшее профессиональное образование, конкурентоспособность.

Keywords: adaptation, types of adaptation, higher professional education, competitiveness.

Современная парадигма уровневого профессионального образования, обозначенная в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, коррелирует не просто с повышением качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности выпускников [1, с. 55—59], а с необходимостью формирования нового типа интеллекта, современного образа мышления, приспособленного к быстро меняющимся социально-экономическим, технологическим и информационным реалиям. Переход системы высшего образования на ФГОС третьего поколения, инновационные процессы в развитии современного образовательного пространства привели к необходимости пересмотра традиционных подходов к адаптации студентов младших курсов к профессиональному образованию в вузах, так как выпускники школ оказались не готовы к учебной деятельности в рамках новых требований [5, с. 132].

Особое значение для продолжения обучения в политехническом вузе имеют учебная, социально-психологическая и профессиональная адаптация, которые представляют собой целый спектр важных проблем, исследуемых в настоящее время. Мы видим решение этих проблем в разработке и реализации модели процесса адаптации студентов к профессиональному образованию в политехническом вузе. Все три вида адаптации имеют сложную иерархию и своеобразную динамику взаимовлияния на различных этапах обучения, но в результате интегрируются в единый адаптационный процесс, который протекает во взаимодействии среды адаптации (педагогической системы «вуз») и адаптирующегося элемента (студента),

в результате возникает адаптивная ситуация, порождающая у студентов адаптивную потребность [2, с. 10].

Проведенные теоретические и дополнительные эмпирические исследования факторов адаптации студентов позволили выделить организационно-педагогические условия эффективности каждого вида адаптации:

- формирование познавательной мотивации и учебной деятельности студентов с учетом особенностей компьютерной информационной среды обучения (адаптация к учебно-познавательной деятельности);

- формирование студенческого коллектива с благоприятным социально-психологическим климатом; психологический комфорт, моральная удовлетворенность студентов собой и обучением в вузе (социально-психологическая адаптация);

- формирование устойчивой направленности на получение профессиональной квалификации (профессиональная адаптация).

Этапы процесса адаптации студентов были выявлены с учетом приоритетного значения отдельных видов адаптации на каждом этапе:

I этап (I семестр) — дидактический — при одновременном решении проблем социально-психологической и профессиональной адаптации главное внимание уделяется формированию познавательной мотивации и адаптации к учебно-познавательной деятельности;

II этап (II семестр) — социально-психологический — главное внимание уделяется проблемам социально-психологической адаптации при возрастающей роли профессиональной адаптации и сохранении внимания к учебной адаптации;

III этап (III и IV семестры) — профессионально-ориентирующий — на первый план выдвигается профессиональная адаптация. Начиная с первого семестра, в учебной и социально-психологической адаптации постепенно выделяется профессиональный аспект, подчиняя себе все остальные.

При проектировании модели процесса адаптации студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах было учтено, что в условиях ФГОС третьего поколения с введением кредитной технологии и переходом обучения от формата «учить» (teaching) к формату «учиться» (learning) такая модель должна быть построена на особенностях компьютерной информационной среды обучения, что обеспечит важную составляющую реализации новых образовательных стандартов — организацию самостоятельной деятельности студентов в вузе [3, с. 48]. Причем компьютерная информационная среда для студентов должна быть не объектом

изучения, а инструментом учебной деятельности (это настолько важно, что некоторые авторы как отдельный вид выделяют адаптацию к условиям самостоятельной работы с информационными носителями [4, с. 165]). Для реализации этого требования в вузах важно дальнейшее развитие и укрепление учебно-методической, материально-технической и научной базы. Это требует решения целого комплекса задач, а именно: расширения информационного библиотечного фонда (электронной библиотеки); развития учебно-методической базы, которая должна своевременно обеспечивать каждого обучающегося учебно-методическим комплексом дисциплин, компьютерной базой и технологиями, дающими возможность обучающимся регистрироваться в сети и получать учебные материалы в режиме online, имея свободный доступ ко всему комплексу современных средств обучения. Полные включают как традиционные (лабораторное оборудование, приборы, компьютеры, видео, слайдпроекторы), так и новые мультимедийные, виртуально-тренинговые, дистанционные комплексы и т. п.

Модель процесса адаптации студентов к профессиональному образованию в политехническом вузе представлена на рисунке 1. Компоненты блоков адаптации приведены в таблице 1.

Формирование познавательной мотивации и учебной деятельности студентов мы осуществляли на примере трех наиболее значимых и проблемных дисциплин естественнонаучного цикла — «Химия» (первый курс), «Аналитическая химия» и «Физико-химические методы исследования» (второй курс). Выбор дисциплин обусловлен тем, что их учебный материал включает все элементы системы знаний: научные факты, понятия, законы, теории, методы научных исследований. В освоение данного учебного материала включены все виды учебно-познавательной деятельности: наблюдение, эксперимент, работа с книгой, систематизация знаний, решение задач, построение графиков.

Разрабатывая методику реализации первого педагогического условия, мы основывались на учении о поэтапном формировании умственных действий студентов и на подходе к дифференциации уровней учебно-познавательной деятельности студентов, в соответствии с которым на первом этапе адаптационного процесса происходит формирование учебно-познавательной деятельности на репродуктивном уровне, на втором этапе — на эвристическом, на третьем этапе — на творческом уровне.

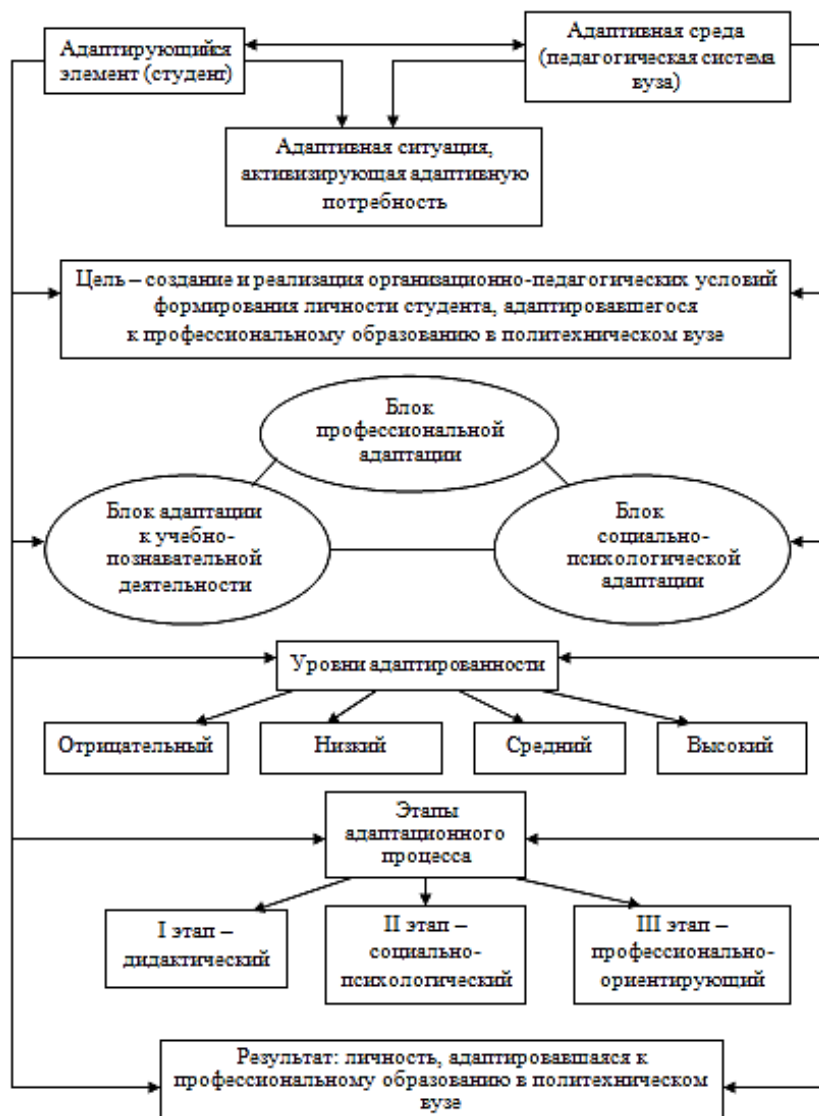


Рисунок 1. Модель процесса адаптации студентов к профессиональному образованию в политехническом вузе

Таблица 1.

Компоненты блоков адаптации

Блоки	Компоненты блоков		
	Задачи, решаемые в процессе адаптации студентов	Организационно-педагогические условия	Критерии адаптированности
Адаптация к учебно-познавательной деятельности	Обеспечение условий для формирования познавательной мотивации и учебной деятельности студентов с учетом особенностей компьютерной информационной среды обучения	Формирование познавательной мотивации и учебной деятельности студентов с учетом особенностей компьютерной информационной среды обучения	Сформированность познавательной мотивации и учебно-познавательной деятельности
Социально-психологическая адаптация	Создание в студенческих группах благоприятного социально-психологического климата, обеспечение психологического комфорта, моральной удовлетворенности собой и обучением в вузе	Формирование студенческого коллектива с благоприятным социально-психологическим климатом; психологический комфорт, моральная удовлетворенность собой и обучением в вузе	Психологический комфорт, моральная удовлетворенность собой и обучением в вузе
Профессиональная адаптация	Формирование положительного отношения к профессии и устойчивых мотивов профессиональной деятельности	Формирование устойчивой направленности на получение профессиональной квалификации	Направленность на получение профессиональной квалификации

Так как формирование учебно-познавательной деятельности важно осуществлять с учетом особенностей компьютерной информационной среды обучения, то для реализации первого педагогического условия были разработаны авторские курсы лекций с электронными презентациями, введены виртуальные лабораторные работы по ряду тем («Гидролиз солей», «Электрохимические процессы» и др.), электронная библиотека вуза была расширена серией разработанных нами электронных изданий учебных пособий, таких

как «Растворы. Дисперсные системы» (номер государственной регистрации обязательного экземпляра электронного издания 0321300663), «Физико-химические методы анализа» (номер государственной регистрации 0321102259) и др., на локальный сайт университета были помещены учебно-методические комплексы дисциплин с подробными методическими указаниями как для преподавателей, так и для студентов для работы в режиме online, на кафедре химии дополнительно в двух аудиториях было установлено мультимедийное оборудование. Таким образом, студентам был обеспечен свободный доступ ко всему комплексу современных средств обучения, включая дистанционные и виртуально-тренинговые.

Изучение курса «Химия» осложняется отсутствием у части первокурсников прочных знаний по основным разделам школьной программы, что привело к необходимости проведения для них курса реабилитационных консультаций. Программа курса реабилитационных консультаций сформирована на основе мониторинга знаний студентов первого курса по основным разделам общей и неорганической химии. Курс реабилитационных занятий является опорным при дальнейшем изучении дисциплин химического цикла. Для данного курса мы подготовили и издали «Методические указания для адаптации студентов первого курса всех специальностей к изучению дисциплин «Химия» и «Неорганическая химия» в техническом университете» в 2005 году, содержащие большое количество алгоритмов составления формул химических соединений, уравнений реакций, решения задач. В настоящее время данные методические указания переработаны, адаптированы к ФГОС третьего поколения, переведены в электронное издание. Их эффективность установлена проведением систематических компьютерных тестирований с предварительными виртуальными тренингами.

Реализация второго педагогического условия социально-психологической адаптации студентов связана с формированием коллектива студенческих групп с благоприятным социально-психологическим климатом через их включение в активную творческую коллективную деятельность; обеспечением психологического комфорта, моральной удовлетворенности студентов собой и обучением в вузе. Ведущая роль в данном виде адаптации отводится кураторам и представителям деканата, ответственным за воспитательную работу, а также преподавателям-предметникам (особенно при организации участия в тематических выставках, конференциях, конкурсах, олимпиадах). Мы разработали и внедрили программу, в соответствии с которой при организации коллективных творческих

дел целесообразно придерживаться следующей этапности: I этап — предварительная работа куратора; II этап — общее планирование; III этап — коллективная подготовка; IV этап — проведение мероприятия; V этап — коллективный анализ; VI этап — последствие.

Третье педагогическое условие — формирование устойчивой направленности на получение профессиональной квалификации (профессиональная адаптация) — особенно важно для дальнейшего формирования профессиональных компетенций. Устойчивая направленность на получение профессиональной квалификации обеспечивается положительным отношением к профессии, наличием профессионально-востребованных черт характера. Для реализации этого педагогического условия на младших курсах наиболее значимыми являются дисциплина «Введение в специальность» или «История специальности» и ознакомительная практика студентов (если она предусмотрена учебным планом). Мы скорректировали рабочие программы данных дисциплин, усилив их ориентацию на будущую профессиональную деятельность презентациями, макетами.

Для установления работоспособности модели процесса адаптации студентов к профессиональному образованию в политехническом вузе и проверки влияния выдвинутых организационно-педагогических условий на эффективность адаптации студентов при переходе системы высшего образования на ФГОС третьего поколения были сформированы четыре экспериментальные группы, в которых до и после формирующего эксперимента систематически осуществлялись мониторинги с использованием специально разработанного нами критериально-диагностического инструментария. В экспериментальных группах проводилось: создание организационно-педагогических условий адаптации к учебно-познавательной деятельности с учетом особенностей компьютерной информационной среды обучения (*Э1*); к социально-психологической адаптации (*Э2*); к профессиональной адаптации (*Э3*); создание комплекса организационно-педагогических условий (*Э4*); в контрольной группе (*КГ*) образовательный процесс осуществлялся традиционным способом.

При сравнении контрольной группы с каждой из экспериментальных на основании критерия Пирсона χ^2 мы получили следующие результаты: $T_{\text{набл.}}(\text{Э1}, \text{КГ}) = 2,12$; $T_{\text{набл.}}(\text{Э2}, \text{КГ}) = 0,39$; $T_{\text{набл.}}(\text{Э3}, \text{КГ}) = 3,06$; $T_{\text{набл.}}(\text{Э4}, \text{КГ}) = 7,08$; $T_{\text{критич.}} = 6,64$. Таким образом, существенные отличия с контрольной группой имеет только четвертая группа *Э4*, так как $T_{\text{набл.}} > T_{\text{критич.}}$. Группа *Э2* имеет несущественные отличия ($T_{\text{набл.}} \ll T_{\text{критич.}}$). Группы *Э1* и *Э3* также отличаются от контрольной группы значительно меньше, чем *Э4* ($T_{\text{набл.}} < T_{\text{критич.}}$).

Данные, полученные после формирующего эксперимента, свидетельствуют о большей эффективности процесса адаптации в той группе, в которой был применен комплекс организационно-педагогических условий. Сравнивая результаты формирующего эксперимента и лонгитюдного констатирующего исследования, мы пришли к выводу, что в естественных условиях даже на четвертом курсе доля студентов, находящихся на высоком и среднем уровнях адаптированности, меньше, чем в группе Э4.

Наличие значимых отличий в адаптированности студентов в четвертой экспериментальной группе по всем видам адаптации подтверждает тот факт, что реализация разработанной нами и адаптированной после перехода системы высшего образования на ФГОС третьего поколения модели процесса адаптации студентов младших курсов к профессиональному образованию в политехнических вузах позволяет не только интенсифицировать процесс адаптации, но и добиться более высоких результатов в повышении его эффективности.

Список литературы:

1. Бодьян Л.А. Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. — 201 с.
2. Варламова И.А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в техническом вузе: Автореф. дис. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. - 22 с.
3. Калугина Н.Л. Формирование исследовательских умений студентов университета в процессе самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. — 168 с.
4. Нежелская Г.Н. Адаптация студентов к образовательной среде профессиональной высшей школы // Вестник Ставропольского государственного университета. — 2012. — № 2. — С. 163—167.
5. Попцов А.Н., Сурувикина С.А. Анализ содержания понятия «адаптация» и ее диагностика в процессе обучения физике первокурсников филиала политехнического вуза // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2. — С. 132—132.

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО
ФИТНЕС-ТРЕНЕРА» В ВУЗЕ**

Василенко Марина Николаевна

*канд. физического воспитания, доцент кафедры здоровья,
фитнеса и рекреации Национального университета
физического воспитания и спорта Украины,
Украина, г. Киев*

E-mail: m.vasilenko@ukr.net

**STRUCTURE AND CONTENT OF THE DISCIPLINE
«PROFESSIONAL WORKMANSHIP
OF FITNESS TRAINER» AT THE UNIVERSITY**

Vasylenko Marina

*candidate of Science, assistant professor of health, fitness and recreation
department, National University of Physical Education and Sport of Ukraine,
Ukraine, Kyiv*

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость введения дисциплины «Профессиональное мастерство фитнес-тренера». В основу разработки программы положено понимание профессионального мастерства как системного свойства личности специалиста, которое формируется в индивидуальное умение, позволяющее достичь вершин в профессиональной деятельности. Приведен фрагмент соответствующей учебной программы дисциплины. В результате изучения дисциплины предусмотрено формирование у студентов синтеза умений и навыков построения успешной карьеры.

ABSTRACT

The necessary of discipline "Professional workmanship of fitness trainer" was substantiated. To the bases of development of program was laid the understanding of professional workmanship as a system property of professional's personality, which is formed to the individual skill and that allows to reach the top in professional activities. A fragment of an appropriate educational program of the discipline was showed. As a result

of the learning the discipline – will formed synthesis of abilities and skills of students for building a successful career.

Ключевые слова: профессия; фитнес-тренер; бакалавр; высшее образование; профессиональное мастерство.

Keywords: profession; fitness trainer; bachelor; higher education; professional workmanship.

В связи с введением в 2010 году в Украине новой профессии «фитнес-тренер», которая предусматривает наличие у специалиста образовательного уровня «бакалавр», возникла необходимость в пересмотре структуры и содержания традиционных дисциплин и разработке новых. В Национальном университете физического воспитания и спорта Украины проводится подобная деятельность, и как результат — разработан государственный стандарт направления «Здоровье человека» куда входит квалификация «фитнес-тренер» [7]. Одной из новых дисциплин, включенных в вышеуказанный документ является «Профессиональное мастерство фитнес-тренера». Необходимость введения такой дисциплины обусловлена рядом факторов. Во-первых — это требования современного общества в конкурентоспособном специалисте сразу после окончания Вуза. Во-вторых — это необходимость синтеза знаний, умений и навыков полученных студентами в ходе обучения. В-третьих — это появление новой профессии, которая имеет свою специфику деятельности, а значит и пути достижения высокого профессионального уровня.

Основанием для разработки учебной дисциплины было изучение научно-методической литературы, передового практического опыта, собственные исследования. Среди наиболее значимых источников можно выделить работы К.Д. Волкова [6], С.А. Хазовой [13], Т.Г. Беставишвили [3], в которых рассматривались вопросы содержания профессиональной деятельности фитнес-тренера, объем его компетенций. Кроме того, нами учитывались научные положения современных психологических концепций деятельности, личности (Б.Г. Ананьев [1], В.А. Семиченко, Г.В. Суходольский [9] и другие); положения педагогических и психолого-педагогических концепций в отрасли физического воспитания и спорта (А.А. Деркач, А.А. Исаев, Г.Д. Бабушкин [2], И.П. Волков [5], Е.П. Ильин [8] и другие). В отдельных публикациях авторы предпринимают попытки пересмотра содержания дисциплины «Профессиональное мастерство» при подготовке специалистов, где акцентируется внимание на необходимости преподавания знаний, умений и навыков

по ведущим компетенциям того или иного специалиста [4]. Нужно заметить, что подобная или близкая по содержанию дисциплина преподается во многих высших учебных заведениях при подготовке специалистов по направлению «Спорт», «Физическое воспитание». На наш взгляд, в работах имеет место взаимозамена понятий «профессиональная деятельность» и «профессиональное мастерство», что в свою очередь искажает суть предмета преподавания.

Большинство авторов под понятием «профессиональное мастерство» понимают «психическое новообразование, проявляющееся в высоком уровне развития знаний, навыков, умений, профессионально важных качеств личности, обеспечивающих ее успех в данной профессиональной деятельности ...» [11, с. 24], «системное свойство личности специалиста, которое на основе развития его профессиональной пригодности в процессе образования и труда формируется в индивидуальное (авторское) умение, позволяющее достичь вершин в профессиональной деятельности», «высший уровень овладения работником своей профессией (специальностью) и подразумевает целый ряд качеств: высокую квалификацию и компетентность, надёжность и ответственность, способность к творчеству, технологическую культуру и самодисциплину» [11, с. 52]. Такое толкование подразумевает необходимость формировать на личностном уровне у студентов предпосылок для карьерного роста.

В Национальном университете физического воспитания и спорта Украины данная дисциплина введена для подготовки бакалавров по направлению «Здоровье человека» (квалификация: фитнес-тренер, специалист по физической рекреации). Студентам четвертого курса предлагается прослушать лекционный материал (14 часов), а также сформировать умения и навыки на практических занятиях (82 часа). Общий объем дисциплины составляет 4 кредита (144 часа), включая самостоятельную работу (48 часов). Итоговый контроль проводится в форме зачета в конце первого модуля и экзамена в конце второго (табл. 1).

В результате изучения дисциплины студенты должны знать: 1) структуру, содержание профессиональной деятельности фитнес-тренера, этапы карьерного роста, а также повышения квалификации; 2) факторы, определяющие эффективность деятельности в сфере оздоровительного фитнеса; 3) технологию планирования собственной профессиональной деятельности; 4) зарубежный опыт профессионального становления специалиста в сфере фитнеса; 5) характеристику профессиограммы фитнес-тренера; 6) содержание организации и управления в структуре фитнес-клуба; 7) финансово-экономические

аспекты деятельности фитнес-тренера; 8) особенности работы фитнес-тренера в групповом и персональном формате; 9) методы совершенствования двигательной подготовки фитнес-тренера.

Кроме того, по окончании учебного курса студенты должны уметь: 1) прогнозировать тенденции развития отрасли; 2) оценивать собственный профессиональный и личностный потенциал; 3) планировать профессиональную карьеру; 4) составлять бизнес-план; 5) проводить маркетинговое исследование; 6) владеть методами психической саморегуляции; 7) комбинировать традиционные и разрабатывать инновационные элементы в фитнес-программах; 8) применять различные способы мотивирования.

Таблица 1.

**Фрагмент учебной программы дисциплины
«Профессиональное мастерство фитнес-тренера»**

№	Название разделов и тем	Формы занятий	
		Лекции	Практич.
Модуль 1 «Профессиональное мастерство: структурные компоненты»			
1	Сущность понятий «профессиональное мастерство», «компетентность», «конкурентоспособность». Этапы профессионального роста.	2	2
2	Характеристика фитнес-индустрии как отрасли экономики и составляющей физической культуры и спорта. Специфика фитнес-услуг.	2	2
3	Современные подходы к разработке фитнес-программ. Признаки инновационности. Разработка авторских фитнес-программ.	2	4
4	Специфика профессиональной подготовки будущих фитнес-тренеров в зарубежных странах. Направления деятельности специалиста в сфере фитнеса в США и странах Европы. Корпоративные стандарты.	2	2
5	Профессиограмма фитнес-тренера. Понятия «профотбор», «профпригодность», «должностные обязанности». Компетентности фитнес-тренера. Оценка уровня собственной подготовленности.	2	4

6	Функциональная структура фитнес-клуба. Права и обязанности специалистов служб фитнес-клуба. Моделирование профессиональных обязанностей.	2	2
7	Постановка целей в профессиональной деятельности. Этапы целеполагания. «Работа» с препятствиями. Поиск ресурсов. Профессиональная рефлексия. Тренинг профессионально-значимых качеств. Анализ биографий успешных личностей. Методы предупреждения конфликтов. Регулирование и разрешение конфликтов. Мастерство профессионального взаимодействия. Ораторское мастерство. Конфликт и методы его преодоления.	2	20
8	Классификация предприятий нового стандарта в фитнес-индустрии (велнес- и спа-центры). Стандарты сервиса предприятия («люкс», «бизнес» и «эконом» класс). Менеджмент и маркетинг в сфере оздоровительного фитнеса. PR-технологии в организации деятельности и продвижения продукции фитнес-клуба. Командное взаимодействие. Личные продажи как фактор повышения рентабельности современного фитнес-центра.	-	20
Модуль 2 «Творческий компонент деятельности фитнес-тренера»			
9	Специфика деятельности фитнес-тренера в групповом формате. Групповая динамика. Регулирование внутригрупповых процессов.	-	4
10	Специфика деятельности фитнес-тренера в персональном формате. Соотношение целесообразности предоставления фитнес-услуг и потребностей клиента.	-	4
11	Феномен двигательной импровизации в программах разной направленности. Демонстрация практических навыков.	-	6
12	Педагогическое мастерство фитнес-тренера. Педагогические способности. Кьюинг. Демонстрация практических навыков.	-	6
13	Средства и методы мотивации клиентов. Учет типологии клиента. Пути разрешения проблемных ситуаций. Демонстрация практических навыков.	-	6
	ВСЕГО	14	82

На наш взгляд, представленная информация может быть полезна при формировании учебных программ, как в высшей школе, так и в системе дополнительного образования специалистов в сфере фитнеса.

В перспективе планируется исследование организационно-методических аспектов профессиональной подготовки будущих фитнес-тренеров в высшем учебном заведении.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Бабушкин Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. Омск, 1990. — 186 с.
3. Беставишвили Т.Г. Разумный фитнес. Книга руководителя. СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2011. — 536 с.
4. Бріскін Ю., Передерій А., Пітин М. Удосконалення структури та змісту навчальної дисципліни „Професійна майстерність тренера” // Фізична активність, здоров’я і спорт, — 2010. — № 1. — с. 76—83.
5. Волков И.П. Спортивная психология и акмеология спорта. СПб.: БПА, 2001. — 187 с.
6. Волков К.Д. Формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту специальных профессиональных компетенций для работы в оздоровительном фитнесе: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2009. — 24 с.
7. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини» напряму підготовки 6.010203 «Здоров’я людини». Офіційне видання. Київ: «Олімпійська література». 2013 — 60 с.
8. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. М., 2000. — 486 с.
9. Организационная психология / под ред. Г.В. Суходольского. Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. — 256 с.
10. Роджер В.Эрл, Томас Р. Бехль. Основы персональной тренировки. К.: Олимпийская литература, 2012. — 724 с.
11. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологи. Модуль «Направленность». К.: Миллениум, 2004. — 521 с.
12. Традиции и инновации российского высшего образования в сфере физической культуры: опыт транскультурного ориентирования: монография / Национальный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта; [под ред. Е.В. Утишевой, Н.Г. Закревской]. СПб.: Изд-во «Стратегия будущего», 2011. — 274 с.
13. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: монография Майкоп, 2011. — 24 п.л.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Калугина Наталья Леонидовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры химии
Магнитогорского государственного
технического университета им. Г.И. Носова,
РФ, г. Магнитогорск
E-mail: nlk455@mail.ru*

Калугин Дмитрий Александрович

*инженер отдела обработки металлов давлением
и математического моделирования
ОАО НПО «ЦНИИТМАШ»,
РФ, г. Москва*

Альбекова Раушания Юлаевна

*студент пятого курса Магнитогорского государственного
технического университета им. Г.И. Носова,
РФ, г. Магнитогорск*

INVESTIGATION OF READINESS TECHNICAL UNIVERSITY BACHELOR STUDENTS ON THE RESEARCH SKILLS FORMATION ACTIVITY IN THEIR SELF-STUDY

Natalia Kalugina

*candidate of Science, assistant professor of chemistry,
Nosov Magnitogorsk State Technical University,
Russia, Magnitogorsk*

Dmitry Kalugin

*engineer of metal forming and mathematical modeling department
of "TSNIITMASH" PC SPA,
Russia, Moscow*

Raushaniya Albekova

*fifth-year student of Nosov Magnitogorsk State Technical University,
Russia, Magnitogorsk*

АННОТАЦИЯ

Цель работы — изучение готовности студентов-бакалавров университета к деятельности по формированию исследовательских умений в процессе самостоятельной работы. Методы: собеседование, анкетирование, анализ. Результат: определен исходный уровень сформированности исследовательских умений студентов-бакалавров, намечены пути решения проблемы исследования по формированию исследовательских умений в процессе самостоятельной работы студентов-бакалавров университета. Выводы: возможна оценка исследовательских умений студентов университета на основе разработки пакета диагностических программ, системных диагностик.

ABSTRACT

The purpose is the study of readiness technical university bachelor students on the research skills formation activity in their self-study. Methods: interviews, questionnaires, analysis. Results: the initial level of development of research skills of university bachelor students was defined; ways to determination of problems on the research skills formation in the process of self-study bachelor students was outlined. Conclusions: it is possible to assess an evaluation of university bachelor students' research skills using basis of developing a set of diagnostic programs, system diagnostics.

Ключевые слова: исследовательские умения, самостоятельная работа.

Keywords: research skills, self-study

Возрастание числа специалистов, занимающихся исследовательской деятельностью в повседневной, в производственных условиях, привело к существенному изменению требований к уровню профессиональной подготовки студентов-бакалавров, целям, содержанию обучения и образования в высшей школе, что в ФГОС ВПО, в учебных планах и программных документах вузов.

Пытаясь найти эффективный подход к решению этой проблемы, основываясь на зарубежном опыте, используя деятельностный, системный подходы [4, с. 45], а также контекстно-модульный подход [1, с. 72], мы сделали вывод, что формирование исследовательских умений студентов-бакалавров технического университета в процессе самостоятельной работы (СР) эффективно при заинтересованности и подготовленности преподавателей к формированию у студентов-бакалавров исследовательских умений, наличию личностно-мотивационной готовности студентов-бакалавров к осуществлению исследовательской деятельности, созданию предметно-пространственной среды университета, стимулирующей формирование исследовательских умений студентов [4, с. 67].

Основной задачей проведенного эксперимента являлось изучение готовности студентов технического университета к деятельности по формированию исследовательских умений в процессе СР, т. е. оценка практического состояния СР студентов-бакалавров технического университета; осознанность ими исследовательских умений и степень их использования в ходе СР. При проведении исследования применялись методы собеседования, анкетирования, анализа содержания ФГОС и созданных на их основе учебных программ [5, с. 222].

В течение 2011-2012 было проведено диагностическое анкетирование преподавателей и студентов-бакалавров Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова (МГТУ). В опросе участвовали 209 студентов (101 чел. — 1 курс, 108 чел. — 2 курс) и 27 преподавателей различных кафедр МГТУ. Для проведения опроса использовались две анкеты.

Первая предназначалась для студентов-бакалавров. Она включала в себя 22 вопроса, которые были сформулированы так, чтобы по ответам можно было судить: об отношении студентов к СР, сравнивая полученные результаты с успеваемостью; о времени,

затраченном на выполнение СР, о предпосылках и методах такой деятельности; о влиянии преподавателей на формирование навыков СР у студентов. При составлении анкеты для студентов использовались следующие приемы: анонимность, использование открытых, закрытых, косвенных вопросов, основных и второстепенных вопросов.

Анкета для преподавателей включала в себя 12 вопросов и имела цель выяснение оценки преподавателями СР студентов, характеристики преподавателями затруднений, испытываемых студентами в ходе СР, причин этих затруднений. При составлении анкеты для преподавателей мы старались соблюдать логичность и целенаправленность, недвусмысленность и конкретную форму вопросов.

Оценка практического состояния организации СР преподавателями и студентами-бакалаврами показала: 53,2 % преподавателей отмечают, что студенты выполняют СР, но она не всегда регулярна; 37,6 % преподавателей считают, что студенты нерегулярно занимаются СР, абсолютное большинство преподавателей (79,5 %) отмечают низкий уровень применения исследовательских умений и у первокурсников, и у студентов второго курса; в качестве источников информации студенты в основном пользуются лекциями (так считают 87,7 % преподавателей и 64 % студентов-бакалавров), учебной литературой из интернета (так считают 100 % преподавателей и 56 % студентов); очень редко используется дополнительная литература из библиотеки МГТУ, конспекты других студентов.

Итоги опроса студентов-бакалавров выявили основные стимулы СР: подготовка к практическим и семинарским занятиям (49,3 % — 1 курс, 61,3 % — 2 курс), к лабораторным работам (81,2 % — 1 курс, 92,7 % — 2 курс), составление рефератов, подготовка индивидуальных заданий и курсовых работ (53,4 % — 1 курс, 82,7 % — 2 курс). Недостатки выполнения студентами СР, по мнению преподавателей, связаны с проведением неполного анализа полученной информации (42,3 %); неполным ее обобщением (21,4 %); с ошибками при написании конспектов и тезисов по прочитанному (86,1 %); с применением полученных теоретических знаний на практике — при подготовке к семинарским, практическим и лабораторным работам, к защите курсового проекта (76,7 %).

Существует необходимость у студентов-бакалавров университета в получении дополнительных знаний по организации СР студентов — считают 67,6 % опрошенных преподавателей. Можно сказать, что так же считают больше половины студентов-бакалавров: 58,4 % опрошенных первокурсников и 39,8 % опрошенных второкурсников. Анализируя данные, полученные по первому направлению

эксперимента, мы отметили, что в целом студенты младших курсов занимаются СР недостаточно регулярно, пользуясь в качестве основных источников информации лекциями и интернетом. 31,0 % студентов первого курса занимаются внеаудиторной СР меньше 5 часов в неделю. Конечно, как правило, это слабо успевающие и неуспевающие студенты. Увеличение времени на занятиях СР студентов 2 курса можно объяснить, на наш взгляд, более высокой успеваемостью этих студентов и умением учиться в вузе.

Причина низкой организации СР студентов-бакалавров младших курсов объясняется, по нашему мнению, следующими причинами: недостаточностью у студентов знаний по организации СР; недостаточным самоконтролем своей самостоятельной деятельности; тем, что большинство студентов младших курсов (особенно первокурсников) руководствуется стереотипами, сложившимися у них в школе, где максимум ответственности за организацию и контроль учебной деятельности несет учитель [2, с. 57].

Другое направление выполненной экспериментальной работы — определение осознанности студентами-бакалаврами таких важных исследовательских умений, как:

- умение определять и точно сформулировать цель предстоящей работы;
- умение анализировать теоретическое состояние проблемы на основе составленных конспектов и тезисов;
- умение планировать предстоящий эксперимент;
- умение правильно и целесообразно проводить измерения;
- умение обработать результаты измерений, обобщить и оценить их.

Оценивая степень использования этих умений в ходе СР, в анкету для студентов-бакалавров были включены вопросы:

- Какими из этих исследовательских умений Вы пользуетесь или хотели бы пользоваться во время своей СР?
- Какие умения требуют большей предварительной подготовки и Вы хотели бы получить консультацию преподавателя перед началом СР по ее организации в соответствии с формируемыми исследовательскими умениями?

Анализируя ответы на вышеуказанные вопросы, мы хотели бы отметить меньшее число утвердительных ответов первокурсников на первый вопрос (от 22,3 % до 43,6 %), что можно объяснить их недостаточной адаптацией [2, с. 71] к учебе в вузе, а также меньшим числом исследовательских заданий для СР, получаемых ими от преподавателей. 40,7 % первокурсников выделяют

все перечисленные исследовательские умения как требующие большой предварительной подготовки. Такие ответы мы объясняем незнанием студентами младших курсов основных этапов научного исследования, недостаточностью информации по проблемам организации такого исследования [3, с. 47]. Получить подробную консультацию преподавателя перед началом СР по ее организации в соответствии с формируемыми исследовательскими умениями хотели бы 88,3 % первокурсников.

Полученное значительное количество утвердительных ответов по поводу самостоятельного использования умения обработки результатов эксперимента, проведенного в лаборатории (78,5 % первокурсников и 92,3 % второкурсников), позволяет предположить относительно высокий уровень преподавания в плане формирования этих умений.

Приведем ответы студентов на некоторые вопросы анкеты:

Дают ли Вам преподаватели советы как правильно работать с первоисточниками (1 курс: часто 6,5 %, иногда 73,3 %, никогда 20,2 %; 2 курс: часто 7,8 %, иногда 23,4 %, никогда 68,8 %); как составлять конспекты (1 курс: часто 9,4 %, иногда 86,8 %, никогда 3,8 %; 2 курс: часто 3,2 %, иногда 18,9 %, никогда 77,9 %); как составить тезисы по прочитанному, (1 курс: часто 3,7 %, иногда 66,5 %, никогда 29,8 %; 2 курс: часто 7,8 %, иногда 23,4 %, никогда 68,8 %); как определить цель исследования(1 курс: часто 6,5 %, иногда 73,3 %, никогда 20,2 %; 2 курс часто 7,8 %, иногда 23,4 %, никогда 68,8 %); как обобщить результаты эксперимента (1 курс: часто 6,5 %, иногда 73,3 %, никогда 20,2 %; 2 курс: часто 7,8 %, иногда 23,4 %, никогда 68,8 %).

Причиной того, что студенты получают явно недостаточно советов по формированию исследовательских умений, является, по нашему мнению, не только недостаточное внимание преподавателей к формированию исследовательских умений у студентов, но также высокая загруженность преподавателей как во время аудиторных занятий, так и консультаций

Вывод: использование результатов проведенного эксперимента позволит в нашем дальнейшем исследовании на основе определенного исходного уровня готовности студентов-бакалавров технического университета наметить конкретные пути к эффективному решению проблемы по формированию у них исследовательских умений в процессе СР, что позволит им в дальнейшем не только успешно закончить магистратуру, но также иметь высокую востребованность на рынке труда.

Список литературы:

1. Бодьян Л.А. Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: МаГУ, 2008. — 202 с.
2. Варламова И.А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: МаГУ, 2006. — 188 с.
3. Ильина Е.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза с использованием автоматизированной обучающей системы: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: МаГУ, 2010. — 177 с.
4. Калугина Н.Л. Формирование исследовательских умений студентов университета в процессе самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: МаГУ, 2005. — 168 с.
5. Ямщикова А.Г. Диагностика сформированности исследовательских умений студентов социо-гуманитарных специальностей // Российский научный журнал. — 2010. — № 14. — С. 221—226.

НАПРАВЛЯЕМАЯ МОТИВИРОВАННАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

Короткова Ольга Леонидовна

*старший преподаватель кафедры физики и медицинской информатики, Кировская государственная медицинская академия,
РФ, г. Киров
E-mail: olkor-konf@yandex.ru*

Короткова Евгения Ильинична

*канд. мед. наук, ассистент кафедры микробиологии и вирусологии,
Кировская государственная медицинская академия,
РФ, г. Киров*

Медведицына Ольга Сергеевна

*старший преподаватель кафедры физики и медицинской информатики, Кировская государственная медицинская академия,
РФ, г. Киров*

Пешнина Любовь Владимировна

*преподаватель кафедры физики и медицинской информатики,
Кировская государственная медицинская академия,
РФ, г. Киров*

Патурова Инна Геннадьевна

*старший преподаватель кафедры нормальной физиологии,
Кировская государственная медицинская академия,
РФ, г. Киров*

Сергеева Светлана Владимировна

*ассистент кафедры нормальной физиологии,
Кировская государственная медицинская академия,
РФ, г. Киров*

DIRECTED MOTIVATED INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

Olga Korotkova

*senior lecturer, Department of physics and medical Informatics,
Kirov state medical Academy,
Russia, Kirov*

Yevgeny Korotkova

*kand. of medical Sciences, assistant of the Department of Microbiology
and Virology, Kirov state medical Academy,
Russia, Kirov*

Olga Медведицына

*senior lecturer, Department of physics and medical Informatics,
Kirov state medical Academy,
Russia, Kirov*

Love Peshnina

*lecturer, Department of physics and medical Informatics,
Kirov state medical Academy,
Russia, Kirov*

Inna Paturova

*senior lecturer, Department of normal physiology,
Kirov state medical Academy,
Russia, Kirov*

Svetlana Sergeeva

*assistant of the Department of normal physiology ,
Kirov state medical Academy,
Russia, Kirov*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются аспекты диагностики, планирования реализации самостоятельной работы студентов медицинского вуза на первых курсах. Определяется важность единства в подходе к организации самостоятельной работы на различных кафедрах вуза.

ABSTRACT

The article deals with the aspects of diagnostics, planning of realization of independent work of students of medical school for the first course. Determined by the importance of unity in the approach to the organization of independent work of the various departments of the University.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, мотивация, педагогическая диагностика, методические указания.

Keywords: self-study, motivation, pedagogical diagnosis, methodical instructions.

Главная задача, стоящая перед современным медицинским вузом, состоит в подготовке современных специалистов, которые способны усваивать и реализовывать на практике все новое и передовое. Поэтому каждый студент в процессе обучения в вузе должен получить не только систему общих фундаментальных и специальных знаний, но и профессиональные умения, навыки и компетенции. Именно овладение профессиональными и социально значимыми компетенциями позволит выпускникам ориентироваться в информационном пространстве и обеспечит плодотворную профессиональную деятельность врача в будущем. Ориентация на компетентностное образование еще больше актуализировала роль самостоятельной работы студента, повышение его личной ответственности за результаты учебной деятельности.

Самостоятельная работа подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования отводит на внеаудиторную самостоятельную работу студентов не менее трети объема часов по любой учебной дисциплине (в целом не менее 18 часов в неделю) и до 30 % времени практических занятий — на аудиторную самостоятельную работу. Таким образом, самостоятельная работа студента становится одной из важнейших составляющих учебного процесса. Основные дидактические задачи самостоятельной работы заключаются в том, чтобы:

- мотивировать обучающихся к освоению учебных программ и повысить их ответственность за свою учебу;
- формировать у студентов системное мышление;
- способствовать развитию профессиональных и социально значимых компетенций.

Особенно важна самостоятельная работа при обучении студентов на первых трех курсах. Именно здесь изучаются общеобразовательные дисциплины, которые являются фундаментом специальных дисциплин, здесь происходит формирование из бывшего школьника студента, а, в дальнейшем, и будущего специалиста. Очевидно, что без направляемой мотивированной систематической самостоятельной работы студентов, невозможно подготовить специалиста, способного ставить научно-практические задачи и решать их в соответствии с требованиями сегодняшнего дня.

Особенностью самостоятельной работы студентов является то, что она выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. В связи с этим, методика организации самостоятельной работы студентов зависит от структуры, характера и особенностей изучаемой дисциплины, объема часов на ее изучение, вида занятий для самостоятельной работы студентов, индивидуальных качеств студентов и условий учебной деятельности.

Чтобы справиться с перечисленными проблемами, необходимо осмысленное планирование самостоятельной работы студента.

В основе решения проблемы мотивации, как задачи педагога, лежит педагогическая диагностика. В ходе диагностических процедур определяются условия, необходимые для организации адаптивного процесса обучения, и устанавливаются предпосылки к обучению, имеющиеся у учебной группы в целом и у отдельных обучающихся.

Одной из диагностических процедур, выявляющих личностную мотивацию студентов к изучению отдельных предметов, является опрос, проводимый в виде анонимного анкетирования. Студентам предлагается ранжировать изучаемые дисциплины по своему субъективному отношению к этим дисциплинам и субъективному же взгляду на их значимость, как в изучении последующих дисциплин, так и в профессиональной деятельности.

Критерии ранжирования:

ранг 1. изучаемые дисциплины нравятся Вам и будут, по Вашему мнению, необходимы в дальнейшем

ранг 2. изучаемые дисциплины нравятся Вам, но в дальнейшем, по Вашему мнению, не пригодятся

ранг 3. изучаемые дисциплины не нравятся Вам, но, по Вашему мнению, будут необходимы в дальнейшем

ранг 4. изучаемые дисциплины не нравятся Вам и в дальнейшем, по Вашему мнению, не пригодятся

Дисциплины, которые не попадают ни в один из перечисленных пунктов, относятся к «зоне безразличия» для данного студента и им присваивается 5 ранг.

Первичное анкетирование проводится в октябре-ноябре I семестра, когда у студентов уже заканчивается первый ориентировочный этап адаптации к вузовскому обучению. Анализ анкетирования позволяет выстроить определенную тактику в актуализации мотивационных механизмов студентов. Вначале необходимо убедить студентов в важности и целесообразности изучения каждой учебной дисциплины, объяснить и показать область ее применения в их будущей профессиональной и учебной деятельности. И только после этого начинать сам процесс изучения. Для поддержания желания и потребности учиться, необходимо систематически актуализировать ситуативные побуждения и мотивационные состояния студента через познавательный интерес и умение применять полученные знания на практике. Значит, основная задача преподавателя состоит в том, чтобы направить личностную мотивацию студентов из зоны безразличия вначале в зону внимания, а затем в зону активного устойчивого интереса. Такое целенаправленное воздействие на мотивацию невозможно без постоянной комплексной педагогической диагностики.

Известно, что эффективность познания обеспечивается адекватными методами активизации, мотивации и индивидуализации самостоятельной работы студентов. Кафедра до начала процесса самостоятельного обучения определяет объем знаний, способы деятельности, систему задач, решать которые в своей практической деятельности должен научиться каждый студент.

В связи с этим, основной задачей преподавателя является оказание индивидуальной помощи каждому студенту в его работе по созданию своих приемов мышления. Эту деятельность в рамках отдельной дисциплины можно условно разделить на три ступени.

Первая ступень характерна тем, что у студентов практически отсутствует первоначальная мотивация к изучению дисциплины, доминирует процесс восприятия основных положений. Именно на этой ступени будет происходить обучение эффективным способам усвоения базовых знаний дисциплины, элементарным действиям и алгоритмам; создание благоприятных предпосылок и условий для протекания познавательной деятельности. Поэтому методические указания по самостоятельной работе студентов на этом этапе содержат задания, требующие репродуктивных знаний. Наиболее целесообразно использовать для этой ступени, особенно на первом курсе,

самостоятельную аудиторную работу при непосредственном контроле преподавателя. Процесс познания в структуре самостоятельной работы студентов целесообразно строить в следующей последовательности:

1. Определить степень сохранения базовых знаний и умений, имеющихся у студентов в данный момент и необходимых для формирования нового умения;
2. Восстановить пробелы в базовых знаниях и умениях;
3. Установить поэтапное освоение каждого элемента, входящего в процесс формирования нового умения;
4. Отработать умения в целом.

Переход от одного этапа к другому осуществляется только после освоения каждым студентом предшествующего этапа. Помощь со стороны преподавателя каждому студенту осуществляется в виде конкретных планов деятельности.

Вторая ступень характеризуется формированием мотива деятельности. В этот период происходит обдумывание и переосмысление студентом базовых знаний, происходит построение системы методов и приемов самостоятельной работы. Для этого создаются задания, которые предполагают перенос имеющихся знаний и умений в нестандартную ситуацию, навык самостоятельного поиска различных способов решения задач, организацию действий по самоконтролю и самокорректировке своих действий.

Для формирования третьей ступени познания создаются задания, которые ориентированы на смысловую сторону деятельности студентов. В ходе этого процесса осуществляется контроль и корректировка самостоятельной деятельности, уясняется значимость полученных знаний для решения творческих, нестандартных ситуационных задач. Начиная с этого периода целесообразно привлечение студентов к выполнению учебно- и научно-исследовательской работы.

Решение этой задачи выдвигает жесткие требования к составлению методических указаний для самостоятельной, особенно внеаудиторной, работы студентов: четкая постановка познавательных задач; алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения; четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее выполнения, определение видов консультативной помощи; критерии оценки, формы контроля и отчетности.

Очень важно, чтобы принцип мотивированности самостоятельной работы студентов, подход к ее организации был единым при изучении всех дисциплин. Только путем такой целенаправленной деятельности можно на протяжении первых трех курсов сформировать

потребность и систему самостоятельной учебной деятельности у студентов, которые приведут к значительной оптимизации усвоения профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций студентами при изучении специальных дисциплин на клинических кафедрах, будут содействовать развитию самостоятельности, позволят решать вопрос о более эффективной подготовке будущих врачей к практической деятельности.

Список литературы:

1. Смирнов А.В. Формирование мотивации учебной деятельности у студентов технического ВУЗа. // Психология, социология и педагогика. — № 12 Декабрь 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1450> (дата обращения 30.10.2013).

ПРИМЕНЕНИЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Омельченко Светлана Владимировна

*канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный университет,
РФ, г. Челябинск
E-mail: Prokhorov@bk.ru*

BLOCK-MODULAR TECHNOLOGY AND INTEGRATED TRAINING IMPLEMENTATION IN TEACHING THE DISCIPLINES OF NATURAL SCIENCE CYCLE

Omelchenko Svetlana

*candidate of pedagogical Sciences, South Ural State University,
Russia, Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается реализация интегрированного подхода и блочно-модульной технологии в преподавании дисциплин математика и информатика в техническом вузе. Отмечается, что рассматриваемая форма обучения позволяет сформировать у студента прочные знания, развивать его познавательные способности.

ABSTRACT

This article examines the implementation of integrated approach and block-modular technology in teaching mathematics and computer science courses in technical higher educational establishments. It is mentioned that this form of training allows to form student's profound knowledge of the discipline, to develop his cognitive abilities and the skill to apply the knowledge of one discipline to another.

Ключевые слова: интегрированный подход, интеграция, блочно-модульная технология, блок, модуль.

Keywords: integrated approach, integration, a block-modular technology, a block, a module.

Новые социальные требования к образовательной системе, сформулированные в концепции модернизации российского образования, определяют роль высшей школы, как важнейшего фактора гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности.

В этой связи представляется актуальной проблема поиска методики преподавания, позволяющей организовать процесс обучения таким образом, чтобы студенты вовлекались в творческую деятельность по усвоению новых знаний, умений и навыков, и как следствие — компетенций. Мы считаем, что внедрение элементов интегрированного обучения [1] в блочно-модульную систему преподавания позволит реализовать схему опережающего изучения теоретического материала укрупненными блоками, алгоритмизировать деятельность, придать учебному процессу завершенность и согласованность.

Использование интегрированного подхода в блочно-модульной технологии при изучении математики и информатики позволит: устанавливать структурные и логические взаимосвязи между элементами различных дисциплин с целью систематизации, расширения и углубления области знаний студентов; сформировать обобщенные и комплексные умения; создавать условия для разностороннего развития личности студента.

Рассмотрим основные модули, используемые нами при преподавании математики и информатики.

Проблемный модуль. Изложение теоретических положений начинается с постановки проблемной задачи, которая привела к появлению нового понятия. Именно в проблемном обучении осуществляется подлинная интеграция, так как происходит не наращивание знаний, а их трансформация и появление «психологических новообразований в человеке» [3].

В ходе проблемного изложения учебного материала педагог сам ставит проблему, создает проблемную ситуацию, раскрывает заложенное в ней противоречие, обозначает ход ее решения. Проблемное изложение наиболее уместно в тех случаях, когда студенты не обладают достаточным объемом знаний, впервые сталкиваются с тем или иным явлением.

Таким образом, ввод интегрированных подходов на данном этапе позволит усилить взаимосвязь между дисциплинами математика и информатика, что выражается в теоретизации, фундаментализации знаний и усилении их практического характера.

Информационный модуль. Базой информационного модуля каждого блока является лекция, а ее итогом могут служить опорный конспект, схема исследования функции, алгоритм решения задачи. Блоковая система подачи материала позволяет изучать объект в целом. Применение алгоритмов поэтапного решения задач позволяет студентам на следующих этапах изучения блока решать стандартные задачи самостоятельно. Все эти моменты реализуются на практических занятиях, предполагающих интегрированную форму их проведения. Так, знания, приобретенные в ходе изучения математики, закрепляются со знаниями по информатике в ходе проведения лабораторных работ с использованием средств ИТ.

Таким образом, интегрированные подходы в информационном модуле позволяют проследить взаимосвязи между дисциплинами и упрочить базовые знания.

Расширенный модуль. При работе в расширенном модуле происходит углубление и расширение теоретического материала, обучение навыкам решения нестандартных задач. В связи с этим, при изучении математики и информатики использовались такие интегративные формы занятий, как комбинированный урок, учебная дискуссия, семинар.

В данном модуле занятия по закреплению изученного материала и применению полученных знаний и умений на практике реализовывались путем выполнения комплексных заданий. Комплексные

задания представляют собой интегрированную форму организации учебной работы студентов по решению задач проблемного характера, требующих от них комплексного применения знаний и умений. При построении комплексных задач следует придерживаться следующих положений: задача должна носить межпредметный характер; отбор задач следует проводить с учетом того, что в процессе их выполнения студент должен научиться ориентироваться в различных схожих ситуациях; задача должна развивать творческую активность студентов и иметь практическую направленность [2].

Таким образом, использование интегрированных форм обучения в данном модуле позволит студентам преобразовывать полученные знания, сделать их более глубокими и в тоже время узнать новые для себя знания в процессе собственного поиска.

Модуль систематизации. Обобщение и систематизация знаний происходит после изучения основных разделов информационного блока. Систематизация знаний избавляет студентов от необходимости запоминать материал как набор или сумму фактов. В этом процессе активное участие принимают сами студенты, а сгруппированный материал легче и прочнее запоминается. В модуле систематизации актуально использование таких форм обучения как самостоятельная работа, учебная дискуссия, семинары, построенные на межпредметной основе.

Таким образом, интеграция в модуле систематизации знаний позволяет студентам не только прочнее усваивать знания дисциплин математика и информатики, но и вырабатывает умение соединять эти знания и использовать их на практике.

Модуль коррекции знаний. Приоритетная задача модуля коррекции нивелирование пробелов в знаниях студентов. В результате проведения текущего контроля или среза, в процессе изучения конкретного раздела темы оцениваются уровень знаний, эффективность процесса обучения, выявляются пробелы в восприятии и осознании, осмыслении и запоминании знаний и действий, а также их применение на практике.

Модуль контроля. При работе в модуле контроля проводится систематический учет знаний, умений и навыков студентов по следующим параметрам: текущий контроль, контроль выполнения индивидуальных заданий, тематический или итоговый контроль. Текущий контроль осуществляется при выполнении проблемных задач и лабораторных работ. Контроль выполнения индивидуальных заданий происходит в ходе проведения семинаров, обсуждений

и защиты рефератов. Итоговый контроль реализуется путем проверки выполнения комплексных практических задач.

Модуль контроля позволяет оценить степень сформированности интегрированных знаний, умений, навыков и компетенций, а также умение применять полученные знания из одной области в другой.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что применение интегрированного подхода в блочно-модульной технологии, которое отличается проблемным подходом, комплексной работой по изучению теории и практики, творческим отношением к процессу обучения, позволяет сформировать у студента прочные, осознанные знания и умения в области математики и информатики, развивать его познавательные способности и создавать условия для самореализации личности каждого студента.

Список литературы:

1. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе / С.В. Омельченко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2007. — № 1. — С. 33—37.
2. Тулькибаева Н.Н. Задачи межпредметного содержания и методы их решения / Н.Н. Тулькибаева, А.Ф. Зубов. Челябинск: ЧГПИ, 1993. — 94 с.
3. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции / Н.К. Чапаев. Екатеринбург, 1998. — 462 с.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
В МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ**

Руда Оксана Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры биологии
Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца,
Украина, г. Киев
E-mail: oksana_ruda@ukr.net*

**SOME ASPECTS OF PERSONALITY-ORIENTED
TEACHING BIOLOGICAL DISCIPLINES
AT THE MEDICAL UNIVERSITY**

Ruda Oksana Yuriivna

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of biology
of National O.O. Bohomolets Medical University,
Ukraine, Kiev*

АННОТАЦИЯ

На основании анализа литературных источников и практического опыта профессиональной подготовки студентов медицинских университетов выявлены противоречия между современными общественными требованиями к качеству образования, в частности к организации учебного процесса преподавания медицинской биологии и ограниченным количеством методического обеспечения. Выявленные противоречия обусловили формулировку целей статьи, а именно, исследовать составляющие качества образования в медицинских университетах и реализацию личностного подхода в профессиональной подготовке будущего врача.

ABSTRACT

Analysis of the literature and practical experience of the training of medical students revealed contradictions between modern societal demands for quality education, in particular to the educational process of teaching medical biology and a limited number of methodological support. These tensions led to the formulation of the purposes of article, namely, to explore

the components of quality education in medical universities and the implementation of the personal approach in the training of future doctors.

Ключевые слова: качество образования; личность; высшее медицинское образование; биологические дисциплины.

Keywords: quality of education; personality; higher medical education; biological disciplines.

Поиски решения педагогических проблем качества образования связаны с анализом результатов исследований сути качества медицинского образования, а также различных подходов к обучению и их особенностей в данной сфере. На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема качества образования отображена в работах Е. Бондаревской, М. Евтуха, О. Коваленко, изучавших составные качества образования, а также С. Гончаренко, И. Зязюн, Б. Гершунский, А. Маркова и О. Заблочкая рассматривали формирование личностных качеств как часть качественного профессионального образования.

Поскольку в деятельности современных высших медицинских учебных заведений происходит методологическая переориентация образовательных систем, направленная на повышение качества образования, это может обеспечить формирование у студентов необходимой жизненной компетентности и навыков свободного использования приобретенных знаний для решения практических заданий и нестандартных ситуаций в современной профессиональной деятельности.

Е. Бондаревская среди составных качества образования выделяет соответствие стандартам и потребностям потребителя, акцентирует внимание на компоненте качества образования как социальной категории, то есть той, которая отвечает потребностям и ожиданиям общества относительно развития и формирования гражданских, моральных и профессиональных компетенций личности [1, с. 234—234]. Кроме этого, в понятие «качество образования» М. Евтух и А. Коваленко включают такие составные как содержание учебных программ с дисциплин, технологии обучения, педагогические кадры, материально-техническую базу образовательного заведения, то есть качество предоставления образовательных услуг. Одним из направлений, повышающих качество современного медицинского образования, является развитие учебной деятельности с личностным подходом к обучению [3, с. 70—74; 5, с. 65—71].

И. Зимня «подход к обучению» в высших учебных заведениях характеризует как мировоззренческую категорию, в которой находят отображение социальные установки субъекта как носителя общественной сознательности. Также это понятие включает системную организацию образовательного процесса со всеми его компонентами и субъектами педагогического взаимодействия [4]. В современной методике преподавания биологических дисциплин медицинских университетов функционирует гуманистическая модель обучения, направленная на творческую деятельность студента и преподавателя, решение исследовательских и практических заданий. Основой гуманистического подхода является модель личностно ориентированного обучения, формирующая личность будущего профессионала.

А. Мудрик в своем исследовании раскрывает разницу между дифференцированным, индивидуальным и личностным подходом. Так, дифференцированный подход предусматривает учёт и использование в процессе обучения особенностей, характерных для групп, индивидуальный — характеризуется учётом особенностей, присущим конкретной личности, а личностный подход предусматривает отношение к каждому человеку как к самостоятельной ценности, личности [7].

Е. Бондаревская и В. Лозовая рассматривают личностный подход как педагогическую деятельность вокруг личности, ее свободу в образовательном измерении, опору на определённые качества (ценностные ориентации, мотивы деятельности и т. д.) [2, с. 16—24; 6, с. 96—97].

В.В. Дубичинский утверждает, что в роли личности выступает «конкретный человек в ракурсе своей культуры, особенностей характера, воспитания» [8, с. 613—614]. Личность, как составляющая социума, способна самостоятельно выбирать жизненное направление, в том числе и профессиональное. Это индивид с определённым набором специфических качеств, среди которых учёные выделяют индивидуальность, творчество, самостоятельность, способность к психосоциальному приспособлению, необходимость отличаться от других.

Личность формируется на протяжении жизни, а именно в процессе общения с другими членами общества, совместной деятельности и коллективного взаимодействия. Это путь, который индивид проходит в новой для него среде и, при благоприятных условиях, достигает социальной зрелости с характерными для него чертами. Таким образом, личность является социально адаптиро-

ванным человеком, способной к индивидуализации и интеграции в обществе, получению и восприятию, анализу и систематизации информации и внедрению инноваций в любой области человеческой деятельности, к творческим подходам в решении различных ситуаций. Наличие творческих способностей является важнейшей чертой человека, что делает его неповторимым в социальной среде.

Творчество человека — это «деятельность, направленная на формирование духовных и материальных ценностей», имеющих общественную и личную значимость [8, с. 850—851]. Но поскольку человек не рождается творческим и каждый индивид имеет творческий потенциал разного уровня и способен к творческой деятельности в любой период жизни, поэтому такие способности необходимо развивать. Неразвитые и нереализованные творческие способности, формируя его мышление, могут привести к деградации психики человека, а стойкое ограничение мышления оставляет человека на уровне инстинктов. Поэтому, познание окружающего мира способствует формированию навыков организовывать, понимать и взаимодействовать с ним, на основании чего личность постигает глубину и границы своих возможностей, учится рассчитывать на собственные силы, в чем ей могут помочь педагоги на протяжении учебной деятельности.

Переход к обучению, ориентированного на личность, предполагает изменение направления субъекта его деятельности, использование креативного подхода в работе со студентами, в частности медицинских специальностей. Формирование принципов внедрения личностно-ориентированного образования в учебный процесс медицинского университета, на наш взгляд, необходимо проводить на базе традиционного образования. Тем не менее, учебный процесс изменяется с информационного на проблемно-деятельностный тип. Поэтому на занятиях преподаватель учитывает индивидуальные черты студента, дает дифференцированные задания, помогающие раскрыть его потенциальные возможности. При этом педагог обращает внимание на развитие духовных ценностей, таких как гуманитарное мышление, коммуникабельность, совесть, доброта, ответственность, сотрудничество, компетентность. Так как обучение — это основа будущей профессии, одним из основных этапов становления студента как будущего специалиста является его восприятие профессии, и отношение студентов к учебе сказывается на формировании их личности в целом.

Подытоживая вышеизложенное, обращаем внимание на то, что одним из важных аспектов в процессе формирования профессио-

нальних знань студентів вищих медичинських навчальних закладів в процесі вивчення біологічних дисциплін є націлювання студентів на творчий підхід до використання знань в професійній діяльності і становлення їх як особистості. Це необхідно тому, що для виконання професійної діяльності необхідні діяльнісні (надати пацієнту професійну кваліфіковану допомогу, підготувати пацієнта до певної медичинської процедури, зібрати дані про нього тощо) і особистісні професійні якості (милосердя, терпимість, вміння слухати, відповідальність тощо).

В перспективі передбачається подальше дослідження можливих напрямків реалізації різних підходів до навчання в освітніх системах, зокрема в медичинській; вдосконалення змісту і якості навчального процесу в медичинських університетах; розробка і вдосконалення науково-методичного забезпечення біологічних дисциплін згідно інноваційних процесів в медичинській освіті.

Список літератури:

1. Бондаревська Е.В. Теорія і практика особисто-орієнтованого навчання / Е.В. Бондаревська. Ростов-н/Д.: Видавництво Ростовського педагогічного університету, 2000. — с. 234—234.
2. Бондаревська Е., Кульневич С. Педагогіка: особистість в гуманістичних теоріях і системах виховання: Уч. пос. / Е. Бондаревська, С. Кульневич. Ростов-н/Д.: Фенікс, 1999. — С. 16—24.
3. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б. Євтух, І.С. Волощук. // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1. — С. 70—74.
4. Зимня І.А. Педагогічна психологія. Уч. пос. / І.А. Зимня. Ростов-н/Д.: Фенікс, 1997. — 97 с.
5. Коваленко О.Е. Сучасні підходи до управління якістю підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / О.Е. Коваленко. // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2008. — № 2. — С. 65—71.
6. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова. // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. — Ч. 1 Харків: ОВС, 2002. — С. 96—97.
7. Мудрик А. Соціалізація і сумневі час / А. Мудрик. М.: Знання, 1991. — 80 с.
8. Сучасний тлумачний словник української мови / [за ред. В.В. Дубічинського]. Х.: ВД «ШКОЛА», 2006. — 1008 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФИЛИАЛЕ ВУЗА

Химичева Дарья Павловна

*преподаватель, филиал федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Южно-Уральский государственный университет»
(национальный исследовательский университет) в г. Озерске,
РФ, Челябинская область, г. Озерск
E-mail: grustik2007@rambler.ru*

THE USE OF THE POINT-RATING SYSTEM AS A MEANS OF EDUCATIONAL PROCESS QUALITY MANAGEMENT IN UNIVERSITY BRANCH

Khimicheva Daria

*lecturer, Branch of Federal State State-Financed Educational Institution
of Higher Professional Education «South Ural State University»
(national research university) in Ozersk,
Russia, Ozersk*

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется понятие «качество образования». Показана роль балльно-рейтинговой системы как средства управления качеством образовательного процесса в филиале вуза.

ABSTRACT

The article examines the concept “quality of education”. The role of point-rating system as a means of the educational process quality management is testified.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система; качество образования; управление качеством.

Keywords: point-rating system; the quality of education; quality management.

Актуальность исследования. Востребованность бакалавров на рынке труда предъявляет новые требования к уровню их профессиональной подготовки.

Главная цель университетов — профессиональное образование и подготовка кадров. В этих условиях необходим переход на новую модель обучения студентов, требующую от преподавателей активности в преподавании и в исключении субъективности при оценке результатов обучения, а от студента — активности и самостоятельности в учебном процессе, направленных на увеличение высоких показателей в профессиональной подготовке [3].

В связи с принятием Болонской декларации о переходе на рейтинговую систему оценки, во многих университетах России апробируются разные варианты оценивания качества профессиональной подготовки студентов [2].

Таким образом, цель исследования заключается в изучении эффективности работы балльно-рейтинговой системы как средства управления качеством образовательного процесса в филиале вуза.

Рассмотрим основные условия, характеризующие образовательный процесс в целом и его качественную составляющую.

Образование должно легко осваиваться, не предусматривать углубленной и интенсивной работы (и тем более не предполагать ее в дальнейшем), давать конкретные простые способы безусловного поведения по установленному алгоритму в ситуации «здесь и сейчас».

Качество образования определяется объединением следующих показателей:

- содержание образования;
- кадровый состав;
- материально-техническая база;
- формы и методы обучения.

В качестве образовательной системы отражается качество образовательного процесса: качество обучения и воспитания.

Процесс есть единство целей субъекта, предмета преобразования или объекта, процессов, средств (ресурсов) и способов преобразований (технологий) [1].

Образовательный процесс есть совокупность целей и содержания, представленных в форме программы образования, субъекта образовательного процесса — преподавательского состава, который его организует, объекта образовательного процесса — студентов, на которых он направлен, средств образовательного процесса — материально-технической базы, учебно-методической литературы, компьютерно-информационных ресурсов, помещений, оборудования, оргтехники, библиотеки

и других хранилищ учебной и научной информации, «способов» образовательных процессов — образовательных технологий [1].

Поэтому качество образовательного процесса синтезируется из качества составляющих его компонентов (рисунок 1):

- образовательной программы;
- кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе;
- студентов (на входе — качества абитуриентов, на выходе — качества выпускников);
- средств образовательного процесса: материально-технической базы, учебно-методического обучения, используемых учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.;
- образовательной технологии [1].

Управление качеством (или система качества) — это воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержание развития (улучшения) качества объектов (процессов) в их жизненном цикле и в цепи жизненных циклов со стороны «субъекта управления» и организации им обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформированными целями, нормами, доктриной [1].

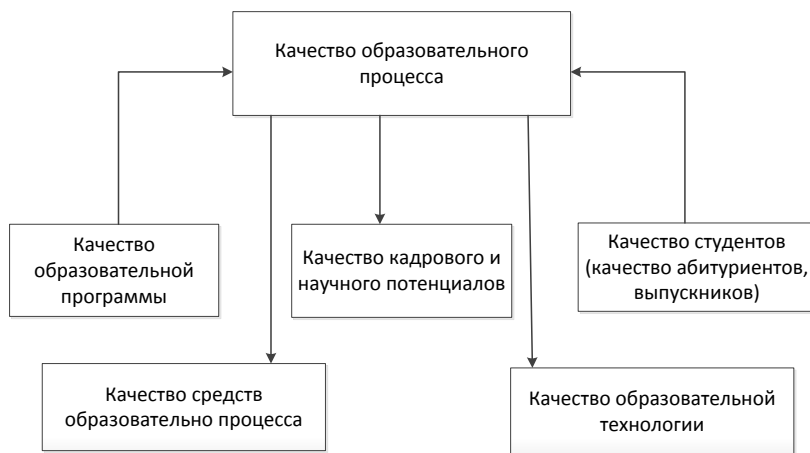


Рисунок 1. Составляющие качества образовательного процесса

Идеология управления качеством становится определяющей в управлении обществом и отдельными организациями и предприятиями особенно в развитых странах. Сформировалась концепция и методология всеобщего управления качеством (Total Quality

Management), которые, по данным конгресса ЕОК (Европейская организация качества) в Брюсселе (1994), переносятся в том числе на сферы услуг и сферу образования. Тенденция к формированию управления качеством развития личности становится ведущей.

В настоящее время необходим такой подход к оценке качества образования, который не базировался бы только на оценках в дипломе студента, а объективно оценивал бы реальные знания студентов, их способность применять на практике полученные знания. В систему оценки качества образования необходимо ввести также склонность студента к инновациям, стремление к дальнейшему профессиональному росту и совершенствованию личности.

Рассмотрим один из основных измерительных инструментов оценки качества образования — балльно-рейтинговую систему.

Так, в филиале Южно-Уральского государственного университета в г. Озерске проводились исследования внедрения балльно-рейтинговой системы по направлению «Электроэнергетика и электротехника» [4]. Выяснилось, что у большинства студентов повысилась мотивация к освоению профессиональных программ на базе индивидуального подхода, увеличилась работоспособность и эффективность обучения, преподаватели стали больше времени уделять подготовке к занятиям.

Предлагаемая балльно-рейтинговая система учитывает уровень информационной подготовленности и, что немаловажно, стимулирует студентов к регулярным посещениям и максимально эффективной работе на практических занятиях по дисциплинам; повысился уровень саморегулирования учебной деятельности студента и образовательного процесса в целом; стимулируется регулярная самостоятельная работа студентов; увеличивается мотивация профессорско-преподавательского состава к усиленной и высококачественной работе по подготовке бакалавров.

Качество образовательного процесса при этом существенно вырастает, что позволяет сделать вывод о том, что внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний оказывает на него существенное влияние.

Список литературы:

1. Арефьев О.Н. Современная образовательная стратегия колледжа: концепция, содержание, реализация / О.Н. Арефьев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. — 415 с.
2. Болонская декларация: Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года [Текст] // Вестн. РФО. — 2005. — № 1 (33). — С. 74—77.

3. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореферат дис...канд. пед. наук / О.В. Ершова. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. — 24 с.
4. Химичева Д.П. Использование балльно-рейтинговой системы при преподавании информатики в вузе / Д.П. Химичева // Инновации в науке. — 2013. — № 16. — С. 117—120.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ
ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА**

Химичева Дарья Павловна

*преподаватель, Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет),
РФ, г. Челябинск*

E-mail: grustik2007@rambler.ru

**THEORETICAL ASPECTS
OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT
IN THE IMPLEMENTATION OF APPLIED
SCIENCES BACCALAUREATE PROGRAMS**

Khimicheva Daria

*lecturer, South Ural State University (national research university),
Russia, Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются понятия «прикладной бакалавриат», «система управления качеством образования», а также методика оценки качества образования.

ABSTRACT

The article discusses the concept of «Applied Sciences», «system of education quality management», as well as methods of assessing the quality of education.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат; качество образования; управление качеством.

Keywords: Applied Sciences Baccalaureate, the quality of education, quality management.

Идея введения прикладного бакалавриата впервые начала обсуждаться в России пять-шесть лет назад. Она заключается в том, чтобы готовить квалифицированных исполнителей по программам высшего профессионального образования (ВПО). Идея в полной мере соответствует трендам государственной политики в сфере образования — президент и правительство требуют наладить подготовку высококвалифицированных рабочих и усилить прикладной компонент в высшем образовании. К 2018 году не менее 30 % студентов-бакалавров должны обучаться по программам прикладного бакалавриата [2].

Прикладной бакалавриат — уровень ВПО, таким образом, система требований к структуре, условиям организации и итогам изучения основных образовательных программ прикладного бакалавриата должны в основном отвечать именно этому уровню.

Основная профессиональная образовательная программа прикладного бакалавриата на данный момент является программой ВПО, реализуемой на экспериментальных площадках, которая может осуществляться учреждениями СПО вместе с учреждениями ВПО либо самостоятельно вузами совместно с базовыми предприятиями-работодателями.

Программа прикладного бакалавриата должна включать профессиональную теоретическую подготовку, присущую программам бакалавриата и профессиональную практико-ориентированную подготовку, присущую программам СПО [3]. Обязательным условием при реализации программ прикладного бакалавриата является возможность получения выпускникам рабочей профессии по профилю направления обучения.

Концептуально-методическая база для мониторинга качества подготовки прикладного бакалавриата должна содержать следующие основные направления:

- умение и способность трансформации знаний и инновационно-инвестиционных проектов на производственную и социальную области;
- надежность образования, дающая выпускникам прикладного бакалавриата широту интересов в соответствующих областях знаний;
- общественно-нравственные качества выпускников-бакалавров и уровень образования в социально-политической и гуманитарной областях;

- существование творческих навыков и предпосылки к созданию нововведений;
- целевая практико-ориентированная подготовка образования, которая дает возможность выпускникам быстро приспособиться на рабочем месте и успешно исполнять свои профессиональные обязанности [1].

Модель системы управления качеством подготовки строится на основе выделения функциональных частей [1]:

- построение стратегии менеджмента качества (целеполагания, прогнозирования, планирования или программирования, стандартизации и нормирования);
- реализации стратегий из матрицы управления — организации управления, его координации и обеспечения (включая кадровое, информационное, материально-техническое обеспечение);
- обратной связи — контроля, испытаний, аудита, анализа, учета и отчетности, экспертной оценки.

В соответствии с трехзвенной функционально-блоковой структурой в менеджменте качества образования выделяются [1]:

- в блоке построении стратегии менеджмента качества — создание наиболее оптимальной структуры целей по качеству образования, детализирующих доктрину образования и социально-педагогическое предопределение этих целей, создание, адаптация и реновация образовательных стандартов;
- в блоке реализации стратегии управления качеством — процессы мониторинга и обеспечения качества кадрового потенциала, источников формирования структуры и содержания образования, информационно-методического обеспечения, дидактико-педагогического материала, современных образовательных технологий, которые помогают достичь требуемых уровней качества образования;
- в блоке обратной связи — оценка качества образования как оценка соответствия поставленным целям — нормам качества, развернутым в виде системы требований, поддающимся изменению их выполнения в тех или иных квалиметрических шкалах [1].

Внешняя система оценки качества образования реализована государственными учреждениями лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, а также мониторинга и сертификации компонентов профессионального образования. Кроме того, происходит создание общественных институтов аккредитации на базе различных государственных и негосударственных научных и научно-педагогических ассоциаций и объединений.

Внутренняя система оценки качества образования реализуется в образовательных учреждениях в виде итоговой и поэтапной аттестации (самоаттестации) студентов, систем профессиональной диагностики, систем оценки входных знаний абитуриентов, социодиагностики и психодиагностики в учебных заведениях и их подразделениях.

Представляется продуктивным ввести в педагогическое проектирование процессов подготовки прикладных бакалавров следующие дополнительные принципы управления качеством учебно-воспитательной деятельности:

- диагностичной целенаправленности обучения и воспитания;
- социосообразности подготовки;
- функциональной и структурной целостности всего учебно-воспитательного процесса;
- природосообразности организации учебной деятельности;
- интенсивности учебно-вспомогательной деятельности;
- завершенности всех процессов.

По отношению ко всему процессу подготовки бакалавров использование данных принципов позволяет сделать управление этим процессом вполне успешным и результативным.

По итогам рассмотрения различных подходов к мониторингу качества образования можно говорить, что методики оценки в современных условиях должны состоять из двух этапов:

1. оценка качества на основе детального анализа отчетной документации о деятельности вуза по всем указанным ранее аспектам;
2. оценка качества на основе изучения доступной социологической информации о выпускниках-бакалаврах и (особенно в течение первого времени) их деловых, творческих и общественных карьерах.

Сопоставление результатов мониторинга качества образования позволяет получить некую интегративную оценку качества образования.

Управление качеством в образовательной сфере имеет своей конечной стратегической целью развитие и эффективное использование имеющегося кадрового, научного, образовательного и материально-технического базиса, а также финансовых и материальных ресурсов, направляемых на создание условий для эффективного социально-экономического развития вуза.

Таким образом, решение вопросов управления качеством подготовки прикладного бакалавриата становится необходимым требованием для улучшения состояния на рынке подготовки специалистов

с прикладным высшим образованием, для повышения рейтинга вузов и продвижения конкурентоспособных образовательных технологий и услуг, предоставляемых вузами.

Список литературы:

1. Арефьев О.Н. Современная образовательная стратегия колледжа: концепция, содержание, реализация / О.Н. Арефьев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. — 415 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 12 сентября 2013 г. № 1061 г. Москва «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования».
3. Трубицына Н.А. Приоритеты государственной политики при формировании инновационной среды вуза в условиях интеграции высшего образования и науки / Н.А. Трубицына, Н.А. Баранова, Т.М. Банникова, А.В. Глазкова. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. — 248 с.

**1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА
В ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ЧЕРЕЗ ВНУТРИШКОЛЬНОЕ
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ**

Тышкевич Алла Юрьевна

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе
муниципального автономного общеобразовательного учреждения
города Новосибирска гимназии № 12,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: a.tishkevich@mail.ru*

**TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE
FORMATION IN A FORMAT OF EDUCATION
INSTITUTION VIA INTRASCHOOL CONTINUING
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Alla Tyshkevich

*deputy headmaster for curriculum and discipline of Municipal autonomous
general education institution Gymnasium № 12,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Инновационный характер осуществляемых в образовании перемен требует нового учителя. Сегодня нужны педагоги, включающиеся в процессы обновления образования, владеющие компетентностью в информационной, исследовательской, проектной деятельности, понимающие и осознающие новую миссию учителя. Решением проблемы организации внутришкольного образования

педагогов озадачены руководители образовательных учреждений разного уровня.

ABSTRACT

Innovative character of delivered changes in education requires a new kind of a teacher. Nowadays there is a need for teachers taking part in the processes of education renovation, having a competence in information, research and project activities and understanding the new mission of a teacher. Heads of education institutions of different levels are puzzled by dealing with a problem of organization of teachers' intraschool education.

Ключевые слова: учитель; образование; профессиональная компетенция; обучающиеся; повышение квалификации; качество обучения.

Keywords: teacher; education; professional competence; learners; continuing professional development; quality of education.

Сфера образования все больше воспринимается в обществе как сфера услуг, связанных с формированием личности человека. Соответственно, подходы к обеспечению качества образования должны быть теми же, что применяются в мировой практике в разных областях деятельности. Прежде всего, это квалифицированные кадры, организованные, восприимчивые к инициативам и новшествам, способные участвовать в процессах преобразования школьной действительности, то есть обладающие профессиональными компетенциями. В каждом регионе создана и успешно функционирует система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включающая структурные составляющие различного уровня — от педуниверситетов до школьных методических объединений учителей-предметников. Слабым звеном в этой схеме является отсутствие возможности или эпизодичность воплощения теории в практической работе образовательных учреждений [1]. Научные руководители из числа преподавателей вузов или представителей институтов повышения квалификации осуществляют помощь на местах в основном консультативного характера. Комплекс семинаров по выбранным методическим темам не может разрешить отмеченную проблему, так как этого рода работа носит в большинстве своем информационный характер. Тем самым возникает объективная необходимость построения внутришкольного образования педагогов, тесно соединяющего педагогическую науку с практикой преподавания. Частично решить эту проблему, по нашему мнению, может научно-методический центр, сформированный на основе учебного учреждения

различной направленности и уровня. Мы рассматриваем эту организационную форму как звено, способствующее проведению научно-исследовательской, опытно-экспериментальной, методической, информационной, издательской работы, осуществляемой силами педагогического коллектива и привлекаемыми специалистами. Целью деятельности центра является привнесение в образовательный процесс новых прогрессивных педагогических идей, их адаптации и последующего обмена опытом с другими образовательными учреждениями через организацию образования педагогических кадров на базе конкретного ОУ или районного методического кабинета. Основой центра может стать научно-методический совет, методическое объединение школы или научная кафедра какой-либо дисциплины.

Системы повышения квалификации педагогических кадров, разработанные и сформированные в рамках одного ОУ, уже встречались в педагогической практике. Так, в гимназии № 4 города Канска (директор Ланг А.А.), школа в режиме проектирования начинает выступать как сложный, но единый объект управления. Это предполагает обучение процессам проектирования педагогов на каждом уровне практического функционирования. При этом предлагаемые для обсуждения темы рассматривались в контексте актуальных проблем гимназии, на конкретном материале. Коллектив МОУ ЕСОШ № 2 Емельяновского района (директор Соколова Л.Д.), включившись с 2001 года в ширококомасштабный эксперимент по модернизации структуры и содержания общего образования, поставил задачу — обновления системы образования и достижения нового качества. Решали задачу через разные формы профильного обучения: от жестких профилей до обучения в профильных группах и по индивидуальным учебным планам. Главное условие принятия и реализации концепции профильного обучения — умение представить его с выгодной для каждого из субъектов учебного процесса стороны. Весь коллектив педагогов прошёл обучение по организации профильности и разработал систему педагогического и социального мониторинга на базе своей школы. Емельянова М.И., директор МОУ «Рыбинская СОШ № 7» поставила задачу перед коллективом учителей научиться осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности и организовывать рефлексивную деятельность учащихся. В МОУ СОШ № 16 города Ачинска (директор Клыкова Н.П.), в структуре внутришкольного управления появилась новая организационная форма — еженедельный управленческий семинар, средствами которого формируется единое информационное поле, приобретает возможность совместного решения насущных

образовательных проблем. Это позволило коллективу школы внедрить новые требования к организации урока: обязательность целеполагания, работы с представлениями учащихся, рефлексии, применение парной и групповой работы. В результате повысилась успеваемость, снизилась конфликтность, улучшился психологический климат [3].

Обладая новым мировоззрением, новым мироощущением и мировосприятием, иными качествами мышления и деятельности, педагог переносит такие способы деятельности в школьную практику и неизбежно происходит переход от авторитарного стиля управления к демократическому, от традиционного обучения к инновационному, от устаревших моделей к новым стандартам. Учителя в коллективе чувствуют, что их знания важны не только для них самих, но и для всего коллектива, происходит изменение внутришкольной культуры, приводящее к решению задач образования в целом по такой цепочке:

возможность непрерывного образования и самообразования педагогов — повышение профессионального уровня и компетентности педагогических кадров — профессионализм команды — повышение уровня преподавания учителя — повышение качества процесса обучения — высокая эффективность образования — рост качества образованности учащегося.

На примере образовательного учреждения города Новосибирска гимназии № 12 нами предложена модель непрерывного повышения профессионализма учителя. **Сущность модели заключается в разработке, управлении и корректировке механизма получения педагогами запланированных профессиональных знаний и навыков, составляющих понятие «педагогическая компетентность».** Появилась идея: образовательный процесс повышения квалификации будет эффективным, если профессиональная компетентность педагога рассматривается как системное, многокомпонентное понятие, обозначающее требования к профессиональным знаниям, необходимым умениям и индивидуальным качествам личности учителя в условиях единой гимназической среды. В качестве ведущих технологий организации повышения квалификации будут выступать в единстве информационные, педагогические, творческие, проектные технологии, ориентированные на активизацию субъектной деятельности учителя. В работу вместе с педагогами включились представители НИПКиПРО, НГПУ, СГУПС. В гимназии созданы программы: «Кадры», «Молодой педагог», «Школа профессиональной поддержки». Совместно составлены блоки лекционных занятий, завершением которых становятся уроки-тренинги, уроки-мастерские, уроки-лаборатории.

Разработаны индивидуальные планы профессионального роста молодых специалистов. На обсуждение вопросов воспитания приглашаются представители родительской общественности, способные поделиться опытом с учителями. Педагогом-психологом определён курс занятий, направленных на формирование команды единомышленников. Демонстрируя многогранность компетенций профессии «учитель» педагогами создан театральный коллектив, занимающийся постановками спектаклей на школьную тему. Для хорошо организованной педагогической команды это сложение усилий, знаний, навыков, приводящих к повышению уровня компетентности, означает приближение к углубленному, квалифицированному постижению разных направлений деятельности учителя. Для молодых специалистов, входящих в коллектив единомышленников, непрерывно занимающихся поиском новых путей самообразования, легче постигать профессию, проще не потеряться в ней. Не случайно средний возраст педагогов молодеет; оставшихся в гимназии после вуза учителей становится больше, они не ощущают конфликта, выйдя из стен учебного заведения, плавно продолжают расти в профессии.

Согласно концепции непрерывного образования взрослых (Ю.В. Кричевский, Е.П. Тонконогая, К.М. Левитан), профессиональную компетентность учителя следует рассматривать, как единство теоретической, практической и мотивационной готовности к осуществлению педагогической деятельности. Для соблюдения единых требований в гимназии разработан инструментарий мониторинговых исследований условий, процесса и результата педагогического труда. Структура модели включает в себя:

- – обобщение и документирование требований к составлению рабочих программ по предметам, программ индивидуальной деятельности, воспитательных планов;
- введение внутренней аттестации педагогических кадров, самооценки деятельности;
- привлечение педагогов ко всем этапам управления образовательным процессом;
- принятие решений, выдвигаемых творческими группами педагогов;
- измерение доли участия педагогов в разных сферах деятельности гимназии;
- формирование работы в системе и системы в работе.

Инновации, нововведения, авторские технологии и методики порождают проблемы, связанные с необходимостью сочетания

инновационных программ с государственными программами воспитания и обучения, сосуществование различных педагогических концепций. Педагогический коллектив гимназии благодаря модульно-накопительной системе повышения квалификации за два года в полном составе ознакомлен со структурой, содержанием и задачами нового стандарта образования (ФГОС). На первых этапах определена базовая проблема — это готовность педагогических и управленческих кадров к принятию новой идеологии стандарта (ФГОС), способность к изменениям, внутренней перестройке, мобильности в принятии решений. Как отмечает Н.О. Липатова, «...инновационная компетентность (способность творить, создавать новый продукт, вводить новые технологии и методы в процесс обучения) позволяет преподавателю проявлять свои индивидуальные возможности, самореализовываться в профессиональной деятельности...» [4, с. 167], выступая в качестве меры «...готовности специалиста использовать свой интеллектуальный потенциал для максимально эффективного достижения инновационных целей деятельности» [4, с. 161]. Творческая группа педагогов проводит изучение уровня готовности к инновационной педагогической деятельности как новых или начинающих членов коллектива, так и педагогов с большим опытом работы. **Готовность к инновационной педагогической деятельности** — индивидуально-личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотиваций к профессиональной деятельности, желания овладеть эффективными способами и средствами достижения поставленных целей [2]. Кроме того необходима способность к творчеству и рефлексии. Своевременное, объективное выяснение уровня сложившейся готовности конкретного педагога к инновационной деятельности дает возможность спланировать работу по развитию его инновационного потенциала, который является важным компонентом профессиональных компетентностей. В результате апробации модели педагоги гимназии получили возможность формирования системы мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств, что обеспечивает эффективность использования новых педагогических технологий в работе с детьми, то есть **инновационную компетентность**.

Постоянное повышение уровня профессиональной компетенции, происходящее непосредственно в едином рабочем коллективе, положительно сказывается на становлении личности педагога, на создании условий для самоутверждения [5, с. 160]. Реализуя модель непрерывного профессионального образования, педагоги гимназии научились получать удовольствие не только от результата профес-

сиональной деятельности, но и от процесса работы. Уверенность в своих силах, подкрепленная высокими показателями успешности учащихся, позволяет учителям позиционировать себя на высоком профессиональном уровне. Все начинания гимназии эффективны, так как педагогический коллектив, непрерывно формирует нужные компетентности для осуществления своей функции в образовании детей.

Список литературы:

1. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // Стандарты и мониторинг, 2000, № 5
2. Кайнова Э.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения. М., 2005
3. Лизинский В.М. Критерии оценки и стимулирование педагогической деятельности учителей как один из ресурсов управления образовательным процессом // Завуч, 2005, № 5
4. Липатова Н.О. Модель профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранного языка // Психолого-педагогические проблемы современного профессионального образования: Сб. науч. статей. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2005. — С. 160—170.
5. Полещенко К.Н., Верхогляд Е.В. Развитие и реализация интеллектуального потенциала персонала организации в условиях экономики знаний // Молодежь третьего тысячелетия. XXXIII региональная научно-практическая конференция. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2009. — С. 159—163.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
XXXIV международной научно-практической конференции

№ 11 (34)
Ноябрь 2013 г.

Часть I

В авторской редакции

Подписано в печать 21.11.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,625. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3