Министерство образования и науки Российской Федерации
Академия наук Республики Башкортостан
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Башкирский государственный университет
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Институт развития образования Республики Башкортостан

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Материалы
ежегодной международной научно-практической конференции
(г. Уфа, 26 мая 2017 г.)

Уфа
РИЦ БашГУ
2017

УДК 378
ББК 74.58
П23

Редакционная коллегия:
Д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО
А.С. Гаязов *(отв. редактор)*;
канд. пед. наук, доцент **Р.М. Султанова**;
канд. психол. наук, доцент **И.Ш. Шавалиева**

П23 **Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе:** материалы ежегодной Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 26 мая 2017 г.) / отв. ред. А.С. Гаязов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 440 с.
ISBN 978-5-7477-4415-8

В сборнике рассматриваются проблемы научно-методического сопровождения педагогического образования в классическом вузе, методология и методики подготовки диссертационных исследований по педагогическому направлению, особенности организации профессиональной деятельности педагога в образовательных организациях общего, специального и профессионального образования.

Предназначено для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

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

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-7477-4415-8

© БашГУ, 2017

РАЗДЕЛ I. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА: НОВЫЕ РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Гаязов А. С., профессор, член-корреспондент РАО
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Осмысление передового опыта и имеющихся проблем, эксперименты в области создания эффективных моделей развития образования в целом и региональных его составляющих опирается на совокупность изменений социально-экономических условий развития общества. Все это закономерно обусловливает необходимость пересмотра и творческого развития многих устоявшихся положений, лежащих в основе традиционных взглядов на развитие всех составляющих современного образования.

Развитие образования связано с влиянием господствующих сегодня глобальных изменений. Глобальные тенденции развития цивилизации определяют направленность и содержание тенденций в сфере образования, в числе основных из которых выступают: рост общего уровня образованности населения; повышение требований к уровню культуры профессиональной квалификации всех граждан; становление системы непрерывного образования; увеличение продолжительности всех форм образования и др.

По своей значимости проблема развития образования, целенаправленного и управляемого, – с одной стороны, и учитывающего потребности личности и общества, – с другой, выходит за рамки развития каких-либо отдельно взятых характеристик государства, что связано с ее одинаковой актуальностью для всего общества, независимо от степени его развития. Учет внешней и внутренней специфики процесса, учет специфики сбалансированных взаимоотношений системы образования с окружающей средой может обеспечить достижение устойчивого уровня развития и прогресса образования и науки, общественных отношений, и, естественно, самого человека с момента его рождения и в процессе его становления полноправной личностью.

Все это позволяет говорить о том, что современное образование реализуется ***в совершенно новых сложившихся условиях,*** которых не было и не могло быть несколько ближайших десятилетий назад. Новые условия ориентированы на создание нового образа образования для

инновационной экономики. Такая экономика уже складывается в мире и в нашей стране и окончательно закрепится в ближайшие десятилетия. В таких условиях образования кардинальным образом изменятся и целевые установки, и содержательные характеристики, и организационные подходы.

Для начала образовательный процесс приобретает единый ориентир – этот ориентир будет представлен моделью образования для экономики, основанной на знаниях. Как известно, доминантой в понимании характеристик нового общества становится необходимость выяснения характера и роли знания в социальных процессах. В свою очередь, это ведет к признанию общества, приходящего на смену модерну, обществом, основанном на знании ***(knowledge-basedsociety),***обществом знания ***(knowledgesociety)*** или обучающимся обществом ***(learningsociety)*** в уже заложенном в основе идеи широком смысле этого слова, чем предполагается расширенное производство и распространение знания.

Поскольку образование и именно (только) оно в полной мере реализует интеллектуальный потенциал народа как непреходящей ценности современного мира на протяжении всей истории его развития и накапливается, аккумулируется как золотой фонд для подрастающих поколений, развивающееся в инновационном режиме образование как социальный институт может обеспечить ***новую целостность***, что обеспечит полное выполнение миссии образования как одного из институтов социализации, и одновременно института получения профессиональных компетенций.

Реальным становится расширение поля и создание единого образовательного пространства (национального, мирового), в котором появляются ***новые кооперированные связи*** скооперированных уже элементов (дошкольное, общее, специальное, начальное, среднее и высшее профессиональное образование).

Создаются условия для достижения реального исполнения идеи ***непрерывности образования*** за счет достижения единства целей, содержания, организационных форм, оценки результативности деятельности организаций образования всех уровней и типов. Как многомерное явление этот процесс включает в себя внешние (равномерное развитие сети образовательных услуг по регионам России; открытость системы образования, развитие широкого российского и международного сотрудничества в данной сфере; дифференциация образовательных услуг населению в соответствии с потребностями личности и др.), и внутренние признаки (стандартизация образования, обеспечивающая внутренне единство содержания образования;

формирование непрерывной системы образования, обеспечивающей оптимальное взаимодействие между его различными ступенями и формами и др.).

Развитие образования будет сопровождаться неизбежным спутником, порожденным условиями нового времени – удлинением сроков образования, особенно высшего, что является «вызовом постиндустриальной экономики». В таких условиях очевидно перераспределение студентов в пользу массового масштабного бакалавриата, по окончании которого человек может определить дальнейшие траектории своего движения в мире образования. Но в то же время, налицо и усиливающаяся тенденция о необходимости пересмотра принятой системы с возвратом оправдавших себя в течение длительного исторического отрезка отечественных форм получения высшего профессионального образования. В условиях развития непрерывного образования актуализируется решение важнейшей социальной задачи по преодолению психологического барьера между студентами учреждений начального, среднего и высшего звена профессионального образования. Это требует обеспечения широкого уровня образовательной культуры каждого выпускника образовательной организации, что дает возможность легко включиться в непрерывное образование.

Ожидается расширение зон профориентационной деятельности, прежде всего, на те профессиональные компетенции, которые появятся минимум через десять лет. С учетом того, что трудно предположить появление новых компетенций, внимание будет сосредоточено на усилении фундаментального содержания профессионального образования и ориентацию на «открытые» компетенции.

Новые условия развития образования, таким образом, складываются из реалий развития современного мира. В числе наиболее крупных, накладывающих свой отпечаток на развитие, можно назвать следующие: вступление мирового сообщества в период нарастающих социальных, экономических, научно-технологических, культурных изменений (к сожалению, и кризисов); появление постиндустриальной цивилизации с новыми требованиями к гражданину и работнику; повсеместное и высокоэффективное использование информации и научных знаний в качестве созидательной силы общества, его стратегических ресурсов, факторов развития, а также предметов и результатов труда (это приводит к постоянному обновлению знаний); повышение ответственности системы образования за приобщение человека к знаниям о мире труда, формирование его отношения к миру (несмотря на неизменность данной задачи, она тоже трансформируется); необходимость более четкого определения мировоззренческой и

нравственной позиции личности (это приводит к еще более глубокой актуализации проблемы согласования стратегий развития образования и стратегий развития современного общества в целом); необходимость определения интегративных ориентиров образования, которые вытекают из совместного развития российского, мирового и общеевропейского образования (а не только «вхождения», как ранее говорили).

Все это затронуло как философию образования, так и глобальные цели и задачи образования, организационные структуры мирового, национального (федерального), регионального и муниципального образовательных пространств, содержание образования, подходы к разработке образовательных стандартов и учебных программ, формы и методы обеспечения, мониторинга и контроля качества образования, контроль за деятельностью образовательных учреждений, финансирование и многие другие аспекты.

Своеобразием сегодняшнего этапа развития образования выступает то, что появляющиеся и закрепляющиеся новые параметры функционирования систем образования задаются в результате быстрых социально-экономических изменений в обществе, одновременно ставя перед ним новые задачи. Мировой опыт показывает, что практической модернизации образования противодействуют ***два препятствия*** – недостаток ресурсов и отсутствие механизмов, способных обеспечить запуск в действие и поддержку задуманных реформ. Дополнительные финансовые возможности и адекватные механизмы реализации образовательных реформ появляются только в результате масштабных социально-экономических преобразований, без которых серьезные изменения в области образования не могут быть продвинуты вперед, и определения перспектив развития образования. Следовательно, комплексная проработка «дерева» проблем, стоящих перед системой образования и задачами развития в масштабном пространстве образования, перспектив, определяющих ход развития образования в целом, приобретает значимость, научную и практическую ценность при построении стратегии модернизации системы образования.

Поэтому необходимо обозначить реальные перспективы, которые ожидают отечественное образование в ближайшие годы.

Первая перспектива, отдельные элементы которой уже начали давать о себе знать, – усиление тенденции децентрализации и деконцентрации в системе образования. Законы и закономерности децентрализации в системе общего образования распространяют свое влияние по трем направлениям: **первое** – передача части полномочий региональным и местным (муниципальным) властям, **перераспределение** административных функций между федеральным министерством,

региональными министерствами, ведающими вопросами образования, при одновременном **расширении** самостоятельности образовательных организаций (особенно в связи со становлением их субъектами хозяйствования).

Перераспределение полномочий основано на совокупности весьма реальных изменений: укрепление вертикальной соподчиненности образовательных организаций разного типа за счет усиления органов территориального (регионального) управления; усиление вертикали в той части, когда каждая территориально-административная единица усиливает действенность пакета полномочий в отношении подчиненных ей образовательных организаций: решение вопросов о строительстве учебных заведений, их реконструкции, капитальном ремонте, оборудовании и текущей деятельности; при этом сохраняется определенные разумные пределы, когда государство по-прежнему берет на себя максимум расходов, в его компетенции остаются вопросы управления кадрами и регламентирование образовательного процесса; государство сохраняет за собой ответственность за весь общественный сектор образования в соответствии с Конституцией, организуя бесплатное светское образование граждан всех уровней.

Данная перспектива усиливает ***общественно-государственный характер*** образования. Но в то же время заметно действие ***контртенденции*** – усиление централизации в управлении, аттестации, аккредитации образовательных учреждений. Таким образом государство оставляет за собой самые главные из элементов управления системой образования.

Вторая перспектива – усиление тенденции фундаментализации и интеграции содержания общего и профессионального образования. Необходимо признать, что сегодня происходит ***поворот к иному, принципиально новому типу социокультурного наследования,*** который представляет собой некоторую завершенную систему знаний и такую же систему способов оперирования этими знаниями. Главное не в освоении прежних рецептов, а в овладении методами познания и практической деятельности, фундаментальным знанием, способствующим осознанию сущности явлений и дающим свободу в получении новых знаний и их использовании.

Новый тип социокультурного наследования проявляется в конструировании образовательного процесса через идею **опережающего** образования, которое отличается от традиционного, реализующего так называемый «поддерживающий» принцип. **Опережающее** образование может быть обеспечено за счет изменения содержания образования, одним из важнейших направлений которого является увеличение доли

фундаментальных знаний. Трансформация, изменение и обогащение содержания образования тесно связано с проявлением интеграционности процессов, связанных с внедрением научного знания в систему общего и профессионального образования, а сама интеграция в системе образования проявляется и в создании нового содержания, и в процессе конструирования системы, и в оценке его качества.

Для образовательного процесса важно то, что параллельно с изменением параметров социокультурного наследования происходит ***переориентация вектора активности человека в социокультурном пространстве.***

Третья перспектива отражается в последовательном упорядочении частного сектора образования и сближение его с национальным (федеральным). Система частных учебных заведений, возникнув как альтернатива государственной, развивается, охватывая все больше учащегося контингента страны. Однако сегодня можно сказать, что ***наступил момент пресыщения***: он выражается в чрезмерной филиализации с потерей качества образования, что сразу же потребовало принятия мер законодательного, организационно-управленческого порядка. В данном случае мы стали свидетелями, как благородный принцип приближения образования к месту жительства вышел за рамки своего возможного, став гипертрофированной формой образования по простому принципу «деньги – товар».

Четвертая перспектива – в усилении преемственности общего и профессионального образования и увеличении общеобразовательных компонентов в содержании профессиональной подготовки. Отечественное образование в своей исторически даже не такой и далекой ретроспективе имело такого рода попытку сближения (проект реформы общеобразовательной и профессиональной школы начала 80-х годов с идеей слияния этих двух уровней). Однако необходимо отметить, что реформа в те годы была заведомо обречена на неуспех в связи с неготовностью общества к переменам, в связи с опережающей несвоевременностью поставленных задач. Данная перспектива является формой усиления связей между составными частями и уровнями образования, без которого некоторые ветви образования могут пойти по так называемым «тупиковым» путям.

Пятая перспектива направлена на недопущение и преодоление кризисов образования в современном мире. Научение мышлению и эффективной деятельности в изменяющихся условиях, способам «вживания» в интегрирующееся и разъединяющееся одновременно человечество должно проходить в условиях не только качественно измененного содержания образования, но и способов многоканальной

коммуникации обучаемого и обучающего. В содержании образования сегодня недостаточно представлена идея качественно изменившейся и постоянно меняющейся «картины мира», что приводит к ***аморфности и диффузности образовательного пространства всех уровней,*** девальвирует идею повышения качества образования. Изменение содержания образования с учетом достижений современной науки, всевозрастающей поддержки технологий коммуникаций обучаемого с обучающим, подготовка и переподготовка ведет за собой целый комплекс нововведений.

Шестой перспективой в развитии образования современности стала его интернационализация, особенно высшего. Само понятие «интернационализация» сегодня часто используется не только на уровне правительств, международных организаций, но также и на всех уровнях образования, особенно на уровне университетов и колледжей как международное движение студентов и персонала преподавателей между странами; интернационализация стандартов и учебных планов в сфере высшего образования; международные связи для исследовательских и открытых учебных программ; двустороннее, региональное и международное признание квалификаций в системе высшего образования. Именно в системе высшего образования активно реализуется такой феномен как ***экспортные образовательные услуги,*** которые уже стали одним из наиболее важных аспектов интернационализации. И высшие учебные заведения, чтобы не оказаться в аутсайдерах, серьезно заботятся об этом (первые шаги в этом направлении – увеличение числа иностранных студентов).

Перспективы определяют и первостепенные задачи системы педагогического образования и педагогической науки [1, с. 139-141]. Педагогическая наука, имеющая в своем арсенале большое количество исследований в данном направлении, должна стать основой для принятия конкретных решений и определения путей развития практики.

1. Среди важнейших условий повышения качества и конкурентоспособности российского общего среднего образования считается приоритетными разработка и осуществление комплекса государственных мер по оптимизации учебной нагрузки обучающихся, применение здоровьесберегающих технологий, обеспечение реальной дифференциации и индивидуализации общего образования, в частности и прежде всего посредством введения системы углубления обучения в старших классах средней школы, обеспечению всеобщей информационной грамотности школьников, усилению эффективности изучения иностранного языка и предметов, обеспечивающих успешную социализацию учащихся.

2. В России должны быть сохранены и приумножены такие традиционно сильные стороны отечественного образования как фундаментальность и системность в области естественных наук и математики, работа с одаренными детьми, в том числе путем кооперации с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Необходимо воссоздать эффективную государственно-общественную систему контроля качества и государственной сертификации учебной литературы, принять неотложные меры по государственной поддержке системы дополнительного образования, организации досуговой деятельности, проведении каникулярного времени и летнего отдыха обучающихся.

3. В числе приоритетов образовательной политики – комплекс мер по выведению из тяжелого кризиса сельской школы. Наряду с мерами по реструктуризации потребуется обеспечить кардинальное улучшение ресурсной базы, приток и закрепление в сельской школе учительских кадров, включение всех сельских школ страны в информационные сети, развитие на селе дистанционных форм образования и др.

4. Специального внимания требует проблема общего образования взрослых. Есть опасность, что увеличится число детей, не окончивших полную среднюю и даже основную школу, частично неграмотных. Это возможно только на основе переосмысления накопленного в стране опыта работы вечерних и заочных школ, системы просветительских центров и обществ, заочного (дистанционного) обучения.

5. В условиях вариативности образования, разнообразия общеобразовательных учреждений и форм получения общего образования насущной необходимостью является обеспечения эффективности государственной системы оценки и мониторинга качества образования, которая должна стать надежным средством получения объективной информации о состоянии системы, необходимой для принятия эффективных управленческих решений.

6. Если общеобразовательная школа создает необходимую базу для получения качественного образования, то обеспечение его конкурентоспособности является непосредственной задачей системы начального, среднего и высшего профессионального образования. Система профессионального образования, в отличие от общего, является одновременно и частью социальной сферы, и неотъемлемой частью экономики страны. В связи с этим основным фактором модернизации профессионального образования должен стать всесторонний и полный учет потребностей рынка труда, динамики и территориальных особенностей структуры занятости населения. Сложившаяся в стране

структура профессионального образования во многом устарела и не отвечает вызовам времени. Задачей особой важности можно считать создание оптимальной структуры образовательного рынка в системе профессионального образования.

7. Развитие в высшей школе научных исследований и разработок, интеграция науки и образования, эффективность подготовки специалиста-профессионала требует кардинальных изменений в сфере укрепления и модернизации материально-технической базы и ее инфраструктуры. Перспективной и важнейшей стратегической задачей является повышение статуса вузовской науки, интеграция университетской, академической и отраслевой науки, осуществление государственной поддержки ведущих научных школ, в том числе в форме грантов на конкурсной основе.

8. В стране создается широко разветвленная и реальная система прогнозирования потребностей рынка труда, создание специальных информационных агентств, служб занятости, с целью устранения сегментации профессионального образования, улучшения информированности всех заинтересованных сторон, оптимизации перечней профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка кадров.

9. Стремление к общеевропейской идентичности создает все условия для развития социального партнерства, участия работодателей в решении проблем профессионального образования, в формировании заказа на подготовку специалистов, в стремлении к эффективному взаимодействию.

10. В обществе складывается тревожная ситуация с начальным и средним профессиональным образованием, так как пока нет определенности в том, как должны развиваться отношения в системе начального профессионального образования. Многочисленные проекты реформирования фактически свелись к поискам способов сокращения расходов на ее функционирование, социальную «пользу» которых обществу еще предстоит пережить.

В решении совокупности проблем и вопросов на государственном и прикладном уровнях требуется комплексность, возникающая в области стратегического планирования, учитывая при этом, что только тогда образование гарантирует экономическое, политическое и социальное развитие общества и региона, когда образование обеспечивает личностный рост человека. В сложившейся ситуации образование может выполнять такую роль лишь при условии обновления его содержания на принципах гуманитаризации, интеграции, модульности и деятельностного подхода. Такая парадигма

предопределяет сегодня повышение качества образования. Запрос на более эффективное обучение требует вслед за решением методических, организационных, исследовательских и экспериментальных задач кардинально новых решений методических, диагностических и кадровых вопросов. А это в первую очередь означает, что при проектировании педагогической системы необходимы новые подходы, опирающиеся на научную базу и педагогический эксперимент, учитывающий особенности ее свойств и состояний, разнообразие элементов и их связей.

Таким образом, перед системой педагогического образования и педагогической науки стоят задачи развития в инновационном режиме, повышения качества этого процесса, пронизывающего все стороны деятельности образовательного учреждения, поиска оптимальной траектории собственного саморазвития в условиях непрерывно меняющегося мира, траекторий развития личности обучающегося. Актуальность модернизации сферы образования определяется насущной потребностью интеграции в мировое образовательное пространство, реализацией инновационных процессов в теории и практике образования с учетом сохранения самобытности отечественной школы, национального своеобразия образовательных и воспитательных систем.

Список литературы

1. Гаязов А. С. Лидирующая роль образования в обществе. – Уфа: изд-во БГПУ, 2011. – 152 с.

© Гаязов А.С., 2017

THE CHALLENGE WITHIN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION IN THE UK: INCREASING PROVISION AND INCREASING QUALITY OF THE STUDENT EXPERIENCE

Professor Christopher Alan Lewis[1,2]
[1]*Department of Psychology, Glyndŵr University, Plas Coch Campus, Mold Road, Wrexham, LL11 2AW, Wales, UK.*
[2]*Department of Psychology, Bashkir State University, Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.*

Abstract

Over the last 20 years in the UK, there has been increasing political will to increase the number of school-leavers who go on to university to around 50%. The resulting expansion of provision in higher education has resulted in

challenges for both the government of the day and for the higher education sector. That is, increasing the level of provision while increasing the quality of the student experience. Within the UK, England, Northern Ireland, andWales, tuition fees have been introduced, alongside formal evaluation processes for measuring the quality of the student experience. The present aim was to provide a brief review of the mechanisms currently in place to assist stakeholders in meeting these two current challenges within contemporary higher education in the UK.

The challenge within contemporary higher education in the UK: Increasing provision and increasing quality of the student experience.

Background

The present Conference*Educational Theory and Practice in Contemporary Classical Universities* provides an appropriate forum for a brief description and discussion of some of the main challenges currently within contemporary higher education in the UK.

Over the last 20 years in the UK, there has been increasing political will to increase the number of school-leavers who go on to university to around 50%. The resulting expansion of provision in higher education has resulted in challenges for both the government of the day and for the higher education sector. That is, increasing the level of provision while increasing the quality of the student experience. Specifically, that is the increase in the number of places currently available for students in Higher Education HEIs, along with the associated provision that is required to meet their needs (e.g., staffing, campus infrastructure, etc.), and the increase in the overall quality of the student experience, both inside (e.g., quality teaching, excellent laboratories, etc.) and outside (quality accommodation, quality entertainment, etc.) of their studies.

Within the UK, England, Northern Ireland, andWales, tuition fees have been introduced to pay for higher education, alongside formal evaluation processes for measuring the quality of the student experience. In the new world of consumer-led higher education in the UK, students demand a quality educational experience. In this way, the students, who are now the paying customer, are able to formally respond about the experience at their Higher Education Institutions (HEI) they attended, in the form of the National Student Survey (NSS). Scores on the NSS are made publicly available, and form a key component alongside other indicators of “quality” in helping to produce national league tables that rank HEIs overall, and by specific subject areas.

Aim

The present aim was to provide a brief review of the mechanisms currently in place to assist stakeholders in meeting these two current challenges within contemporary higher education in the UK.

Main contribution

Within a largely "open market", HEIs almost universally currently charge undergraduate students £9,250 per annum to cover their tuition fees, paid in monthly instalments once the student is earning £21,000 per annum. This is the maximum amount currently permissible. This income, in theory, is used to meet the costs associated with running the course, as well as contributing to the running costs of the HEI.

The main mechanism used to try and ensure that appropriate resources are available proportionately to the numbers enrolled at any given HEI is "customer satisfaction". In this way, the students, who are now the paying customers, are able to formally respond in their final weeks of their undergraduate studies, about the experience at the Higher Education Institutions (HEI) they attended, in the form of the National Student Survey (NSS).

The NSS was launched in 2005 [1] andNSS is conducted by Ipsos MORI on behalf of the UK higher education funding bodies. The NSS is designed to assess undergraduate students' opinions of the quality of their degree programmes, with seven different scores published including an "overall satisfaction" mark. The survey is introduced the following way:

"About the NSS. Aimed at mainly final-year undergraduates, it gathers opinions from students about their experience of their courses, asking them to provide honest feedback on what it has been like to study on their course at their institution. It is an influential source of public information about higher education and gives students a powerful collective voice to help shape the future of their course and their university or college" (NUS Website).

Since commencing in 2005, almost three million students have taken the NSS. In 2016, over 70% of final year students completed the NSS from 357 eligibleinstitutions.

The NSS asks 27 questions, relating to eight aspects of the student learning experience: i) Teaching on my course, ii) Learning opportunities, iii) Assessment and feedback, iv) Academic support, v) Organisation and management, vi) Learning resources, vii) Learning community, viii) Student's voice. An Overall Satisfaction question is also asked. A copy of the NSS questions is provided in Table 1 [1].

Table 1.The 27 main questions of the 2017 National Student Survey (NSS)

The teaching on my course

1. Staff are good at explaining things
2. Staff have made the subject interesting
3. The course is intellectually stimulating
4. My course has challenged me to achieve my best work [new]

Learning opportunities [new section]

5. My course has provided me with opportunities to explore ideas or concepts in depth
6. My course has provided me with opportunities to bring information and ideas together from different topics
7. My course has provided me with opportunities to apply what I have learnt

Assessment and feedback

8. The criteria used in marking have been clear in advance
9. Marking and assessment has been fair [amended]
10. Feedback on my work has been timely [amended]
11. I have received helpful comments on my work [amended]

Academic support

12. I have been able to contact staff when I needed to
13. I have received sufficient advice and guidance in relation to my course [amended]
14. Good advice was available when I needed to make study choices on my course [amended]

Organisation and management

15. The course is well organised and running smoothly
16. The timetable works efficiently for me [amended]
17. Any changes in the course or teaching have been communicated effectively

Learning resources

18. The IT resources and facilities provided have supported my learning well [amended]
19. The library resources (e.g. books, online services and learning spaces) have supported my learning well [amended]
20. I have been able to access course-specific resources (e.g. equipment, facilities, software, collections) when I needed to [amended]

Learning community [new section]

21. I feel part of a community of staff and students
22. I have had the right opportunities to work with other students as part of my course

Student voice [new section]
23. I have had the right opportunities to provide feedback on my course
24. Staff value students' views and opinions about the course
25. It is clear how students' feedback on the course has been acted on
26. The students' union (association or guild) effectively represents students' academic interests
(The results from question 26 will not be included within those used to calculate the Student voice section results)
27. Overall, I am satisfied with the quality of the course*
Students answer with the following choices:
5. Definitely agree
4. Mostly agree
3. Neither agree nor disagree
2. Mostly disagree
1. Definitely disagree
N/A etc Not applicable and other

Scores on the NSS are made publicly available through newspapers, and form a key component alongside other indicators of "quality" in helping to produce "national league" tables that rank HEIs overall, and by specific subject areas. The "Overall Satisfaction" question is typically used in the various national "league tables". Prospective students typically use such information to make informed choices about which universities they would like to visit, apply to, and hopefully eventually attend. For HEIs that rank highly in the various league tables, this is often interpreted by prospective students as a mark of quality and, therefore de facto may serve as a recruitment aid. For those HEIs who rank near the bottom, the opposite can be the case. The NSS can, therefore,be seen as an active mechanism to enhance the student experience by encouraging HEIs to address any of the eight aspects of the student learning experience of the NSS that may be letting them down in terms of student's rating.

The response to the NSS has been mixed. For example**,** according to the National Union of students; "Since the NSSbegan, the results of the NSS have made institutions and colleges take student feedback more seriously, encouraging them to make changes to the areas that matter to students, such as gaining good quality feedback on their work, better access to their personal tutors, improved assessment practices and increased investment in resources, equipment and teaching spaces" [3]. While Lee Harvey, former director of research and evaluation of theHigher Education Academy (HEA), called the NSS "hopelessly inadequate improvement tool" [4, 5, 6]. However, what can

be agreed on, is such evaluation of the student experience is now deeply ingrained within all stakeholders.

Conclusion

The present aim was to provide a brief review of the mechanisms currently in place to assist stakeholders in meeting these two current challenges within contemporary higher education in the UK. At the centre of these developments has been the introduction of fees, as well as the gaining prominence of the NSS.

In conclusion, two questions about the consequence of such changes in the UK Higher Education system seem pertinent. What future changes could follow with the further marketisation of the higher education system in the UK?What is likely to be the long-term impact of such changes on the standing of UK HEIs on the world stage?

References

1. Academic Quality and Partnerships Office University of Bristol (2017). *NSS Questions*. Retrieved from http://www.bristol.ac.uk/academic-quality/ug/nss/nssquestions.html
2. Curtis, P. (2005, September 22). Universities face wake-up call from new student ratings system. *The Guardian*. Retrieved from https://www.theguardian.com/education/2005/sep/22/students.uk
3. National Union of Students. (2010). *National Student Survey - Be heard. Archived from the original on August 22, 2010*. Retrieved *from* https://web.archive.org/web/20100822163942/http:/www.nus.org.uk/en/Campaigns/Higher-Education/National-Student-Survey/
4. Harvey, L. (2003, December 12). *Scrap that student survey now. Retrieved from* https://www.timeshighereducation.com/news/scrap-that-student-survey-now/181752.article
5. Harvey, L. (2008, March 6). *Looking good on paper. Retrieved from* https://www.timeshighereducation.com/comment/letters/looking-good-on-paper/400961.article
6. Harvey, L. (2008, June 12*). Jumping through hoops on a white elephant: A survey signifying nothing*. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/news/jumping-through-hoops-on-a-white-elephant-a-survey-signifying-nothing/402335.article?storyCode=402335&sectioncode=26

© Christopher AlanLewis., 2017

У ИСТОКОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ВОСПОМИНАНИЯ ОБ ОТЦЕ)

Кудашев А. Р., профессор
Россия, г. Уфа, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан

Рассматривая спектр собственных научных интересов, полученные научные и научно-методические результаты, достижения, наработки и ещё не решённые проблемы, всегда задаёшься вопросом о том влиянии, которое оказал на тебя твой отец, который многие годы занимался научно-педагогической деятельностью в нашем Башкирском государственном университете. В этой связи возникает целый ряд воспоминаний, связанных с научно-методической деятельностью моего отца Ришата Ахияровича Кудашева, тем более что мне, в силу, так сказать, семейных обстоятельств, удавалось совершенно непреднамеренно наблюдать за тем, как работала эта своеобразная педагогическая домашняя лаборатория. По моим воспоминаниям, неоднократно высказывал отец следующую мысль (она у него облекалась в различные словесные «одежды», часто перетекала из одного выступления в другое, но суть оставалась неизменной): «наши студенты неплохо владеют «книжными» знаниями (и то ещё далеко не все!), но часто оказываются совершенно беспомощными в ситуациях, когда надо организовать учебно-воспитательный процесс на практике. Короче говоря, они не знают, как подойти к ребёнку, и, главное, что ему, этому самому ребёнку, сказать!». Если рассматривать эти мысли сквозь призму современных подходов, концепций и технологий образования, то видно, что имеется в виду широко распространённый факт низкой педагогической компетентности студентов, проходящих летнюю педагогическую практику в летних пионерских лагерях, либо проходящих педагогическую практику (предметную) в образовательных учреждениях (школах). Мы видим, таким образом, что выработка навыков самостоятельного выбора педагогических целей и приёмов, способов их достижения, формирование собственной картины «в**и**дения» педагогического взаимодействия, готовность найти выход из сложившейся педагогической ситуации были для Ришата Ахияровича одним из важных направлений формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Много лет спустя, уже будучи в должности доцента и готовящего дидактический контент для учебной дисциплины «Психолого-педагогическая антропология», мне удалось найти рассуждения одного из

основоположников отечественной педагогики и психологии К. Д. Ушинского, удивительно перекликающиеся с позицией моего отца (возможно, он был знаком с этими мыслями, я просто не помню, чтобы он их приводил). В своём основном труде по закономерностям физического, психического и нравственного развития человека «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Константин Дмитриевич делает акцент на безусловной важности наличия собственной точки зрения по тому или иному вопросу. Он указывает: «Не уметь хорошо выражать своих мыслей – недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей – ещё гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтёт человека, обогащённого фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всём чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний и глубину мышления?» [4, с. 23]. Ушинский делает акцент, таким образом, на необходимости самостоятельного формирования педагогических, профессиональных, общекультурных и других компетенций, во многом предвосхищая современный субъектный, деятельностный, компетентностный и проектный подходы в сфере образования.

Здесь возникает, однако, следующий вопрос, которым тоже неоднократно задавался Ришат Ахиярович. Он звучал приблизительно так: «А как необходимо организовать учебную деятельность в аудитории (прежде всего на практических занятиях) так, чтобы создавать условия для самостоятельного получения знаний, умений и навыков?». И здесь мне хотелось бы рассказать о том методе, который использовал папа в процессе организации учебной работы студентов. Для себя я называю его «Папин метод», для уважаемых коллег по педагогическому цеху могу рекомендовать такое название как «Метод Р. А. Кудашева» (другое рабочее название – «Кудашевский метод»). Вообще, метод как средство достижения педагогических целей в современной образовательной практике подразумевает использование определённых приёмов, операций по работе с учебным материалом [1]. И здесь мы также видим определённую организацию работы с материалом, дополненную в то же время организацией работы самих студентов (обучающихся). В чём же заключался папин метод?

Сначала по конкретной теме из курса педагогики готовилась так называемая педагогическая задача. Например, описывается ситуация в пионерском лагере, где девочки из одного отряда (та, которая постарше по имени Фарида, а несколько младше, – Айсылу; это было сделано

отцом со смыслом!). Им предстояло принять решение, сделать выбор между двумя вариантами своего поведения: либо посвятить свой вечер участию в общеотрядном субботнике по очистке пляжной территории с тем, чтобы могли купаться все отряды уже с завтрашнего дня; либо посвятить вечер любимому хобби и затем представить свои поделки на общелагерном конкурсе, где возможен индивидуальный приз. При этом одна из девочек склонялась к первому варианту, а вот другая, – ко второму. В соответствии с доминировавшими в советском обществе идеологемами, приоритетом коллективистских ценностей в воспитании, традиционный способ решения педагогической задачи предполагал высказывания студентами аргументации в пользу «правильного» варианта поведения и затем подведение итогов преподавателем. В отличие от этого Ришат Ахиярович предложил следующую методику: студенты разбиваются на две равные подгруппы, первая из них готовит аргументы в защиту позиции Фариды, а вторая, – готовится защищать точку зрения Айсылу (которая является заранее проигрышной!). В результате у студентов развиваются навыки группового анализа педагогической ситуации, способность рассматривать проблему с разных точек зрения, умения публичного изложения своей точки зрения и аргументации её в ситуации межгрупповой дискуссии.

Сформированная таким образом способность к полицентрическому восприятию жизненной и профессиональной ситуации во многом создавали предпосылки для субъектной готовности к преодолению тех многочисленных испытаний и вызовов, с которыми предстояло столкнуться учителям, учёным, всем работникам бюджетной сферы во времена перестройки и проведения рыночных реформ в нашей стране. Не раз говорили мне слушатели – выпускники нашего университета, обучавшиеся затем в Академии и прошедшие в своё время через руки Ришата Ахияровича, как запомнились им его лекции и практические занятия, а, главное, как помогли потом в жизни (возможно, здесь был элемент лести или желание как-то повлиять на экзаменационную оценку, но всё равно мне было приятно это слышать; тем более, что чувствовалось, что это говорилось искренне и с душой). Возвращаясь к папиному методу можно легко увидеть, что здесь присутствует основной элемент современных интерактивных технологий, а именно – интенсивная проработка учебного задания в малых группах с последующим широким обсуждением и подведением итогов. Другой важнейший показатель интерактивного метода заключается в значительном удельном весе той части учебного занятия, которое проводится в формате работы в небольших группах.

С учётом вышеизложенного, думаю, что есть веские основания для заключения о том, что Ришат Ахиярович Кудашев является одним из пионеров внедрения интерактивных методов в образовательный процесс в нашей республике и в Башкирском государственном университете. Вообще, для него была характерна такая черта, как очень трепетное отношение к содержанию учебного материала. Даже в небольшой работе в соавторстве со своим аспирантом, он указывает на необходимость тщательной проработки, последующего анализа содержания лекционных и семинарских занятий [3].

Теперь об именах. Не раз отмечал такую особенность отца в его подходе к разработке методических материалов: часто имена для тех или иных персонажей он выбирал из имён своих племянников (племянниц), детей, детей своих коллег и т. п. Вот и в той задаче, о которой я говорил выше, имена можно вполне персонализировать. Так, Фарида – это одна из любимых папиных племянниц, Фарида Нурисламовна (для меня старшая двоюродная сестра), которая после окончания исторического факультета БашГУ много лет проработала директором школы в Чишмах, является заслуженным работником просвещения, уважаемым и просто хорошим человеком. Айсылу – это моя младшая сестрёнка, урождённая Айсылу Ришатовна Кудашева, которая (тоже окончив БашГУ) сейчас работает топ-менеджером крупного международного холдинга в г. Москве (дай бог им всем здоровья!). Эту традицию стараюсь продолжить и я. Своей родной сестрёнке я посвятил кейс, раскрывающий закономерности проявления жизненной позиции человека в соответствии с моделью известного американского социального психолога Томаса А. Харриса. Называется он «Кейс про красавицу Айсылу и храброго джигита Салавата» и уже много лет используется в учебном процессе в БАГСУ, а с недавних пор – и на факультете психологии БашГУ.

Научное и научно-методическое наследие Ришата Ахияровича Кудашева ещё предстоит внимательно изучить для дальнейшего обобщения и использования в целях повышения качества педагогического образования в классическом вузе, исследования эволюции развития психолого-педагогической мысли в нашем крае.

Список литературы

1. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] – М.: КНОРУС, 2011. – С. 13-14.
2. Кудашев А. Р. Методологические аспекты в преподавании психолого–педагогической антропологии [Текст] // Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений. Материалы

Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Уфа, 2007. - С. 72-74.
3. Кудашев Р. А., Сафин Ф. А. Контрпропагандистская работа со студентами в преподавании общественных дисциплин [Текст] // Психология контрпропаганды: проблемы, методы и перспективы. – Уфа, 1987, – С. 102.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990.

© Кудашев А.Р., 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Р. А. КУДАШЕВА

Идрисов Р. Р., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Заведующий кафедрой педагогики Башгосуниверситета Ришат Ахиярович Кудашев оставил неизгладимый след в истории кафедры. При его активной поддержке кафедра достигла заметных успехов и стала авторитетным научно-методическим центром преподавания всех дисциплин в Башгосуниверситете. Сотрудники кафедры стали признанными лидерами среди педагогической общественности республики.

В 1987 году я был приглашен Ришатом Ахияровичем Кудашевым на кафедру педагогики. За время работы на кафедре мы нашли общий язык с заведующим кафедрой, у нас сложились плодотворные отношения. Он был моим учителем-наставником. Деловые и человеческие отношения с Ришатом Ахияровичемдали возможность мне, филологу, успешно интегрироваться в педагогическое сообщество университета и республики.

Это было время Всесоюзного новаторского движения «Эврика», которым руководила «Учительская газета». И мне представилась возможность участвовать во всесоюзных эвриканских сборах в Ижевске и Харькове вместе с заведующим кафедрой. Эпоха «нового мышления, которую объявил М. С. Горбачев, началась, прежде всего, в литературе и педагогике. Демократизация учебного процесса нашла свое отражение в педагогике сотрудничества, т. е. происходил, говоря языком классика, «переворот в умах» людей. Этот процесс особенно рельефно отразилась в

произведениях писателей В. Астафьева, Ч. Айтматова, В. Распутина, А. Рыбакова, В. Дудинцева, Д. Гранина, А. Приставкина и др. Это ожидание нового, ожидания перемен ощущалась во всем. И в этот процесс была вовлечена вся педагогическая общественность страны. Будущее страны решалось в школе. Участие в движении учителей-новаторов шло разными путями.

По инициативе Р. А. Кудашева в университет были приглашены для чтения лекций и проведения мастер-классов учителя-новаторы В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, Р. Г. Хазанкин. Они выступили в актовом зале университета, показали мастер-классы. Интенсивный поиск новых технологий, методов и средств обучения шел и на кафедре.

Доцент кафедры В. А. Ван создавала свою систему обучения педагогике, уделив большое внимание формализации знаний, поиску универсальных методологических и технологических решений в обучении педагогике, в проведении учебной практики студентов в школе. Методологические и методические разработки членов кафедры отличались глубокой научностью и практической направленностью. При этом огромное воздействие на уровень научно-методической работы оказывала деятельность и личный пример профессора Г. М. Муртазина, блестящего оратора и опытного организатора образования. Успешно экспериментировали в преподавании педагогики преподаватели М. С. Бикбулатов, И. Г. Самигуллин, Л. Ф. Шакурова, Л. Г. Рошкован. Эта разносторонняя и плодотворная деятельность кафедры стала возможна благодаря демократическому стилю руководителя кафедры Р. А. Кудашева.

Сам Ришат Ахиярович совместно с Михаилом Григорьевичем Рассохой проводил занятия командой преподавателей, когда одна тема преподносится двумя и более лекторами, чаще всего в форме дискуссии и спора. В столкновении мнений находится истина. Так мы переходили от авторитарной педагогики диктата к плюрализму. В споре, в разрешении проблемной ситуации принимали участие и студенты. Таким образом, активизируется их познавательная деятельность, они сами добывают знания. В результате усиливается мотивация обучения, самостоятельность в познании обучающихся, развиваются учебные умения и навыки студентов. В результате эту методику внедрили в свою практику молодые преподаватели Л. Г. Хабибов и Р. Р. Идрисов на физико-математическом факультете.

Демократическая и творческая атмосфера, царящая на кафедре, дали свои плоды. Общеуниверситетская кафедра педагогики стала авторитетным методологическим и методическим центром в формировании педагогических компетенций преподавателей других

дисциплин, особенно частных методик. Это проявилось и в успешном проведении кафедрой Всесоюзных научно-практических конференций в Башгосуниверситете, что проводились не так часто в те времена.

Ришат Ахиярович как продолжатель древнего татарского княжеского рода мурз-дворян Кудашевых сохранял в себе лучшие традиции национальной элиты. Наперекор положению советской педагогики о второстепенной роли наследственности в воспитании он имел особое мнение на факторы развития личности и успешно воспитывал своих детей в традициях и этнопедагогики. Кудашевы воспитали достойных сына и дочь, которые продолжают лучшие традиции этого рода и семьи. Честь и славу Кудашевых приумножают новые поколения.

Таким образом, дело и чаяния заведующего кафедрой Ришата Ахияровича Кудашева продолжаются в его учениках и потомках.

© Идрисов Р.Р., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Агзамов Р. Р., аспирант
Маджуга А. Г., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Высокие темпы развития современного общества предъявляют новые, более жесткие требования к здоровью человека, и особенно молодого специалиста, вступающего в новые для себя условия насыщенной эмоциями и зачастую ответственной работы, связанной с напряжением психических и физических возможностей. Поэтому проблема здоровьесозидания становится актуальной в настоящее время и предполагает кроме получения качественного образования, приобретение навыков самооздоровления, базирующихся на знании основ здоровья и здорового образа жизни, автиатрических технологиях (технологиях самоисцеления).

На современном этапе развития общества забота о здоровье подрастающего поколения на законодательном уровне внесена в задачи системы образования (Ст. 41 Закона 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2014 г.), что ведёт к необходимости осуществления образовательным

учреждением здоровьесберегающих функций, а также сотрудничества семьи и школы в целях поддержания и укрепления здоровья школьников на различных этапах образовательного процесса. Федеральные целевые программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы», «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», подчеркивают роль и значение здорового образа жизни и физического воспитания молодого поколения. В этих документах актуализируется проблема новой школы, соответствующая целям опережающего развития в современных условиях быстро меняющегося мира.

Современные исследования указывают на то, что традиционный образовательный процесс имеет негативное влияние на состояние здоровья детей. Так, по данным М. М. Безруких, В. Р. Кучмы около 25-30% детей, приходящих в первые классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза. К окончанию школы у трети выпускников наблюдаются нарушения сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3% до 30%, нервно-психическими расстройствами – с 15% до 40%, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза. Число детей, состоящих на диспансерном учете, в некоторых школах достигает 50% [2; 7].

Требование сохранения здоровья обучающихся находится на первом месте в иерархии запросов к результатам общего образования. По материалам «Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения» 95% опрошенных среди всех заинтересованных групп (семей, школьных специалистов, педагогической общественности, медицинских ассоциаций и т.п.) включают сохранение здоровья школьников в первую пятерку своих потребностных запросов. Поэтому решение проблемы здоровья участников образовательного процесса отмечаются как приоритетная цель в большинстве документов, характеризующих российскую государственную политику: «Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года», раздел 3.4 «Образование» (одобрена Правительством РФ 1.10.2008, протокол №36), Основные направления Правительства РФ на период до 2012 года (от 17.11.2008 № 1663-р), Послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию (2008, 2009 годы), ПНП «Образование» (направление «Школьное питание»).

Следует отметить, что ФГОС нового поколения впервые определяют такую составляющую, как здоровье обучающихся, в качестве одного из важнейших результатов образования, а сохранение и

укрепление здоровья – в качестве приоритетного направления деятельности школы.

В настоящее время в ФГОС НОО (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования) в перечень психолого-педагогических условий реализации программы начального образования внесены следующие пункты: формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся; вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения обучающихся (сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни, дифференциация и индивидуализация обучения).

Наличие подобных положений дает основания полагать, что формирование готовности будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника в образовательном учреждении является само по себе условием грамотной реализации программы начального образования, то есть предусматривается организационно-педагогическими условиями. В связи с этим возникает необходимость организации соответствующих исследований, разработки подходов в образовательном процессе вуза, предполагающих формирование готовности будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника.

Исходными при определении педагогической сущности понятия «готовность будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника» явились концептуальные основания исследуемого феномена в междисциплинарных научных исследованиях, трактующих изучаемую дефиницию через понятие здоровье. При определении понятия «здоровье» большое внимание в работах учёных Р. И. Айзмана, М. М. Безруких, Э. Н. Вайнера, Э. М. Казина уделяется процессу формирования адаптивных возможностей человека, свойств и функций организма к действительности [1; 2; 3; 4]. Это выражается в улучшении зрительной и слуховой памяти, стимуляции процессов мышления, повышении адекватности самооценки, обеспечивающих эффективность адаптации к окружающей среде.

Проведенный анализ научной литературы по вопросу сущности здоровья показал следующее: во многом позиции исследователей совпадают, отмечая, что здоровье есть благо, способствующее духовному удовлетворению человека; гармония, состояние полного физического, психического и социального благополучия; адаптивные возможности человека; условие активной, творческой, полноценной жизни человека;

процесс сохранения и развития физиологических, биологических и психических функций; наличие устойчивой психоэмоциональной сферы человека к жизнедеятельности.

В отличие от здоровьесбережения, которое связано с овладением обучающимися способами и приёмами сохранения, формирования и укрепления наличного потенциала здоровья, здоровьесозидание предполагает актуализацию ресурсного потенциала здоровья человека и овладение способами и приёмами управления здоровьем как ресурсом [5].

В здоровьесбережении определяющую роль играют внешние регуляторы (например, окружение ведёт здоровый образ жизни), а здоровьесозидание, связано, прежде всего, с внутренними регуляторами (например, уровень развития здоровьесозидающего потенциала личности).

В нашем понимании, *здоровьесозидание* – это конструирование собственного здоровья на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации, т. е. управление собственным здоровьем, которое предполагает личное определение и осуществление мер, действий, способов сохранения, укрепления и приращения здоровьесозидающего потенциала [6].

Исследуя понятие здоровьесозидающей деятельности, мы опирались на концептуальные положения теории деятельности и теоретические основания деятельностного подхода. В работах Ю. К. Бабанского, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной сделан акцент на то, что деятельность – форма активного взаимодействия, в ходе которого человек воздействует на объекты окружающего мира по определенному мотиву и рассматривается в единстве с сознанием. Деятельность есть совокупность мотивов и действий, направленная на достижение цели. Механизмом деятельности выступает активность, посредством которой формируется осознание значимости здоровья, раскрытие личностного потенциала как важной смыслообразующей жизненной ценности бытия. Активность мы рассматриваем как посыл вхождения и принятия условий студентом форм здоровьесозидающей деятельности.

Рассмотрение проблемы здоровьесозидающей деятельности в контексте различных точек зрения предполагает особое внимание не к объективным условиям, а к той роли, которую играет сама личность студента. Обобщая существующие на эту проблему точки зрения, можно выделить ряд позиций, характеризующих здоровьесозидающую деятельность. Во-первых, здоровьесозидающая деятельность – это процесс, содержащий в себе, с одной стороны, присвоение студентом опыта деятельности посредством усвоения теоретических норм

здоровьесозидания, с другой стороны, использование полученных знаний в различных видах деятельности. Во-вторых, при таком понимании здоровьесозидающей деятельности, внимание фиксируется не только на процессе приобретения теоретических знаний, но и на динамике активного преобразования своего «Я», готовности применения усвоенных норм, ценностей, способов в новых здоровьеориентированных ситуациях.

Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности, педагог, обязан представлять рациональные образцы и нормы поведения, позволяющие без ущерба для здоровья обеспечить высокое качество обучения, воспитания и развития школьников, давать им конкретные рекомендации по сбережению индивидуального здоровья, направлять их на ведение здорового образа жизни. В качестве основных характеристик педагога как субъекта здоровьесозидающей деятельности выступают: аксиологичность, ответственность, творческость, позволяющие педагогу посредством целенаправленных преобразований в собственном образе жизни добиться значимых изменений в состоянии не только своего здоровья, но и здоровья обучающихся.

В аспекте нашего исследования, рассматривая возможности включения студентов в здоровьесозидающую деятельность важны позиции рациональной организации образовательного процесса, оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности, проведения просветительско-воспитательной работы со студентами по осмыслению ценности здоровья и здорового образа жизни.

Здесь мы считаем целесообразным представить уточнённое содержание дефинциипонятия «готовность будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника», которую мы рассматриваемкак профессионально-личностное качество педагога, обеспечивающее взаимодействие субъектов образовательного процесса для освоения знаний о зависимости здоровья и его нарушений от факторов окружающей среды, об адаптационных возможностях организма, влиянии объема и интенсивности интеллектуальных и физических нагрузок на здоровье, сущности оздоровительного эффекта систематическихзанятий физическими упражнениями, оказываемых на организм; усвоение умений и навыков самостоятельно составлять комплекс физических упражнений, направленный на повышение работоспособности, осуществлять самоконтроль здоровьесозидающей активности; освоение способов и действий по работе с информацией, восстановления своего организма, приемов воспроизведения накопленного опыта в индивидуальных формах деятельности, повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, позволяющие

поддерживать интеллектуальный и физический тонус в различных условиях жизнедеятельности,

В этом контексте готовность будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника раскрывается на основе специально организованной совместной деятельности субъектов образовательного процесса, способствующей актуализации смысла своей активности, что требует от преподавателя знания и опоры на принципы данного процесса.

В качестве приоритетных принципов в формировании готовности будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника мы выделили принципы деятельностной самоактуализации, индивидуализации и дифференциации, конструктивного взаимодействия.

Таким образом, готовность будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника представляет собой сознательно формируемое личностью состояние, при котором она обладает всеми необходимыми качествами, знаниями, умениями и навыками, позволяющими ей настроиться, мобилизоваться на деятельность по сохранению и укреплению как своего собственного здоровья, так и здоровья окружающих, научиться управлять собственным здоровьем как ресурсом.

В организационном аспекте формирование готовности будущего учителя к здоровьесозидающей деятельности младшего школьника мы представляем как совокупность целенаправленных действий субъектов образовательного процесса для достижения результативности освоения знаний, умений и способов активности, необходимых для решения поставленных здоровьесозидающих задач. В ходе решения одной из задач исследования, нами был сделан вывод о том, что названный вид готовности является одним из инструментов повышения результативности профессиональной подготовки будущего учителя в условиях современного вуза.

Список литературы

1. Айзман Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся − ключевая задача современной школы [Текст] / Р. И. Айзман // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета: электронный журнал – 2012. - № 3 (7). - С. 24-35. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vestnik.nspu.ru (дата обращения: 26.07.2014).
2. Безруких М. М. Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья

школьников [Текст]: Методические рекомендации / М. М. Безруких. – М.: Издат. дом «Новый учебник», 2003. – 201 с.
3. Вайнер Э. Н. Валеология: Учебник для вузов [Текст] / Э. Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
4. Казин Э. М. Социально-педагогические подходы к здоровью как базовой адаптивной и социальной ценности [Текст] / Э. М. Казин, А. И. Федоров, Р. И. Айзман, Н. Э. Касаткина, Т. Н. Семенкова, О. Л. Тарасова // Сибирский педагогический журнал. - № 9. - 2012. - С. 30-36.
5. Маджуга А. Г. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, практика, перспективы развития: монография /А. Г. Маджуга, И. А. Синицина. – М.: Логос, 2014. – 508 с.
6. Маджуга А. Г. Здоровьесозидающая деятельность педагога: гуманно-личностный подход /А. Г. Маджуга, Р. М. Давлетшина// Образование в контексте приоритетов современного общества. Стратегия здоровьесбережения и здоровьесозидания в условиях современного образования: сб. материалов межд.науч.-практ.конф., посв. юбилею выдающегося ученого А. А. Вербицкого (23-25 февраля 2012 г.) – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – Ч.I. – С.247-258.
7. Образовательная программа «Здоровье школьника» / В. Р. Кучма, Ж. Ю. Горелова, Ю. Г. Мовшин // Вопросы детской диетологии: научно-практический журнал Союза педиатров России и Всероссийской ассоциации врачей-диетологов. - 2009. - Том 7, № 1. - С. 49-52.

© Агзамов Р.Р., Маджуга А.Г., 2017

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Байгубаков И. Я., директор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский психоневрологический интернат
Хакимова Л. Я., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Система образования России претерпевает кардинальные изменения, которые касаются не только структуры ее организации, методологии и технологии построения образовательных процессов во всех звеньях этой системы, но главным образом, в переопределении целей образования, его стратегических ориентиров, места в общественной жизни, позволяющих адекватно отвечать на вызовы XXI века.

Необходимость модернизации системы образования определяется следующими основными факторами: изменениями в современном мире социокультурного и иного характера, что оказывает серьезное воздействие на рынок труда и объективно изменяется социальный запрос на образование; новым этапом в развитии отечественной педагогической науки, который обусловлен происходящим в науке переосмыслением роли и места школьного историко-обществоведческого образования в системе общего образования на основе новой парадигмы гуманитарного образования и международного опыта построения образовательных систем; изменениями в ментальности граждан России под влиянием средств массовой информации и международных контактов, ставших следствием нового мирового порядка и новых отношений России с другими странами.

Главным условием обеспечения устойчивого развития общества является образование, фундаментом, движущей силой для реализации необходимых общественных изменений, образование связывает отдельного человека с культурой, делает его не только носителем мышления и деятельности, но и источником творческой эволюции. Приоритетной задачей образования в XXI веке является переход к новой стратегии развития мышления, ориентированной на гармоничное будущее.

Основная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения

его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Осуществление модернизации образования затрагивает практически каждую российскую семью. Суть изменений в образовании, их цели, направления, методы должны регулярно разъясняться населению, а результаты общественного мнения должны пристально изучаться органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений и учитываться при проведении модернизации образования [2].

В современном мире при переходе от индустриального общества к инновационному, информационному обществу, требующему высококвалифицированных специалистов с новыми компетенциями, особенно серьезные и быстрые изменения происходят в высшем образовании. Поэтому высшему образованию обществом уделяется особое внимание. При этом в быстро изменяющемся мире высшее образование, находящееся в процессе интенсивных преобразований, является одновременно и объектом, и субъектом происходящих изменений. Важно, чтобы при этом не только не принижалась, но возрастала субъектная роль высшего образования в целом, роль каждого высшего учебного заведения, роль руководящих работников образовательных учреждений, преподавателей и студентов как активных и ответственных участников процесса перемен. Это возможно при условии понимания ими масштабов и сложностей осуществляемых преобразований, их неотложности и взаимосвязи, обоснованности предлагаемых решений.

Список литературы

1. Андреев А. А. Знания или компетентность? [Текст] / А. А. Андреев. – М.: Изд-во «Высшее образование в России», 2005. - № 2. – 52с.
2. Байденко, В. К. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В. К. Байденко. - М.: Изд-во «Высшее образование в России», 2004. - №11. – 32с.

© Байгубаков И. Я., Хакимова Л. Я., 2017

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Белобородова Н. С., профессор
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Здоровьесберегающие технологии образовательного процесса в современном мире стали предметом специального исследования в связи, с одной стороны, постоянно увеличивающимися интеллектуальными нагрузками современного образования, с другой – четко выраженной тенденцией снижения здоровья обучающихся. Действительно, сегодня состояние здоровья всех субъектов образовательно-воспитательного процесса имеет смысл рассматривать как важный показатель качества образования и качества жизни.

Реализация здоровьесберегающих технологий прямо связана с привитием навыков и умений здорового образа жизни, расширением теоретических сведений о здоровье, составляющих его элементах, о жизнедеятельности здорового организма, его отдельных органов и систем, мерах профилактики функциональных расстройств и развития болезненных состояний.

В послании к Федеральному Собранию Президент России сформировал четкий социальный заказ современной школе: «Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой кк жизни в высокотехнологичном конкурентном обществе… Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать высоких целей, уметь реагировать на разные жизненные ситуации». Эти слова являются ключевыми и для национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Национальная базовая стратегия «Наша новая школа» включает в себя пять основополагающих компонентов: внедрение нового поколения образовательных стандартов; создание и развитие системы поиска и поддержки талантливых детей; пополнение школ новым поколением учителей; усиление ресурсной обеспеченности образования – введение новых норм проектирования школьных зданий и кабинетов, оснащения медпунктов, столовых и спортивных залов с использованием эффектов и достижений приоритетного национального проекта «Образование»; внедрение здоровьесберегающих технологий и минимизация рисков для здоровья в процессе обучения.

По большому счету, перед обществом встает вопрос о необходимости создания новой сферы образовательного пространства, способного обеспечить реализацию здоровьесберегающих технологий с учетом инновационных подходов к педагогической деятельности.

И то, что в Национальной базовой стратегии «Наша новая школа» одним из пяти основополагающих компонентов выделено внедрение здоровьесберегающих технологий и минимизация рисков для здоровья в процессе обучения, является особо актуальным и своевременным.

Одним из основных вопросов в организации подходов, обеспечивающих конструктивность решения этой актуальной проблемы, является подготовка высококвалифицированных специалистов. На наш взгляд, формирование профессионально-педагогической компетентности предполагает повышение методологического уровня профессиональных знаний в области здоровьесбережения, овладение теоретическими знаниями, практическими умениями в применении щадящих технологий здоровьесбережения детей, овладения техническими средствами и навыками инструментального исследования основных систем жизнеобеспечения обучающихся.

Для реализации вышесказанного необходимо инициировать и обеспечивать запуск творческого потенциала учебных заведений и педагогических коллективов, что является условием для планомерной интеграции в общеевропейское пространство и полноценного включения России в совместную работу в рамках Болонского процесса. Такой подход представляется как форма проявления инновационной активности в образовании.

При этом мы четко осознаем, что образование, находящееся под влиянием интеграционных процессов в социальных сообществах, нуждается в выработке метапринципов, методологических подходов в государственной образовательной политике как на уровне федеральной, так и на уровне региональной систем. Движение России в сторону Европейского политического и образовательного пространства является

одним из важных направлений в отечественной государственной образовательной политике и условием участия России в Болонском процессе, что следует рассматривать не только в контексте развития российской общеобразовательной и профессиональной школы, но и в контексте модернизации образования всего Европейского сообщества.

Анализ действующих технологий, альтернативных программ, моделей, определяющих содержание обучения студентов здоровьесберегающим технологиям в условиях вуза, показал, что во многих случаях им присущи существенные изъяны, которые не позволяют рассчитывать на результат, адекватный прилагаемым усилиям: цели определяются недостаточно операционально, планы действий зачастую повторяют традиционные планы органично невзаимосвязанных мероприятий, которые к тому же слабо сбалансированы с реальными ресурсами. Программы создаются с ориентацией на сегодняшний день без необходимого прогноза изменений в будущих образовательных потребностях, поэтому они не могут стать средством обеспечения целенаправленности и интегративности изменений образовательных систем.

Учитывая вышесказанное, мы выявили особенности, которые оказывают существенное влияние на успешность процесса обучения студентов здоровьесберегающим технологиям. Мы считаем, что будущий специалист образования, владеющий здоровьесберегающими технологиями, может быть сформирован только всей совокупностью разнообразных форм вузовской жизни, главными среди которых выступают учебная деятельность, общение и внеаудиторные формы деятельности. Успешность данного процесса зависит от целенаправленности, самодостаточности организации и подготовленности педагогов к деятельности такого рода. Педагогические условия макро- и микроуровня, реализация которых ведет к успешности данного процесса, могут и должны стать частью реального педагогического процесса, нацеленного на подготовку будущих работников образования. Мы также убеждены в том, что совокупность знаний, которая регламентируется Государственными образовательными стандартами, но не объединена единой целевой установкой, не может характеризовать эффективность процесса и конечного результата подготовки будущих специалистов.

Система обучения студентов здорвьесберегающим технологиям, на наш взгляд, должна представлять собой результат продуманной и взвешенной целостной образовательной политики, поскольку имеет очень сложную структуру, включающую в свой состав множество компонентов (цели, выраженные в исходных концепциях; деятельность,

обеспечивающая ее реализацию; субъекты деятельности, ею управляющие, ее организующие и в ней участвующие; отношения, рождающиеся в деятельности и общении; среда системы, определяющая в какой-то мере ее содержание; управленческие структурные единицы в целом, обеспечивающие интеграцию всех компонентов в целостную систему и развитие этой системы). В данном случае, мы учитываем то, что особенность подготовки специалистов образования рассматривается и как система, и как организация, проявляющаяся в способности адаптироваться к условиям социума, сохраняя при этом свои характерные особенности. В плане управления ей необходимо учитывать главные положения рассмотренной теории самоорганизации системных объектов, к которым относятся: существование в системе нестабильных состояний, являющееся условием ее стабильного и устойчивого развития; будущее состояние системы притягивает, организует, формирует ее наличное состояние; поле развития системы определяется ее внутренними свойствами и должно содержать альтернативные пути.

Инновационность в данном случае должна быть выражена в содержании самого образования. Так, процесс обучения здоровьесберегающим технологиям студентов педагогического вуза мы рассматриваем как систему, в которой процессы подготовки будущих специалистов реализуются за счет совместной деятельности и взаимодействия людей (педагогов и студентов), соорганизованных в различные временные или постоянные институты на всех уровнях. С этой точки зрения образовательный процесс предстает как сложное иерархическое организационно-структурное единство, внутри которого как относительно обособленные выделяются организационная структура (учебное занятие) и соответствующие организационные структуры образования (факультет, курс, академическая группа), организационные структуры управления самих образовательных учреждений. Процессы подготовки будущих специалистов, информация об их объектах, условия и результаты вместе с реализующими их организационно-оформленными инстанциями и участниками образовательного процесса образуют на каждом из указанных уровней соответствующие подсистемы, в которых реализуются образовательные программы. Взаимосвязанная совокупность разноуровневых подсистем образует общую систему образования. Как в общей системе, так и подсистеме едины: способ взаимоотношений с системой более высокого порядка; задачи; объекты; функции; организационная структура системы; организационные структуры входящих в ее состав институтов и механизмы.

Мы считаем, что работа, направленная на реализацию этого важного аспекта, будет более эффективной, если обучение

здоровьесберегающим технологиям студентов педагогических вузов будет осуществляться поэтапно на протяжении всех лет обучения в вузе.

При таком подходе в соответствии с процессуальными целями (цели, реализации данного проекта, должны быть предельно реалистичными и диагностичными, т.е. исходить из имеющихся возможностей с учетом актуального потенциала их реализации и соизмерятся с ожидаемыми результатами по внедрению новшеств) определяются следующие задачи:

а) разработка концептуальной модели обучения здоровьесберегающим технологиям студентов педагогических вузов, которая обеспечит системное повышение их личностно-профессиональной квалификации;

б) разработка и проверка педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития профессиональной компетентности будущих педагогов;

в) выявление оптимального соотношения теории с практикой (задачи оптимизации содержания обучения);

г) установление эффективного соотношения между репродуктивными творческими методами в обучении (выбор ведущего метода), разработка методического обеспечения процесса подготовки;

д) определение формы обучения и организации учебного процесса, адекватные выбранному методу (методам);

е) разработка системы критериев оценки знаний, умений, навыков, позволяющая адекватно определить уровни их сформированности;

ж) определение индикативных показателей (критериев) результативности обучения здоровьесберегающим технологиям.

Содержание процесса обучения будущих специалистов образования здоровьесберегающим технологиям определяется необходимостью дать основные сведения об условиях его формирования и сохранения, объединенные в ряд модулей: психолого-педагогической, медико-экологической и технологической.

При этом, на наш взгляд, должно быть ликвидировано противоречие между необходимостью в глубокой методологической и общетеоретической подготовке педагогов и потребностью в усилении практически-прикладной направленностью этой подготовки.

Именно поэтому одной из важнейших задач в содержании учебного материала должна стать задача оптимального соотношения теории с практикой. Только в этом случае возможно выполнение одного из принципиальных положений дидактики, а именно: сочетание знаний о здоровьесберегающих технологиях с пониманием и умением их

практического применения. Как показывает опыт, оптимальное сочетание теории с практикой обеспечивается теорией, показывающей механизм поиска оптимальных вариантов при решении определенных педагогических задач в соответствии со специализацией и практикой, позволяющей из достаточного количества вариантов выбрать оптимальный на основе данных теоретических положений. Принцип оптимального соотношения теории с практикой создает основу для развития способностей педагогов, определяет условия формирования интереса к изучению наук, а формирование такого интереса возможно только в том случае, когда теория носит максимально прикладной характер.

Мы считаем, что активизация поиска новых форм организации деятельности вуза должна включать в себя важную задачу обновления среды и пространства жизнедеятельности детей, их родителей, педагогов, которая должна определятся особыми характеристиками, основной из которых выступает обеспечение сохранения здоровья обучающихся. В данном направлении, на наш взгляд, функционирует одна из стратегий модернизации образования, и связана она, прежде всего, с созданием новых моделей образовательной среды в высшем педагогическом учебном заведении, воссоздающих предметно-пространственную развивающую среду, ознакомление студентов с которой оптимизирует процесс подготовки высококвалифицированных специалистов.Все сказанное еще раз подтверждает своевременность появления национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Смысл инициативы «Наша новая школа» заключается в создании современной школы, способной раскрыть личность ребенка, способной воспитать в детях интерес к учёбе и знаниям, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, способной быть современной, адекватной нашей жизни. Эти идеи также нашли свое отражение в национальном проекте «Образование», в государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы», а также в целевых программах «Формирование гражданина нового Башкортостана», «Компьютерная система образования» и др.

В этом аспекте мы также считаем необходимым отметить, что эффективность мониторинга такой деятельности и решения задач обучения здоровьесберегающим технологиям зависит от создания реальных условий той или иной образовательной системы. В обратном случае, как показывает практика, она может обеспечить лишь декларирование каких-либо идей, весомость которых трудно или невозможно проверить. Принцип оптимального соотношения теории и

практики должен быть положен в основу построения взаимоотношений с органами управления образованием и образовательными учреждениями Республики Башкортостан.

Развитие инновационных процессов в системе образования не позволяет педагогу ограничиваться усвоением определенной суммы знаний: необходимо овладевать умениями и навыками их использования в нетипичных производственных ситуациях, которые являются обязательным атрибутом инновационного развития. К технологиям инновационного обучения мы предъявляем следующие требования: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление студенту необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, выбора содержания и способов учения и поведения.

Таким образом, интенсификация научно-методологического, информационного обеспечения процесса обучения здоровьесберегающим технологиям в педагогических вузах содействует становлению прогнозной информации в качестве важного педагогического ресурса, которым определяются стратегические векторы и ориентиры образования. Указанное определяет важность исследования инновационных характеристик высшего профессионального образования, частью которого выступает и наличие условий для реализации здоровьесберегающих технологий.

Список литературы

1. Звягина В. В. Здоровьесберегающие методики организации образовательного процесса. Методическое пособие. – Тюмень: ТОГИРРО, 2004. – 33 с.
2. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии. – М.: ВАКО, 2002. – 296 с.
3. Кучма В. Р., Барсукова Н. К., Храмцов П. И. Приоритетные направления формирования ценности здоровья и здорового образа жизни современных подростков // Вестник образования России. - 2004. - № 18. - 78с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
5. Степанова М. И. Новая структура учебного года как фактор сохранения здоровья школьника // Школа здоровья. - 2003. - № 3. - 245с.

© Белобородова Н.С., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Бесидская И. И., преподаватель
Кохановская И. К., студент
Россия, г. Москва, Медицинский колледж
Управления делами Президента РФ

Для современных межкультурных реалий характерны активные контакты различных этнокультурных групп. На фоне возникновения новых социокультурных конфликтов внимание ученых все чаще обращается к сфере педагогического образования. Данная сфера может стать как источником богатого материала для исследований, так и областью для формирования межкультурной сензитивности у будущих поколений. Содержание современной педагогической практики должно базироваться на обновленных социально-психологических данных. Раскрытие социально-психологического опыта педагогов в межкультурных отношениях потенциально перспективное исследовательское направление, способное осветить вопросы, требующие внимания как образовательной сферы, так и сферы этнопсихологии. Педагогический опыт ценен своей уникальностью, в том числе, работой с учениками из семей мигрантов. В области работы с учащимися разной этнической принадлежности обе стороны сталкиваются с определенными фобиями (в частности, этнофобиями). Особенно интересны рационализированные и институционализированные практики обращения с социальными различиями эссенциалисткого характера, в категориях обсуждения «естественных проявлений (человеческой) природы» [2, с. 11]. Понимание уровня специфической ориентации по отношению к культурным различиям педагогов и учащихся, дает нам возможность исследовать в рамках определенного культурного контекста гибкость поведенческих и культурных паттернов [1].

Сегодня возрастает роль грамотной, актуальной осведомленности о вышеназванных процессах в педагогической практике. Значимость межкультурных отношений в настоящее время выдвигается на авансцену общественной жизни. В педагогическом срезе социально-психологическое содержание формирует поведенческие установки. От компетентности и понимания происходящих процессов могут также зависеть убеждения растущего поколения. Образовательный процесс несет на себе немалую ответственность в формировании этнокультурной социализации обучающихся. Важнейшей педагогической задачей становится подготовка учеников к восприятию инаковости. По мнению

И. Я. Лейбман, «центральным для разрешения возникающих проблем является понимание, что восприятие чужой культуры построено на стереотипах и начинается активный поиск общих, универсальных для обсуждаемых культур, взглядов, нужд, задач» [1, с. 62]. Внимание акцентируется на взаимодействии и включенности обеих сторон. Тема преодоления межкультурного отчуждения в образовательном процессе остро затронута в Западной Европе еще в 70-х гг. XX века, когда возник вопрос о причинах неуспешной интеграции учеников-мигрантов в новом для них обществе. Исследования обнаружили причины трудностей в доминирующем европоцентризме и стереотипах эссенциалистского характера в основе образовательного дискурса вообще, и учебной литературы, в частности. Такой подход дает почву для спекуляций понятиями, затрудняет процесс критического осмысления тех или иных явлений, ценностей, феноменов и т.д. [2].

Важную роль в образовании играет идея равных возможностей в достижении успеха, независимых от принадлежности к культурной и этнической средам. Иными словами, социальный или личный успех не должен трактоваться как обусловленный естественными, разумеющимися, природными факторами.

В вопросе об инструментах формирования межкультурной компетенции у педагогов и учащихся в рамках образовательного процесса уже имеется опыт успешного проведения тренингов и тематических культурно-просветительских встреч. Они направлены на изменения эмоционально-оценочных аспектов межгруппового восприятия, связанного со стереотипизацией [3]. Приобретение подобного опыта желательно как для педагогов, так и для учеников.

В плане образовательной литературы немаловажным вопросом является содержание учебников на предмет эссенциалистского способа изложения как единственно конвенционального, не подвергающемуся никакой критике, или опровержению. Перед специалистами стоит задача ввести в широкий дискурс альтернативные точки зрения и разные взгляды на проблематику вопросов межкультурной коммуникации. Необходим продуманный понятийный и категориальный аппараты, на базе которых будет вестись дискурс, написана новая литература.

Список литературы

1. Лейбман И. Я. О принципе построения и возможности использования Опросника Межкультурного развития, предложенного Институтом межкультурной коммуникации // Этнопсихология: вопросы теории и практики. Вып. 3. Сборник научных трудов / Под ред. О. Е. Хухлаева. – М., 2010.

2. Расизмвязыкеобразования / Подред. Воронкова В., Карпенко О., Осипова А. –СПб.: Алетейя, 2008. – 264 с.
3. Третьякова А. В. Формирование межкультурной компетентности с помощью различных видов межкультурного образования. // Этнопсихология: вопросы теории и практики. Вып. 3 / Под ред. О. Е. Хухлаева.– М., 2010.

© Бесидская И.И., Кохановская И.К., 2017

ДРЕВО ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Бикбулатова В. Н., магистрант
Научный руководитель: Салимова Л. Х., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Научно-техническая революция, потребности сегодняшних производительных сил и производственных взаимоотношений устанавливают потребность обширного и активного формирования трех непосредственно связанных условий социального процесса – науки, образования и управления. Они на сегодняшний день стали важными конфигурациями роста в целом материального и внутреннего богатства общества. От возможности их последующего прогресса во многом зависит будущее любого государства.

Высшее учебное учреждение является предприятием особенного вида – предприятием по подготовке экспертов в тех или иных сферах работы. По этой причине ключевые, характерные этапы технологии разработки стратегии развития предприятия приняты за основу и адаптированы для высшего учебного заведения как предприятия особого вида [2].

Грамотно и подробно сформулированные функции ВУЗа, вся работа его коллектива по организации и управлению учебно-воспитательно-развивающим действием на всех уровнях, определения как содержания преподавания, обучения и формирования, так и линий и средств их реализации вытекает и целиком формируются с древа целей образовательного движения в Институте. Верхушкой древа целей – окончательной целью функционирования ВУЗа – считается подготовка высококвалифицированных экспертов широкого профиля с фундаментальными и долго не стареющими теоретическими познаниями по своей профессии и многостороннее слаженное формирование личности субъекта образования. Формирование древа целей

образовательного движения в высшей школе – этой сложной кибернетической концепции – является в настоящее время одной из наиболее важных и мало разработанных вопросов. Она многопланова как по содержанию, так и по путям и средствам её решения.

Конкретно сформулированные цели любого типа учебной деятельности студента по любой определенной исследуемой дисциплине составят содержательную характеристику древа целей образовательного процесса, главная и конечная задача в которой заключается в создании сотрудников с точным гуманистическим миропониманием и хорошей профессиональной подготовкой, способных принимать, преобразовывать и применять постоянно увеличивающиеся новейшие научные данные в процессе их будущей конкретной трудовой и социальной работы [1].

В лучшем случае, в настоящее время мы обладаем сформулированными целями работы Университета либо высшей школы в целом – готовить высококвалифицированный кадровый состав. Эта окончательная задача, равно как любой сложный процесс, обязана содержать и несколько наиболее определенных целей и проблем любой кафедры и педагога – иерархию целей которые обеспечивают результат единой и конечной цели. Другими словами, на сегодня мы ещё никак не располагаем стройной концепцией целей снизу до самого верха, на любой ступени учебного движения и его этапах. Ещё один вопрос заключается в том, что ещё никак не выработана слаженная концепция изменения целей в определенные воздействия, преподавательские приемы и средства достижения данных целей в каждом иерархическом уровне, отсутствует или почти отсутствует алгоритм действий, системы исполнения дидактических операций и методических воздействий и средств, которые обеспечивают достижение запланированной цели.

Из-за неполной решенности указанных проблем – формирования целей (иерархии их) и их изменения в подходящие методы операций – научно-педагогический состав высшей школы никак не обладает в полной и необходимой мере умениями: в собственной определенной преподавательской работы отталкиваться от главных целей ВУЗа – многостороннего формирования личности и развития экспертов с установленными профессиональными свойствами, оптимально-конструктивно соподчинять определенный учебный материал разбираемой им дисциплины и свое воздействиевоспитателя данной общей конечной цели; изучить в академической базе начальное положение обучаемых (подход их к учебе, специальности, уровня осведомленности, степень познаний их согласно определенным наукам и пр.); продуктивно объединить главные цели с определенными учебно-воспитательскими вопросами, преобразовывать педагогически –

воспитательские цели в психологические мотивы и стимулы, создающие у учащихся необходимость в самообразовании – самовоспитание, самообучение и самоинновационное развитие [2].

Таким образом, окончательной целью образовательного процесса в Институте является освоение обучающими конкретного познания, методологии обучения и на данной основе привитие им необходимости и умения к постоянному самообразованию как в студенческие годы, так и в последипломный промежуток. В высших учебных заведениях сейчас недостаточно разработаны пути, методы и средства свершения указанной цели. Разрешение данной трудности даст вероятность выявить полезные пути осуществлении главной цели, сформировать алгоритм действий любого в системе педагог-учащийся ВУЗа.

Достижение главной многофункциональной цели любым научно-педагогическим сотрудником Университета подразумевает руководство им образовательным процессом и фактической работой обучающихся. Руководство осуществляется посредством решения определенных преподавательских проблем. И, в конечном итоге, решение педагога-воспитателя может являться научно аргументированным лишь в таком случае, если оно установлено в основе научной «обратной связи» о состоянии усвоения знаний, умений и способностей, принятых студентами и связанных с едиными и конкретными учебно-воспитательскими целями.

Список литературы

1. Вирчев Л. О целях обучения и дидактических решениях // Современная высшая школа. – 1975. - № 4 (12). - С. 155.
2. Львов Д. С., Пугачев В. Ф. Механизмы стабильного экономического роста // Экономическая наука современной России. - 2001. - № 4. – С. 52-58.
3. Маслова Л. Д., Гаффорова Е. Б. Этапы технологии разработки стратегии развития вуза [Текст] // Проблемы современной экономики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. - С. 170-172.
4. Поспелов Д. А. Ситуационное управление: Теория и практика. – М.: Наука, 1986. – 284 с.
5. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 1966. – С. 88.

© Бикбулатова В.Н., 2017

НАУЧНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ванесян А. С., профессор
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

В современной клинической психологии первопричиной развития многих психосоматических заболеваний принято считать возникновение стрессовых факторов, различной интенсивности и длительности, сопровождающих человека на протяжении всей его жизни [3; 8; 9; 10].

В настоящее время в медицинской практике при оказании психотерапевтической помощи клиентам, наряду с использованием медикаментозных средств, находят широкое применение и методы гипнотерапии. Однако данные методы не всегда приводят к желаемому результату в связи с подавлением личности и воли клиента, а также полным отсутствием всякой возможности его участия в реабилитационном процессе [6].

Использование медикаментозных средств также не позволяет добиться ожидаемого эффекта, в связи с наличием побочных действий многих лекарственных препаратов (аллергические реакции, противопоказания при наличии каких-либо хронических заболеваний, возможности привыкания, нарушения обмена веществ и др.) [1; 2; 5; 7; 11].

На современном этапе развития научных дисциплин (эндокринологии, биохимии, иммунологии и др.) известно, что железы внутренней секреции (гипофиз, эпифиз, щитовидная, паращитовидные, вилочковая, поджелудочная железы, корковое и мозговое вещества надпочечников, а также половые железы) синтезируют более 200 биологически активных веществ (БАВ), а все клетки нашего организма - более 2,5 миллионов данных веществ [4;12; 13].

Использование своей природной уникальной и универсальной аптеки имеет несравнимые преимущества перед искусственно синтезированными препаратами: 1) не вызывает побочных явлений, 2) не имеет каких-либо противопоказаний, 3) не бывает аллергических реакций, хорошо переносится больными, 4) позволяет экономить денежные средства, не расходуя их на дорогостоящие и весьма неэффективные препараты, 5) не приводит к привыканию и зависимости, 6) не встраивается в обменные процессы, заменяясобственные БАВ, 7)

доставляется в любой орган собственного организма, независимо от его локализации, в неизменённой концентрации.

На кафедре клинической психологии факультета психологии был разработан метод ТАФРО (техника активизации функциональных резервов организма) или АМЭРСО (активная мобилизация энергетических резервных систем организма), позволяющий обучать клиентов самостоятельно справляться с трудно- и неизлечимыми, по данным официальной медицины, заболеваниями [14; 15; 16].

Метод АМЭРСО включал в себя несколько этапов. На первом этапе клиенты, находящиеся в горизонтальном положении (надувные матрасы), под звуки релаксирующей музыки обучались расслаблять все мышцы рук, ног и тела. На втором этапе – чувствовать пульсацию пальцев рук и ног. На третьем этапе посылались импульсы в различные участки организма.

Целью настоящего исследования явилась сравнительная оценка эффективности метода АМЭРСО путём сопоставления показателей, определяемых с помощью НТАК (неинвазивного термоваскулярного анализатора крови), до и после одного занятия.

НТАК позволяет за 5-7 минут провести исследование более 70 показателей крови без её забора, а также определить состояние вариаций сердечного ритма. Методологической основой данного диагностического раздела ВАЛЕО-технологии являются параметрические константы, в основе которых заложены взаимосвязи периферического состава крови с количественными биохимическими и метаболическими показателями внутренней среды организма. При этом учитываются антропометрические данные исследуемого, пульсоксиметрия и сатурация (кислородная ёмкость и газовый состав периферического кровенаполнения). Учитывается также динамическая температурная реакция исследуемого пациента в шести точках залегания основных стволов артериального русла: подмышечные артерии – правая и левая, сонные артерии – правая и левая, пупочная артерия, паратрахеальные и парастернальные артерии в проекции щитовидной железы (в проекции ярёмной вырезки). Простота забора данных неинвазивного термоваскулярного анализа крови и цветовая детализация показателей гемодинамики, обеспечивают максимальную возможность скрининговых и динамических исследований без забора крови, что не требует организации специализированных процедурных кабинетов для проведения аналогичных исследований привычными методами. Верификация неинвазивного термоваскулярного анализа крови с лабораторными методами исследования, на основании протоколов клинических испытаний, составляет не менее 83%.

Исследование осуществляется по **десяти** гемодинамическим и физиологическим критериям:

1. Формула крови.
2. Электролитный обмен плазмы крови.
3. Свертывающая система.
4. Ферментативная система.
5. Транспорт и потребление кислорода.
6. Биохимический анализ крови.
7. Транспорт и потребление углекислого газа CO_2.
8. Кровоток внутренних органов в % к общему кровотоку
9. Кардиокинетика (временные интервалы).
10. Дополнительные параметры.

Преимущества неинвазивного анализа крови:

1. Неинвазивность и безболезненность: не требует забора крови, может выполняться многократно без риска травмы сосуда или занесения инфекции, в том числе ВИЧ и гепатита.
2. Комплексность: единовременное определение большого количества важных показателей крови.
3. Оперативность: исследование длится всего 5-7 минут, готовые результаты анализа вы получаете сразу после исследования.
4. Достоверность: на основании клинических исследований неинвазивный анализ крови подтверждается лабораторными методами исследования на 83%.

Нами проведено обследование 6 клиентов с помощью НТАК в возрасте от 25 до 42 лет до начала занятия по методу АМЭРСО и спустя 30 – 45 минут после его завершения. У одного клиента исследовались показатели кардиоритмографии, а у остальных 5 клиентов – только показатели крови.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика показателей кардиоритмографии до и после занятий по методу АМЭРСО

№ п/п	Показатели / Сроки занятий	Пульс уд./ мин	Функциональные резервы адаптации (норма 80-100%)	Функциональные пробы (норма 39 – 50 мл/кг*мин)	Индекс энергетического баланса (норма -20% до +5%)
1	до	88	покой 30% ортостаз 40%	59,2	8,5
2	после	68	покой 40% ортостаз 90%	56,1	2,8

Сравнительный анализ кардиоритмографии выявил положительную динамику следующих показателей: 1) ритмограмма до начала занятий регистрировала частоту сердечных сокращений, равную 88 ударам в минуту, после окончания занятий – 68 ударам в минуту; 2) функциональные резервы адаптации до начала занятий по методу АМЭРСО находились в стадии кризиса саморегуляции (покой 30%, ортостаз 40% при физиологической норме, равной 80-100%), после занятий – в стадии ярко выраженного напряжения (покой 40%, ортостаз 90%); 3) функциональные пробы (кровенаполнение каждого кг массы тела в минуту) до начала проведения занятий составляли 59,2 мл/(кг мин) при норме от 39 до 50 мл/(кг мин), после их окончания – 56,1 мл/(кг мин); 4) индекс энергетического баланса (полноценность обмена веществ) до проведения метода АМЭРСО составлял 8,5% при норме от -20% до +5%, после завершения занятий данный показатель находился в пределах нормальных величин, составив 2,8%.

Таблица 2.

Сравнительная характеристика показателей крови до и после занятий по методу АМЭРСО

№ п/п	Показатели / Сроки занятий	Гемоглобин (норма-122-168 г/л)	Эритроциты (норма-3,8-5,8/л)	Давление спинномозговой жидкости (норма-90-140 мм в.ст.)	Расходуемая мощность жизнеобеспечения (норма-1,28-6,94 ккал/кг/мин)
1	до	125,58 (3)	4,03 (3)	163,8 (3)	8,98 (2)
2	после	154,9 (3)	4,8 (3)	121,96 (3)	5,87 (2)

Сравнительный анализ показателей крови до начала проведения занятий по методу АМЭРСО и после их окончания также выявил благоприятную динамику. У двоих клиентов имело место повышение уровня гемоглобина и количества эритроцитов после проведения занятий. Наряду с этим, имела место также нормализация давления спинномозговой жидкости, что привело к исчезновению головных болей в конце занятия. У одного клиента наблюдалась нормализация расходуемой мощности жизнеобеспечения с 8,98 ккал/кг/мин (при норме от 1,28 – 6,94 ккал/кг/мин) до 5,87 ккал/кг/мин в результате проведения метода АМЭРСО.

Таким образом, сравнительный анализ одного занятия саморегуляции по методу АМЭРСО до начала его проведения и после его окончания выявил благоприятную динамику и необходимость его внедрения в педагогические и лечебные учреждения Республики Башкортостан.

Список литературы

1. Аматуни В. Н. Свойства фармакологической толерантности // Успехи совеменной. биологии. - 1985. - Т. 100. - № 3 (6). – 383с.
2. Бактерии эволюционируют быстрее, чем антибиотики //Провизор – Дайджест, 2003. - № 6.- С. -6.
3. Бодров В. А. Информационный стресс. – М.:Изд-во «ПЕРСЭ», 2000. – 352с.
4. Бурлакова Е. Б. Сверхмалые дозы – большая загадка природы // Экология и жизнь. - 2000. - № 2. – С. 38 – 42.
5. Взаимодействие лекарств и эффективность фармакотерапии: Справочное пособие для врачей и фармацевтов / Л. В. Деримедведь, И. М. Перцев, Е. В. Шуванова и др. – Харьков: Мегаполис, 2002. – 784 с.
6. Кандыба В. М. Гипноз и болезни. Основы гипнотерапии. – М.: Изд-во «Лань», 2003. – 736 с.
7. Катцунга Б. Г. Базисная и клиническая фармакология. – СПб.: Диалект, 2007. – Т.1 – 615 с.
8. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Академический проспект, 2009. – 943 с.
9. Кокс Т. Стресс. – М.: Медицина, 1981. – 2016 с.
10. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 200 с.
11. Опасные взаимодействия лекарств при комбинированной терапии / Бабак О. Я., Деримедведь Л. В., Перцев И. М., Хоменко В. Н. (Серия «В помощь врачу и фармацевту»). – Харьков, 2002. – 28 с.
12. Пустовалова Л. М. Основы биохимии для медицинских колледжей. – М.: Феникс, 2006. – 478 с.
13. Перцев И.М. Фармацевтические и медико-биологические аспекты лекарств. – Харьков: Изд-во НФАУ, 1999. - Т. 1. – 464 с.
14. Ванесян А. С., Журавлёв Г. И. Новые технологии повышения стрессоустойчивости и увеличения продолжительности жизни у сотрудников экстремальных профессий // Вестник НЦБЖД. – 2012. - № 1 (11). - С. 73-77.
15. Ванесян А. С., Арбузов А. М., Хаматуллина А. Р. Новые возможности избавления от онкологических болезней // Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии: Сб. научных статей Всероссийской заочной научно-практической конференции к 160-летию со дня рождения И. П. Павлова, 2009. - С 94-97.
16. Ванесян А. С., Хаматуллина А. Р. Техники активизации функционального резерва организма при онкологических болезнях //

Роль классических университетов в формировании инновационной среды регионов: Материалы Международной научно-практической конференции, 2009. – С. 75-78.

© Ванесян А.С., 2017

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГА В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Газизова Р. Р., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Понятие «культура» первоначально использовалось для обозначения обработки земли и почвы, однако затем культурой стали называть различные виды деятельности и поведения человека. Такое многообразие привело к возникновению определенных сложностей, связанных с научным определением понятия «культура». Например, А. Кребер и К. Клакхольн в одной из своих работ приводят около 250 определений культуры [5]. К настоящему времени насчитывается более 1500 определений понятия «культура», что приводит к многочисленным попыткам упорядочить это многообразие. Несмотря на существующие проблемы с научным определением данного понятия, исследователи подчеркивают, что культура:

– характеризует индивидуальную и социальную среду жизни человека;
– является формой существования личности;
– имеет пространственные и временные границы;
– проявляется в поведении человека, его сознании и деятельности;
– раскрывается через предметы, произведения искусства, языковые формы, знаки и др.;
– включает в себя отношение к окружающим, к самому себе и к природе.

Подходы к изучению культуры классифицируются согласно социологическим и общефилософским школам, так как именно в рамках этих наук долгое время велось изучение культуры и ее влияние на человека. В последнее время формируется психологический вариант трактовки культуры (И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, Л. С. Колмогорова, О. И. Мотков и др.). Согласно данному подходу, культура

рассматривается как способность человека к саморегуляции и саморазвитию, обеспечивающие продуктивную созидательную деятельность личности. В настоящее время в педагогике и психологии одной из актуальных проблем является развитие профессионально-психологической культуры, теоретико-методическое обеспечение которого широко представлено в научной литературе: психологической культуре учителя посвящены работы И. Б. Котовой, Е. И. Рогова, Н. И. Лифинцевой, А. Б. Орлова, Н. Ю. Певзнер и др., психологическая культура психолога раскрывается в трудах Н.И. Исаевой, И. В. Аксеновой и др., психологическая культура руководителя рассмотрена и проанализирована Г. И. Марасановым, Н. Т. Селезневой и др.

Особый интерес для нас представляют научные исследования И. В. Аксѐновой и Н. И. Исаевой, в которых анализируется проблема профессионально-психологической культуры психолога образования. Согласно И. В. Аксеновой профессиональная культура выступает в роли модели профессиональной деятельности, способствующая восприятию себя как субъекта психологической деятельности и выбор стратегий поведения и профессиональных действий в процессе взаимодействия с окружающими [1]. Мы считаем, что социально-психологическая культура, рассматривающаяся в трудах Н.И. Исаевой как компонент профессиональной культуры, требует более основательного изучения применительно к студентам-психологам, которую, по-нашему мнению, можно назвать культурой отношения психолога к клиенту. Изучению понятия «отношения» посвящены труды многих отечественных ученых, однако именно работы В. Н. Мясищева является теоретической основой современного звучания категории «отношение». Ученый подчеркивал, что: 1) отношения выступают фактором и источником развития личности; 2) отношения определяют местоположение человека в мире; 3) основой отношений является опыт человека [4].

Неоценимый вклад В. Н. Мясищева также состоит в том, что он одним из первых описал трехкомпонентную структуру отношения: выбор стратегии поведения личности по отношению к самому себе и значимым для нее объектам среды является содержанием поведенческого компонента; оценочный компонент направлен на самовосприятие, самооценку, самосознание и оценку окружающих людей и объектов среды; эмоциональный компонент предполагает развитие эмоционального отношения личности к самому себе, окружающим людям и объектам среды [4].

Изложенные выше теоретические представления В. Н. Мясищева о структуре отношений и Н. И. Исаевой о структуре профессиональной культуры психолога позволили нам рассматривать культуру отношения

психолога к клиенту как составную часть профессиональной культуры психолога, заключающуюся в способности создавать целостный образ клиента и его проблемы (перцептивно-коммуникативный компонент), эмоциональной саморегуляции в ситуации взаимодействия с клиентом (эмоционально-регулятивный компонент) и направленности психолога на развитие личности клиента при условии сохранения границы в общении с ним (поведенческий компонент) [2].

Развитие культуры отношения психолога к клиенту как компонента профессиональной культуры может являться специфической задачей в процессе обучения в вузе. По этой причине нами было организовано исследование, в котором приняли участие 60 студентов-психологов 4 курса. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показывает необходимость организации специальной работы по развитию у студентов, будущих психологов, культуры отношения к клиенту. Исходя из результатов констатирующего эксперимента, был проведен формирующий эксперимент, в котором приняли участие студенты-психологи в количестве 30 человек. Работа по развитию культуры отношения к клиенту у будущих психологов осуществлялось в ходе реализации разработанной нами программы «Культура отношения психолога к клиенту». Через 5 месяцев после реализации этой программы была проведена повторная диагностика показателей культуры отношения психолога к клиенту. Анализ результатов показывает положительные тенденции динамики измеряемых показателей у студентов экспериментальной группы. В контрольной группе статистически значимые различия не выявлены. По перцептивно-коммуникативному компоненту получены следующие изменения: у студентов как будущих психологов повысились показатели владения средствами невербальной психодиагностики, умение оценивать соответствие вербального сообщения человека его подлинным мыслям и желаниям, проникающей способности к эмпатии. Студенты стали более правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их вербальным и невербальным проявлениям.

Результаты исследования по эмоционально-регулятивному компоненту показывают следующие изменения: у студентов стал выше уровень развития рационального канала эмпатии, эмоционального канала эмпатии, социального интереса, уменьшились показатели по шкале «Неумение управлять эмоциями – регулирование эмоционального состояния». Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов как будущих психологов стало более выраженным стремление к взаимопониманию, сопереживанию и сотрудничеству с людьми; улучшилась способность принимать личность клиента во всей ее

уникальности, сложности, противоречивости и полноте, сопереживать, сочувствовать, понимать внутренний мир клиента, чутко и точно реагировать на переживания клиента.

Изменения показателей поведенческого компонента свидетельствуют, что увеличилось количество студентов, ориентированных на развитие личности клиента, при этом стало меньше студентов, которые направлены преимущественно на предложение совета. Увеличились показатели удовлетворенности межличностным взаимодействием, самоценности, конструктивности и диалогичности отношений.

Реализация описанной выше программы показала свою эффективность и результативность, следовательно, внедрение данной программы в подготовку будущих и работающих психологов позволит значительно повысить эффективность оказания ими психологической помощи клиенту.

Список литературы

1. Аксенова И. В. Динамика развития профессионально-перцептивной культуры студентов-психологов [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Белгород, 2000. – 2014 с.
2. Газизова Р. Р. Формирование культуры отношения к участникам образовательного процесса у будущих педагогов-психологов [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2014. – 164 с.
3. Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – Белгород, 2002. – 487 с.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
5. Personality in nature, society and culture / Ed. C. Kluckholn et al. – N. Y., 1965. P. XV.

© Газизова Р.Р., 2017

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гирфатова А. Р., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан

В последние десятилетия отмечается рост темпа технологического и информационного обеспечения цивилизации. Ускорились и интеграционные процессы в информационном пространстве. А. В. Вознюк считает, чтоинтенсификация информационных потоков на нашей планете является одним из главных факторов входа глобализующего мира в эру информационного общества. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей [1]. В таких обстоятельствах формирование успеха в учебной деятельности, может происходить только при создании определенных психолого-педагогических условий.

В связи с вышесказанным многие исследователи считают, что современное образование не должно ограничиваться трансляцией знаний, формированием компетенций, метанавыков, развитием познавательных способностей, а должно, помимо вышеперечисленного, стремиться к созданию человека в целостности его индивидуальных проявлений, способствовать его саморазвитию и осознанию границ собственной субъективности, формировать способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет трансформации. Задача образования — не обслуживание населения (хотя с экономической точки зрения, наверное, так функциональнее определять финансирование), а формирование человека, его созидание на основе накопленных культурно-исторических ценностей, традиций и опыта. Системообразующие способы построения такого образования опираются на возрастно-нормативные модели развития субъектности человека на разных образовательных ступенях, для разных институтов и траектории образования, имея в качестве основы интегральную периодизацию развития. Знания в таком контексте выступают как вспомогательное условие для достижения человеком целей своей жизни и деятельности. Иными словами, происходит смещение акцента на получение знания как ориентировочного вектора и основы деятельности, а не как знания ради получения абстрактного умозаключительного продукта. Деятельность становится незаменимым условием реализации человеком самого себя в окружающем мире [4].

Психология деятельности с точки зрения метасистемного

подхода представлена в работах А. В. Карпова. Им обосновано положение, согласно которому деятельность является одним из представителей качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Их уникальной особенностью является то, что они обладают способностью к функциональному включению — «встраиванию» в свой состав и организацию тех метасистем, с которыми они объективно взаимодействуют [3].

Далее под деятельностью будем иметь в виду, деятельность преподавателя и студента в образовательном процессе. Рассматривая особенности психики участников образовательного процесса, воспользуемся подходом А. В. Карпова. Организация психики, как системы со «встроенным» метасистемным уровнем, формируется не по принципу «ограничения и отграничения» от среды, а по противоположному принципу – «включения ее в себя». Он – компонентный состав является в этом случае принципиально неограниченным, «открытым»: чем более неограниченным он будет, тем эффективнее будет и вся система. В результате этого он по своим объемным, количественным характеристикам предстает практически всегда как очень большой и даже фактически, необозримый [3, с.362]. К тому же, он находится в состоянии постоянного обогащения, изменения, достройки и т. д.

Другими словами, системы со «встроенным» метасистемным уровнем раскрываются как системы, которые могут существовать лишь при наличии и взаимодействии двух модусов их компонентов, их содержания в целом – актуального и потенциального; они предстают как системы с эксплицитным и имплицитным, реальным и виртуальным содержанием одновременно.

Вместе с тем, в целях обеспечения этого необходим соответствующий механизм, который представлен по отношению к психике как вся совокупность мнемическихпроцессов и механизмов [3].

Вышеназванным методологическим обоснованиям созвучны выводы многих исследователей. Так, например, В. А. Майстер, Т. Г. Андроник пишут, что успешность обучения студентов вуза определяется соответствием целенаправленной содержательной педагогической деятельности социально-психологической природе процесса формирования личности. Проведенный исследователями анализ тенденций развития высшего образования позволяет сформулировать следующие требования к современным вузовским технологиям обучения:

1) обеспечить каждому студенту возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, сохраняя, в качестве основных, фронтальные формы обучения;

2) способствовать оптимизации процесса обучения в педагогической среде;

3) обеспечивать реализацию принципов обучения (принципов мотивации, присвоения цели деятельности, программирования деятельности, оценки уровня усвоения деятельности, активности, познавательной самостоятельности);

4) выступать инструментом реализации дидактического принципа рефлексии, требующего от студента самостоятельного довершения работы по формированию определенной системы знаний и ставящего его перед необходимостью осмысливать те схемы и правила, в согласии с которыми он действует;

5) не вступать в противоречие с принципами и закономерностями традиционной педагогики [5].

Дж. Дьюи. отдельно указывает на роль и значимость педагога и считает, чтоискусство формировать человеческие способности и приспособлять их к служению общественным целям есть высшее из всех. Оно нуждается в услугах лучших творцов и требует огромной проницательности, симпатии, такта и умения. И тогда выступят на сцену высшие мотивы человеческой деятельности, начнут действовать самые непосредственные пружины человеческого поведения, и лучшая работа, на какую способна человеческая природа, будет обеспечена [2].

С. Г. Рудкова утверждает, что необходимо оптимизировать педагогический процесс на основе личностно-ориентированной, субъект-субъектной модели взаимодействия. В ней преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры общения. Такой подход к организации педагогической деятельности может быть осуществлен только при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля [6].

В. А. Шамис подчеркивает, что ориентация на активное обучение стала одним из значимых компонентов стратегии перестройки профессионального образования в высших учебных заведениях. Большое значение в активизации процессов обучения имеет комплексное и целенаправленное использование технических средств, однако, главное в учебном процессе – активность студента. Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у студентов стереотипов учебной работы, сложившихся в школе и вооружение новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

С развитием научно-технического прогресса, увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Нужны новые методы и

подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т. е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Роль преподавателя направлять и подводить итог проделанной работе студента, указывать на ошибки в процессе выполнения заданий [7].

Таким образом, нами проделан анализ взглядов исследователей о психолого-педагогических условиях формирования ситуации успеха в учебной деятельности в вузе. Мы считаем, что полученное в вузе качественное образование в нашем информационном веке представляется как центральное условие для достижения успешности в профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что навыки самостоятельного поиска информации и самообразования, саморазвитие, вырабатываемые в ходе активной учебной деятельности инновационными способами организации учебного процесса, являются одними из значимых в жизнедеятельности современного профессионала.

Список литературы

1. Вознюк А. В. Новая парадигма содержания образования: Монография. [Текст] - Житомир, 2017. – 156 с.
2. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Историко-педагогический журнал. - 2014. - №4. - С. 54-62.
3. Карпов А. В.Психология деятельности [Текст]: В 5 т. Т. I: Метасистемный подход / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2015. – 546 с.
4. Костромина С. Н., Медина-Бракамонте Н. А., Защиринская О В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. - 2016. - №1. - С. 109-117.
5. Майстер В. А., Андроник Т. Г. Условия формирования успешности обучения студентов вуза // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». - 2008. -Т. 1- С. 27-29.
6. Рудкова С. Г. Организация сопровождения студентов на начальном этапе обучения в вузе // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. - 2011. - №1-2. - С. 70-76.
7. Шамис В. А. Активные методы обучения в вузе // СТЭЖ. 2011. - № 14. - С. 136-144.

© Гирфатова А.Р., 2017

ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА

Гуров В. Н., профессор
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан
Гурова Е. В., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
Каримов Ф. Ф., старший преподаватель
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе в целях повышения качества образования все чаще ведется речь о формировании толерантности.

Согласно статье 1 Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года, «… толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [1].

Толерантность, как одно из качеств сознания или личностная черта может быть специально воспитана, сформирована, но в то же время, у отдельных личностей может и отсутствовать, если им не предприняты попытки осознать и понять данное понятие. Есть некоторые основания полагать, что человеку как биологическому существу присуща противоположное направление развития – настороженность, которая

легко может переходить во враждебность по отношению к тем, кто от него отличается, на него не похож. Другой воспринимается им как имеющий намерение нанести вред, то есть угрожающий ему чем-либо.

Воспитание толерантной личности предполагает отказ от социальных предубеждений в пользу объективного отношения к любой личности без нацеливания внимания на его индивидуальные особенности. Такое толкование предполагает некоторые противоречия.

В настоящее время, с учетом новых реалий времени, вопросам толерантности уделяется внимание во всех сферах социокультурной действительности. Стоит также отметить, что формирование толерантности – длительный процесс, который должен пронизывать все сферы жизнедеятельности человека. Множество факторов влияют на него, однако хочется отметить, что только целенаправленно и систематически можно добиться каких-либо результатов.

Терпимость постепенно превращается в важнейшую компетенцию для всех членов социума и является одним из важнейших компонентов обучения в течение всей жизни. Важность ценности толерантности заключается и в том, что в поликультурной среде необходимы ценности которые сплотят различные позиции, мнения, мировоззрения.

Факторами, препятствующими толерантным отношениям, могут быть: недостаточная сформированность в обществе традиций плюрализма; рост националистических идей, которые передаются молодежи и детям; эгоцентрические установки сознания людей; деление на своих и чужих по различным признакам.

Интенсивное развитие современного общества требует от образовательных организаций создания условий для реализации ими высокого уровня образованности и воспитанности обучающихся. Будущее состояние и развитие российского общества зависит от того, какими качествами и способностями будет обладать человек, обучающийся в наше время. Каждому руководителю необходимо повысить качество образования в образовательной организации. Она является одной из важнейших позиций в работе руководителя. Одним из важнейших показателей качественной подготовки образовательной организации является толерантный выпускник.

Основная идея: толерантность предполагает использование со стороны руководителей и профессорско-педагогического состава во взаимодействии с коллегами и студентами экспертной формы власти и демократический стиль общения. В свою очередь, это является основой субъект-субъектных взаимоотношений между обучающими и обучающимися в любой образовательной организации, что, как доказано

многочисленными исследованиями, ведет к формированию более креативной личности в сравнении с тем, если бы, использовались законная форма власти, авторитарный и либерально-попустительский стили во взаимоотношениях. Проведенные нами срезы по методу фокус-групп с руководителями образовательных организаций общего, среднего и высшего профессионального, а также дополнительного профессионального образования показали прямую корреляцию взаимосвязи качества подготовки студентов и использования различных форм власти и стилей. Согласно проведенному нами экспериментальному исследованию, терпимость как ценность находится в 12 месте из 18 возможных (данные получены по методике Рокича, исследование проводилось с руководителями образовательных организаций, профессорско-преподавательским составом и студентами).

Нами проведено исследование с руководителями школ г. Уфы (крупный город) – 10 человек, г. Нефтекамска (средний город) – 10 человек, и школах сельской местности Благовещенского района (сельский район) – 10 человек, на основе метода фокус-групп. Тема исследования: «Изучение моделей управления образовательными организациями». При анализе фокус-группового исследования научный интерес вызывают ответы респондентов как по вопросам управления, так и по финансовым проблемам и особенностям работы руководителей образовательных организаций. Анализ результатов фокус-группового исследования показал, что в образовательных организациях нужны кадры, обладающие опытом субъект-субъектных отношений.

Каждому человеку, стремящемуся сформировать в себе компетенцию «толерантность», необходимо понимать свою индивидуальность, которая отличает его от других людей. Толерантность как стратегия поведения позволяет устанавливать диалог с людьми, которые имеют другое мировоззрение, далее открывая путь к взаимодействию и сотрудничеству. Необходимо отметить, что толерантное поведение не есть безразличие к нравственным порокам и терпимость к асоциальному поведению. Толерантный человек, по нашему мнению, отказывается от поиска врагов. Он не делит окружающих на «Своих» и «Чужих». Им утверждаются гуманистические ценности и порицаются деструктивные.

Таким образом, следует сделать вывод, что подлинная толерантность является ценным качеством развитой личности. Личность, которая для самоутверждения не попирает права другого, и есть толерантная. Толерантная личность при взаимодействии с другими использует субъект-субъектные отношения.

Список литературы

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. URL: http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php(дата обращения: 10.03.2017).
2. В.Н. Гуров и др. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: Учебное пособие. – М., 2004. – 240 с.
3. Гуров В. Н., Каримов Ф. Ф. Толерантность: понятие, сущность и проблемы формирования в современном вузе // Инновации в образовании. - 2015. № 4. - С. 144-156.
4. Гуров В. Н., Ишмухаметов Р. Р., Мазитов Р. Г., Каримов Ф. Ф. Толерантность как ключевая компетенция руководителя образовательной организации: Методическое пособие/авт.-сост. В. Н. Гуров, Ф. Ф. Каримов, науч. ред. М. И. Гарипов; рец. И. М. Синагатуллин. – Уфа, 2017. – 93 с.
5. Гуров В. Н., Мазитов Р. Г., Каримов Ф. Ф. Толерантность как ключевая компетенция руководителя образовательной организации: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 144 с.
6. Гуров В. Н., Мазитов Р. Г., Каримов Ф. Ф. Толерантность как ключевая компетенция руководителя образовательной организации Толерантность как ключевая компетенция руководителя образовательной организации: монография. – Уфа, 2016. – С. 160.
7. Каримов Ф. Ф. Совместная деятельность участников образовательных отношений как составная часть технологии формирования толерантности // В сборнике»Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов. Методология, методические разработки и материалы» (городской округ город Нефтекамск). – Уфа, 2015. – С. 105-108.

© Гуров В.Н., Гурова Е.В., Каримов Ф.Ф., 2017

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ И ОТДЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ)

Гуров В. Н., профессор
Исламов Р. Р., доцент
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

В настоящее время государство все более уделяет патриотическому воспитанию обучающейся молодежи. Проведенный нами анализ показал, что государством ведется активная разработка государственных программ в этой области: так, была разработана и реализована программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2006-2010 годы», принятая постановлением Правительства Российской Федерации от 11 июля 2005 г. № 422 [2].

Дальнейшее развитие системы патриотического воспитания обучающейся молодежи обозначено в программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» (Постановление Правительства РФ №1493 от 30.12.2015 г.) [1].

В Программе обозначено, что «Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувство верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязательств по защите интересов Родины» [1].

Вместе с тем необходимо заметить, что до настоящего времени недостаточно изучены механизмы организационно-педагогических действий по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи как в учебно-воспитательном процессе, так и во взаимодействии его с другими социально-культурными институтами воспитания; мало отрефлексирована методология патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах; не разработана педагогическая теория патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах; недостаточно обоснована степень участия образовательных организаций в работе по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи.

Цель данного проекта– разработка системы патриотического воспитания обучающейся молодежи, раскрывающей методологию,

теорию и технологию патриотического воспитания, направленного на повышение эффективности воспитательного процесса в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

Объект исследования – патриотическое воспитание обучающейся молодежи.

Предмет исследования – педагогический потенциал поликультурной и полиэтнической сред образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций, обеспечивающий повышение эффективности патриотического воспитания молодежи.

Данная цель требует решения целого ряда задач.

1. Разработка содержания педагогической концепции патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

2. Раскрытие сущности и обоснование специфики системного подхода в патриотическом воспитании обучающейся молодежи в образовательных комплексах и отдельных образовательных организациях.

3. Определение структуры функции и принципов патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

4. Обоснование организационно-педагогических условий, способствующих патриотическому воспитанию обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

5. Разработка педагогических моделей патриотического воспитания молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

6. Разработка и экспериментальное апробирование авторской технологии патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

Основу гипотезы исследования составил исходный тезис о том, чтопроцесс патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций будет продуктивнее, если:

- оно осуществляется на основе системного подхода;

- разработана и реализована концепция патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций;

- построена модель патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах в соответствии с ведущими принципами и функциями социально-культурной деятельности, а также с использованием разнообразных технологий социально-культурной деятельности;

- процесс воспитания направлен на активизацию учебно-познавательнойдеятельности, на создание условий для включения молодых людей в многоплановую, внеучебную, творческо-созидательную, патриотическую деятельность;

- разработана и использована педагогическая технология патриотического воспитания обучающейся молодежи в поликультурной среде, которая отражает специфику применения системного подхода.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: анализ теоретических источников и проблем в области педагогики, психологии, философии, культурологии и этнопедагогики; системное изучение социально-культурного и культурно-педагогического аспектов патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах; социологические методы (наблюдение, анкетирование, интервьюирование, письменные опросы, метод экспертных оценок, тестирование, педагогический эксперимент); экспериментально-практическая проверка педагогической модели патриотического воспитания молодежи в полиэтнической и поликультурной средах (математические методы статистики; моделирование; изучение и систематизация педагогической документации); обобщение передового педагогического опыта формирования и развития личности, количественные и качественные оценки полученных результатов; ретроспективный анализ собственного педагогического опыта.

База исследования: образовательные комплексы муниципалитетов и отдельных образовательных организаций, в том числе ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Научную новизну исследования можно рассмотреть на трех уровнях:

- на уровне конкретизации (уточнение понятия патриотизма обучающейся молодежи в современных реалиях в муниципально-образовательных комплексах и отдельных образовательных организациях с позиций современного уровня развития науки в педагогическом контексте);

- на уровне дополнения (теоретические позиции в формировании патриотизма дополнены его пониманием на уровне образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций);

- на уровне преобразования (фактически впервые рассмотрен и в определенной степени решен вопрос о формировании патриотизма в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных организаций с использованием кластерного подхода с вычленением роли отдельных направлений деятельности);

- государственно-общественное управление, государственно-частное партнерство создание единого воспитательно-образовательного пространства в муниципалитете, роль в этом процессе института тьюторства и проводимой профориентационной работы и предпрофильного обучения.

- выявлен механизм осуществления этой деятельности, а также его специфика в городских и сельских поселениях. Особенно важным является то, что впервые эта проблема нашла комплексное решение;

- разработана педагогическая модель патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах, состоящая из следующих взаимосвязанных блоков: целевого, организационно-содержательного, функционального, диагностико-результативного;

- разработана и экспериментально апробирована авторская технология
патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах, которая позволяет развивать коммуникативные навыки в поликультурной среде, а также способствует приобретению умений;

- обоснованы организационно-педагогические условия патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организациях.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные в ходе внедрения модели патриотического воспитания обучающейся молодежи результаты позволяют эффективно осуществлять процесс патриотического воспитания в полиэтнической и

поликультурной средах с помощью комплекса средств, форм, методов, принципов и технологий.

Прикладное значение заключается в разработке и реализации концепции, модели и технологии патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций.

Результаты внедрения инновационного проекта могут служить основой для инновационной деятельности организаций образования по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях на основе кластерного подхода с использованием сетевых форм взаимодействия.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ №1493 от 30.12.2015 г. [Электронный ресурс] – URL: http://government.ru/docs/21341/ (дата обращения: 03.052017).
2. Постановление Правительства РФ от 11.07.2005 N 422 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 - 2010 годы» https://government.consultant.ru/page.aspx?831020 (дата обращения: 03.05.2017).

© Гуров В.Н., Исламов Р.Р., 2017

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Давлетбаева З. К., доцент
Россия, г. Сибай, Сибайский филиал Башкирского государственного университета

Рост количества и многообразия форм отклонений от социальной нормы обусловлен кардинальными изменениями во всех сферах жизни общества, а также трансформацией ценностно-нормативной системы, стиранием граней в массовой культуре между социальной нормой и патологией. Рассмотрение проблемы асоциального поведения среди студентов высших учебных заведений, возможно, вызывает некий диссонанс, так как концепция высшей школы уже сама собой предполагает наличие высокого уровня нравственной культуры и

моральной этики среди вузовской молодежи, отсутствие деструктивных форм социального поведения. Однако агрессивность, как одна из главных составляющих асоциального поведения стала подлинным злом нашего времени во всех возрастных группах, особенно молодежных.

Изменение доминирующей в обществе в целом иерархии ценностно-нормативной системы в пользу материальных ценностей над духовными, индивидуалистических начал над коллективистскими, личных интересов над общественными отразилась в сознании современной российской студенческой молодежи, размыв необходимые ориентиры поведения.

В условиях перехода общества к рыночным отношениям студенчество оказалось в числе слабозащищенных слоев населения. Государство по существу устранилось от социальной поддержки студенчества. Материальное положение современного студенчества можно охарактеризовать как адекватное отражение тех изменений, которые происходят в современном российском обществе.

Асоциальное поведение российской студенческой молодежи имеет свои поведенческие особенности, обусловленные социокультурной средой существования и спецификой студенческого коллектива. Студенческая молодежь является субъектом увеличения асоциальных проявлений по причине отсутствия продуманной системы духовно-нравственного воспитания, государственной концепции молодежной политики, реально подкрепленных молодежных проектов и программ.

Переоценка ценностей в современном российском обществе, приведшей к изменению иерархии ценностно-нормативной системы – приоритету материальных ценностей над духовными, усилению прагматизма, можно определить как один из ведущих факторов асоциального поведения в студенческой среде. Рассмотрение нормативного аспекта поведения людей переходного времени – их отношения к социальным нормам, жизненным ценностям – свидетельствует о противоречивости их нравственного сознания. Приспособление к новым условиям посредством коррекции взглядов, ценностных ориентаций, норм поведения выражается в амбивалентности моральных воззрений и приводит к тому, что различные отрицательные явления (противоправное, преступное поведение, беспринципность) все чаще воспринимаются в обыденном сознании не как аномалия, а как вполне нормальный вариант взаимоотношений.

В связи с особым статусом студенчества, которое представляет собой не только передовой отряд молодежи, но и инновационный резерв и потенциальную структуру общества, аккумулирующую в своих идеях потенцию будущих политических, культурных и экономических

преобразований в обществе, общие деструкции в студенческой среде представляют большую опасность.

В целях предупреждения асоциального поведения студентов высших учебных заведений важна реализация социального контроля за поведением студентов. Основными способами оптимизации социального контроля и профилактики асоциального поведения российского студенчества являются: формирование правовой культуры, улучшение воспитательной, информационной работы представителей управленческих структур вузов различного уровня и органов студенческого самоуправления, активизация самоконтроля студентов, взвешенная система санкций.

© Давлетбаева З.К., 2017

ПЕДАГОГИКА В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Залесская Ю. И., старший преподаватель
Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет

Ценность социально-экологического знания в современном мире неумолимо растет. Экологизация общественного сознания и деятельности, стремление к устойчивому («сбалансированному») развитию стало одной из мировых социокультурных тенденций. Понимание необходимости формирования экосистемного глобального мышления будущего специалиста (независимо от рода его профессиональной деятельности), стремящегося к устойчивому («способному к жизни») развитию постепенно заняло значительное место в международной системе образования.

Все чаще обсуждаются вопросы становления образования, которое сможет обеспечить возможность и способность каждого человека участвовать в решении и предупреждении социальных, экономических и экологических проблем. Задачу формирования экологической компетентности, экокультуры студента необходимо решать средствами всех изучаемых дисциплин, в том числе, и педагогических, которые включены в учебный план специальностей. Эта потребность делает актуальной и необходимой разработку соответствующей учебно-методической литературы для высшей школы, способствующей интенсификации образовательного процесса по формированию междисциплинарных экокомпетенций.

Отвечая вызовам времени и потребностям современного общества, на кафедре педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета (БГУ) разработано учебно-методическое пособие «Основы педагогики: формирование экологической компетентности» [1]. Его главная задача – внести вклад в подготовку специалиста с комплексным восприятием мира, системным мышлением; формирование наряду с психолого-педагогической и его экологической компетентности.

Подготовлено пособие в соответствии с учебной программой курса «Основы педагогики», являющегося составной частью интегрированного модуля «Философия» (ИМФ), и предназначено для студентов всех специальностей, обучающихся в учреждениях высшего образования. Содержание учебно-методического материала представляют собой базовые положения учебного курса «Основы педагогики»: место педагогики в системе современных наук, ее категориальный аппарат; образование как социокультурное явление, которое представлено в контексте мировых социокультурных тенденций. Рассматривается система образования Республики Беларусь; глобальные проблемы человечества и роль образования в их решении; раскрывается био-социо-духовная сущность личности и основные особенности ее развития и социализации; актуальные вопросы семейного воспитания; затрагиваются ключевые моменты самосовершенствования и развития творческого потенциала личности.

Добавленная же в классические темы «экологическая составляющая» помогает представить педагогическую реальность как часть единой природно-социальной действительности с множеством существующих взаимосвязей, которые по своей сути перманентны; помогает показать, как в образовательном процессе эти связи соединяют наше личное (бытие человека) с бытием природы, бытием общества и культуры.

В заключении приведем выдержку из ответов студентов БГУ, рефлексирующих свой опыт подготовки педагогических экозаданий: «Поначалу перспектива выполнения экозаданий мне не очень понравилась, но в процессе их осмысления как-то втянулась и поменяла свое отношение. Консультации с преподавателем в процессе выполнения экозаданий провоцировали нас на дискуссии с коллегами на некоторые темы. Мне кажется, это способствовало развитию нас в экологической сфере, да и все самостоятельно стали немного больше задумываться над экологической культурой” (Анастасия К., отделение социологии БГУ).

Список литературы

1. Залесская, Ю. И. Основы педагогики: формирование экологической компетентности: учеб.-метод. пособие/ Ю. И. Залесская. – Минск: БГУ, 2015. – 216 с.

© Залесская Ю.И., 2017

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Ижбулатова Э. А., доцент
Губайдуллин М. И., доцент
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

Одной из важнейших задач высшего профессионального образования является формирование профессионально мотивированной, самостоятельной и инициативной личности, умеющей находить варианты решения профессионально ориентированных проблем в условиях современного общества [1].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [2] среди **профессиональных задач**, которые способен решать выпускник по завершению бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», есть такие как психолого-педагогическое сопровождение общего, профессионального и дополнительного образования и профессионального обучения, проведение психолого-диагностического обследования детей, создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих способностей, разработка индивидуальных траекторий развития детей и подростков, создание комфортной социальной среды с привлечением родителей и членов семьи.

Среди требований к результатам освоения программы бакалавриата студент должен обладать следующими**общепрофессиональными компетенциями** [2]:

- **способностью** учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях, организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, вести профессиональную деятельность в

поликультурной среде и т.д.;

- **готовностью** применять международные и отечественные документы о правах ребенка, использовать методы диагностики развития, общения детей разных возрастов, знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов, организовывать различные виды деятельности (игровая, учебная, предметная, продуктивная, культурно-досуговая) и т.д.

Среди **профессиональных компетенций** студент, освоивший программу бакалавриата, должен уметь:

- **организовывать** психолого-педагогическое сопровождение общего, профессионального и дополнительного образования, совместную и индивидуальную деятельность детей, учитывая возрастные нормы их развития, игровые, продуктивные виды деятельности, совместную или самостоятельную учебную деятельность обучающихся с использованием развивающих образовательных программ;
- **реализовывать** профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ;
- **осуществлять** взаимодействие с семьей, педагогическими работниками образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития детей и подростков, сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в обучении и общении со сверстниками;
- **проводить** диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий и участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося;
- **создавать** условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения;
- **составлять** программы социального сопровождения и поддержки;
- **владеть** методами социальной диагностики.

Современный студент с позиций психолого-педагогической подготовки должен быть компетентным специалистом с владением знаний, умений, навыков в области развивающих образовательных технологий, способным осуществлять методологически-ориентированное образование [3].

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [2] показывает, что в его рамках существует возможность более глубокого и качественного развития профессиональной направленности студентов. Например, при изучении

такой дисциплины как «Психология и педагогика» студенты могут получить необходимые знания по анализу мотивационной, творческой и интеллектуальной сфер личности, особенностей профессиональной направленности личности с векторами ее развития в образовательной деятельности, выработки эффективных путей решения профессиональных педагогических проблем.

Однако потенциал такой дисциплины в высшей школе используется недостаточно [1] при существующей острой необходимости разрешения противоречия между потребностью общества в специалистах с высоким уровнем развития профессиональной направленности и вниманием к развитию системы психолого-педагогической подготовки студентов в вузе.

Современная образовательная организация должна быть обеспечена кадрами, способными профессионально организовать деятельность, как с обучающимися, так и с другими участниками образовательного процесса: учителями, родителями, коллегами из других образовательных организаций (ДОУ, ОДОД), методическими работниками, попечительскими советами, спонсорами, молодежными организациями, администрацией.

Необходимость подготовки педагогов к быстро и постоянно меняющимся социально-экономическим условиям, к успешной жизни в таких условиях требует серьезной переподготовки кадров. Особенно актуальным это становится сейчас в период перехода на ФГОС, когда каждая образовательная организация становится разработчиком собственных авторских образовательных программ (рабочих, программ воспитания и социализации, дополнительных общеразвивающих или предпрофессиональных, адаптивных) [6] .

На кафедре педагогики Института развития образования Республики Башкортостан с 1998 года ведется апробация нетрадиционной модели курсов повышения квалификации педагогов, которая на наш взгляд, способствует решению вышеперечисленных проблем. Таких курсов повышения квалификации проводится 10-15 из 56 в год для 500 педагогов всех категорий (старшие вожатые, педагоги и методисты ОДОД, социальные педагоги, классные руководители, воспитатели, старшие воспитатели, заместители директоров по воспитательной работе, педагоги-организаторы, педагоги-библиотекари, тьюторы, педагоги-инноваторы). Главной особенностью данной модели является взаимопроникновение двух традиционно раздельных форм: *непрерывное* образование (взаимодействие школы, вуза, института повышения квалификации и т.д.) и *дискретное* образование (отдельное направление в системе повышения квалификации в виде циклической

работы с базовыми и инновационными школами), то есть появляется новое понятие «непрерывно-дискретного повышения квалификации» [5].

В качестве реализационной базы новой модели последипломного образования нами предлагается новый и эффективный непрерывно-дискретный проектно-технологический подход с использованием элементов инструментальной дидактики, предусматривающий не только традиционное составление планов, но и моделирование дидактических систем и процессов с помощью дидактических инструментов. Непрерывно-дискретное повышение квалификации на основе проектно-технологического подхода направлено на создание такого содержания, таких форм и методов дополнительного профессионального образования, которые обеспечат эффективное раскрытие индивидуальности педагога, его личностных качеств. Данный подход является новой формой образовательного дидактического дизайна, разрабатываемого под руководством профессора, д.п.н. В. Э. Штейнберга

Список литературы

1. Жукова К. В. Психолого-педагогическая подготовка студентов вуза как фактор развития их профессиональной направленности: Автореферат дис. канд. психол. наук. – Магнитогорск, 2008. – 22 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования - Бакалавриат. Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (в ред. Приказа Минобрнауки России от 20.04.2016 N 444).
3. Маркеева М. В., Акутина С. П. Психолого-педагогическая подготовка современного специалиста в условиях вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XIII Международной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» (Россия, г. Новосибирск, 27 февраля 2012 г.). Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012 – С. 35-40.
4. Штейнберг В. Э. Дидактический дизайн: методология, технология, перспективы // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов / Под науч. ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. – Екатеринбург, 2011. - Вып. 6. - С. 254-267.
5. Ижбулатова Э. А. Профессионально-творческое совершенствование педагогов в условиях непрерывно-дискретного повышения квалификации с использование ДМТ//Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной

научно-практической конференции (Уфа, 28 марта 2014 г.). – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2014. – С. 41-44.
6. Ижбулатова Э. А., Валиева З. Х., Губайдуллин М. И., Исангулова Р. Г. Профессиональные конкурсы как условие развития творческого потенциала педагогов. //Учитель Башкортостана. - 2017. – № 2. - С. 72-76.

© Ижбулатова Э.А., Губайдуллин М.И., 2017

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ МАТЕМАТИКИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Канбекова Р. В., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Салимова Л. Х., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Обучение и воспитание в высшем учебном заведении являются двумя сторонами единого процесса подготовки специалиста к предстоящей профессиональной деятельности. Современная жизнь предъявляет высокие требования к знаниям выпускников вуза и их умению работать. Для удовлетворения этих требований невозможно прожить всю жизнь, используя лишь те профессиональные навыки, которые были приобретены во время учебы. В наше время одним из необходимых условий жизнедеятельности человека провозглашено непрерывное образование. Непрерывное образование понимается не как непрерывный процесс усвоения все новых и новых знаний, а как непрерывное изменение способностей человека к усвоению качественно новых, все более сложных знаний. Вот почему так важно воспитать у будущих специалистов стремление к познанию в своей профессии и за ее пределами.

В современных условиях происходит процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме. Она предполагает активное участие всех субъектов образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве. Студентам важно научиться получать, использовать и создавать разнообразную информацию, принимать

обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков. В принятых ФГОС отмечается, что основным образовательным результатом является воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих соответствующих времени знаниями и компетенциями.

Большинство психологов и педагогов сходятся в мнении о том, что в первые 20 лет жизни человека (именно на этот период приходится учеба в вузе) происходит его основное интеллектуальное развитие. Высокий уровень развития интеллекта человека предполагает высокий уровень его творческих способностей (и наоборот) – так утверждают практически все специалисты в области интеллекта.

В педагогике творческие способности личности связывают с наличием таких черт, как изобретательность, оригинальность, фантазия, интуиция, способность решения проблем. Для того, чтобы личность была готова к творчеству, необходим определенный уровень развития мыслительных способностей. Развитие мышления студентов – неотъемлемая часть системы методико-математической подготовки будущего учителя к работе в начальных классах.

Роль математической подготовки в высшем образовании будущих учителей начальных классов заключается, прежде всего, в достижении цели овладения конкретными математическими знаниями для профессиональной деятельности, для изучения смежных учебных предметов, для продолжения образования. Содержание и методика достижения поставленных целей непосредственно связаны с решением задачи интеллектуального развития студентов, формирования качеств мышления, характерных не только для математической деятельности, но и необходимых для адаптации в обществе.

Математический стиль мышления необходим человеку в любой профессии. Будущему учителю начальных классов всегда будут нужны знания, сообразительность, наблюдательность, хорошая память, острый глазомер, фантазия внимательность, умение логически мыслить, анализировать, сопоставлять и обобщать факты. Опрос наших студентов перед выпуском с цельювыявления воспитательного влияния изучения математики на формирование личности будущего учителя, показал, что почти все из них отмечают, что математика учит трудолюбию, настойчивости и организованности, что все в ней четко, строго и продуманно и что они никогда не забудут, что математика «ум в порядок приводит».

Формированию умений выдвигать гипотезы при решении учебных задач и осмысливать необходимость их проверки, рассуждать и действовать в соответствии с выбранной стратегией решения

способствует такая система обучения, в которой для организации математической деятельности будут предложены соответствующие задания. С этой целью отбираются упражнения, выполняя которые, студенты развивали бы (а затем транслировали на своих учеников) такие интеллектуальные качества, как вдумчивость, сообразительность, логичность, способность к аргументации, к анализу и синтезу, умение находить аналогии, использовать различные формы доказательств. Активизация учебной и творческой деятельности студентов в процессе обучения математике происходит и за счет интеллектуальной деятельности при самостоятельной работе.

В содержание учебной математической деятельности студентов мы постоянно включали самостоятельные задания, при выполнении которых студенты: проводили наблюдения, сопоставляли наблюдаемые факты, подмечали закономерности, обосновывали свои действия, проверяли правильность выдвинутых гипотез, применяли знания в практической ситуации. Выполняя подобные упражнения, студенты и в своей профессиональной деятельности продолжают развивать собственные интеллектуальные умения, позволяющие затем формировать аналогичные умения у младших школьников.

Изучение каждого учебного предмета вносит свой вклад в формирование личностных качеств будущего учителя.

Александр Яковлевич Хинчин в своих педагогических статьях по вопросам преподавания математики, отмечая, как занятия математикой затрагивают важные задачи морального воспитания, пишет: «Теоретическая честность, ставшая для математика непреложным законом его научного мышления и профессиональной (в частности, педагогической) деятельности, довлеет над ним во всех жизненных функциях – от абстрактных рассуждений до практического поведения» [4]. Он подчеркивает, что значение воспитательной функции математического образования заключается в приучении обучающихся к полноценной аргументации, что это качество необходимо не только в математическом, но и в гуманитарном знании.

Изучение математики в педагогическом образовании способствует формированию умения излагать и аргументировать свое мнение, оценивать ответы сокурсников на правдоподобие, распознавать истинные и ложные утверждения, приводить необходимые контрпримеры.

Усвоение математических знаний на занятиях часто предполагает коллективную деятельность, при которой студенты учатся совместно искать способ выполнения задания. Работая над одной проблемой в малой группе, студенты самостоятельно распределяют работу, в общении

и сотрудничестве с сокурсниками решают задачи, способствуя этим формированию у себя коммуникативной компетентности.

Эстетическое сознание студента отражает его эстетическое отношение к окружающему миру и может выражаться в активном стремлении к гармонии, совершенству, красоте. Формированию эстетического сознания способствует развитие воображения, умение видеть и наблюдать гармонию (различные зависимости, связи, отношения, соразмерность) в окружающих объектах. Содержание математики, изучаемой на факультете, готовящем учителей для начальной школы, имеет свою красоту и изящество, подчеркнуть которые можно, используя богатый иллюстративный материал, особенно при изучении вопросов геометрии. В курсе математики уделяется определенное внимание созданию у студентов зрительных образов конфигураций, связанных с взаимным расположением геометрических фигур и форм объектов окружающего мира, симметрии в природе, искусстве, архитектуре, технике.

Воспитательный потенциал содержания курса математики, преподаваемой на гуманитарном факультете, широк и разнообразен. Студенты, изучая предмет, не только овладевают профессиональными знаниями и участвуют в математической деятельности, но и приобретают и развивают способности, составляющие культуру их мышления, поведения, личностных качеств.

Список литературы

1. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание [Текст] / Л. Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1985. – 176 с.
2. Минаева С. Воспитательный потенциал математики [Текст] / С. Минаева // Математика. - 2014. - № 12. - С. 4-11.
3. Фридман Л. М. Теоретические основы методики обучения математике: Пособие для учителей, методистов и студентов педагогических высших учебных заведений [Текст] / Л. М. Фридман – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 224 с.
4. Хинчин А. Я. Педагогические статьи: Вопросы преподавания математики. Борьба с методическими штампами [Текст] / А.Я. Хинчин. – М.: Наука. Серия «Психология, педагогика, технология обучения», 2006. – 221 с.

© Канбекова Р.В., Салимова Л.Х., 2017

САМООЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Каяшева Г. Р., аспирант
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Юсупов Р. Р., учитель
Россия, г. Стерлитамак, МАОУ Средняя общеобразовательная школа №30

В современных условиях будущее системы образования существенно зависит от творческой, продуктивной деятельности педагогов, направленной не только на взращивание своих воспитанников, но и на совершенствование самих себя и собственной профессиональной деятельности.

На смену образовательных парадигм влияют три основных фактора:

1) переход на более высокий уровень развития науки, производства и социальной практики общества;

2) изменения миссии образования – соответствующих принятой в обществе системе социальных ценностей и ожиданий представлений о том, каким должен быть выпускник образовательного учреждения;

3) понимание того, по каким закономерностям – психологическим и психолого-педагогическим – осуществляется развитие человека через образование.

В своей совокупности эти факторы обуславливают конкретные принципы, ценности, цели, содержание, формы и методы обучения, воспитания и контроля качества образования, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, образовательную среду и уклад жизни учебных заведений, то есть сущность той или иной образовательной парадигмы [1].

Личностно-профессиональное развитие определяют количественными и качественными изменениями психологических характеристик личности, которые связанны с выполнением ею различных действий в процессе профессиональной деятельности. Анализируя концепции личностно-профессионального развития, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. К. Маркова, Е. И. Рогов утверждают, что личностно-профессиональное развитие педагога в значительной мере обеспечивается инициативой как современным авторским действием субъекта профессиональной деятельности, как способом осуществления саморазвития. В основе профессионального развития педагога, движения

к профессиональному мастерству лежит функциональная субъектная позиция, квалификация специалиста, его личностная зрелость [4].

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов важно сосредотачивать усилия на повышении компетентности в самооценивании. Самооценочная деятельность служит реальным инструментом осознания обучающимся собственных достижений и пробелов.

Существует ряд современных методов и средств, которые могут использоваться при организации самооценочной деятельности студентов:

– рефлексивное е-портфолио (электронное портфолио) как совокупность лучших законченных работ студентов, представленных в электронном виде, составляемое им в течение всего периода обучения в вузе, раскрывающее успехи и достижения обучаемого на основе определенного критерия, являющееся одним из современных средств аутентичного оценивания;

– самооценка развития компетенций может осуществляться посредством использования специально разработанных «листов самооценки» с заданной шкалой, например, трехбалльной шкалы оценки Ликерта.

– психологический самооценочный тест-опросник, который позволяет составить психолого-педагогический «портрет» студента с определенным уровнем развития соответствующих компетенций, каждая из которых может быть оценена с разных позиций – когнитивного, деятельностного и личностного компонентов;

– рефлексивные вопросы – вопросы, заданные с целью осмысления студентами содержания и последовательности собственных умственных действий, операций; планирования деятельности, реализации и контроля;

– самооценочные незаконченные предложения, предусматривающие возможность для будущих педагогов выражать свои мысли и чувства удобным для них способом;

– лист индивидуальных достижений – оценочное средство, представляющее собой отдельный лист с изображением таблицы, содержащей критерии оценки;

– дневник самонаблюдений (самоконтроля) – современное оценочное средство, основанное на письменном отчете результатов самонаблюдений за своим психическим или физическим состоянием, индивидуальными результатами, показателями готовности к выполнению определенной деятельности и прочее [5].

Таким образом, личностно-профессиональный рост педагога является непрерывным процессом раскрытия его личностно-

профессионального потенциала, которые влияет на педагогическую деятельность в целом. Самым главным в этом является личная заинтересованность педагога в самосовершенствовании. Следует отметить, что описанные выше самооценочные средства могут сыграть важную роль в развитии учебной самостоятельности студентов.

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 169 с.
2. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионализма. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.
3. Пазухина С. В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза: учебное пособие. – М.:Директ-Медиа, 2016. – 171 с.
4. Петренко А. А. Проблема развития инновационных процессов в российском образовании и кадрового обеспечения его организации в контексте Болонских соглашений // Мир психологии. - 2007. - № 1. - С. 148-155.

© Каяшева Г.Р., Юсупов Р.Р., 2017

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Краснова С. Н., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Проблема «управления» очень интересна и значима для современного общества, так как от эффективности этой деятельности зависит конечный результат выбранных траекторий достижения поставленных целей.

Многолетний опыт работы по организации добровольческой деятельности студентов показывает, что это способствует не только социальному развитию личности, но и профессиональному их становлению. Сегодня добровольческая деятельность играет в жизни студентов одну из приоритетных ролей. Молодежь воспринимает ее как

стартовую площадку, которая способствует их более полной самоактуализации, ведь они развивают в себе нравственно-гуманистическое начало, которое является основным потенциалом в их будущей профессии [3].

Современное состояние проблемы добровольчества и благотворительности рассмотрено в работах Л. В. Болотовой, О. А. Вотиновой, О. В. Потапенко. Основываясь на исследованиях Л. Е. Никитиной, С. В. Тетерского и др., волонтерскую деятельность можно рассматривать как важный психолого-педагогический ресурс для приобретения участниками определенного жизненного и практического опыта, реализации ими своего творческого потенциала, развития нравственных ценностей, системного восприятия деятельности, воспитания профессионально значимых личностных качеств. Именно волонтерская деятельность способствует альтруистическому поведению, развивает у ее участников личностные и социальные качества.

Теория социальной активности личности рассматривалась в работах О. Д. Соколовой, В. С. Ротенберг и др. В этих работах содержится теоретическое обобщение, которое раскрывает природу и сущность феномена социальной активности, ее структуру и общие закономерности развития [2].

В истории формирования социальной активности личности, начиная с концепции отношений человека и общества до современных исследований в различных областях знаний, анализируется сущность понятия «активность», выделяется специфический вид активности – активность социальная, которая с позиции современного подхода рассматривается как высший уровень активности и определяется как механизм развития социального субъекта.

В словаре русского языка С. И. Ожегова активность трактуется как «деятельное, энергичное, развивающееся», а деятельность как «специфическая для человека форма активности, направленная на целесообразное преобразование окружающего мира» [4].

При умелом руководстве должна учитываться цель деятельности, которая определяется потребностями личности или общества. П. П. Подласый под деятельностью личности понимает все многообразие занятий человека, все то, что он делает [5].

Изучив и проанализировав большое количество источников отечественной и зарубежной литературы, мы постарались создать одно из основных направлений деятельности, способствующее развитию социальной активности студенческой молодежи.

На базе Бирского филиала Башкирского государственного университета разработан проект волонтерского движения «Кто, если не

мы!», основная цель которого – развитие молодежного добровольческого движения в Университете. Основными задачами данного проекта стали: формирование и развитие мотивации к добровольческой деятельности, содействие деятельности в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, пропаганда здорового образа жизни, оказание социальной помощи нуждающимся, воспитание у молодежи чувства эмпатии, толерантности и альтруизма путем привлечения в благотворительные акции, освещение деятельности в средствах массовой информации и связь с общественностью [3].

Управление данным проектом осуществлялось в несколько этапов:

- организационный (создание волонтерской команды);
- обучающий (обучение волонтеров навыкам первичной профилактики и пропаганды здорового образа жизни);
- проектирование (планирование мероприятий по пропаганде добровольческого движения);
- деятельность по проекту (реализация деятельности по блокам);
- подведение итогов (анализ работы, определение перспектив в деятельности).

Были выделены элементы в волонтерском движении: планирование, поиск волонтеров, контроль и проверка, поощрения, информация, вовлечение, управление.

В волонтерское движение студенты вступали по разным мотивам:

- альтруизм, желание «бескорыстно делать добро»;
- идея, отражающая важность и принципы деятельности. Именно идея определяет, будет ли человек понимать, что он делает и зачем, появится ли у него гордость, самоуважение и удовлетворенность от работы и результатов деятельности;
- попробовать внедрить свои знания в практическую деятельность социальных сфер;
- компенсировать отсутствие чего-либо в личной жизни волонтера;
- приобрести и осмыслить свой собственный опыт.

Основными целевыми группами стали:

1) дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
2) дети с ограниченными возможностями;
3) дети, находящиеся в социально-опасном положении;

4) пожилые люди и люди с ограниченными возможностями.

Проект включал в себя 5 блоков: милосердие, творческий, спорт и здоровый образ жизни, «зеленая планета» и «наглядная агитация».

При успешном управлении проектной деятельность мы планировали достичь следующих результатов:

1) вовлечение большого количества студентов в активную общественную жизнь;
2) увеличение числа публикаций и выступлений по пропаганде добровольческого движения;
3) заинтересованность общественности проблемами экологии, нравственности, духовности здоровья,
4) формирование стремления к взаимопомощи;
5) увлеченность молодежи идеями добра и красоты, духовного и физического совершенствования;
6) активное участие в пропаганде здорового образа жизни, то есть развитие социальной активности студенческой молодежи.

Для того чтобы достичь ожидаемых результатов, были написаны и реализованы социальные проекты, направленные на различные категории населения. Студенты активно участвовали в конкурсах Всероссийского и республиканского значения, писали статьи, выступали на конференциях, были задействованы в рамках проектов в республиканских мероприятиях.

Для студентов – будущих бакалавров и магистров социальной сферы волонтерская деятельность способствует формированию социальной и профессиональной компетентности, которые взаимосвязаны. Применяются технологии организации студенческих волонтерских отрядов, которые включают этапы, определенные принципы и педагогические условия [1].

Таким образом, основным средством формирования и развития социальной активности у молодежи являетсявключение ее в различные виды творческой, трудовой, познавательной деятельности. Так, несомненна связь социальной активности с социальной позицией личности студента, ее интересами, ценностными ориентациями, творчеством, изобретательством. Социальная активность имеет сложную структуру, включающую мотивацию деятельности, которая выражается в поступках, действиях и деяниях.Организация волонтерской деятельности может стать решением данного вопроса. Признано, что именно добровольческая деятельность играет особо ценную роль в формировании у молодежи первичных знаний, опыта практических навыков, ценностей

и полномочий, необходимых для того, чтобы стать социально активными и ответственными гражданами.

Перспективу своей деятельности мы видим в том, что при правильном и умелом управлении проектами, направленными на социально значимую деятельность, организация волонтерского движения в вузе будет способствовать эффективному вовлечению молодых людей в решение социальных проблем и формированию социальной активности студенческой молодежи.

Список литературы

1. Болотова Л. В. Организация добровольческой деятельности как аспект вузовской подготовки будущих социальных работников: Дис. кан. пед. наук:13.00.02. – Тамбов, 2007. – 205 с.
2. Вотинова О. А. Волонтерская деятельность как социальная технология работы с молодежью // Новые социальные технологии: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (11-12 мая 2004года, г. Пермь). – Пермь, 2004. - С. 172-173.
3. Краснова С. Н. Черникова Т. А. Педагогические условия и принципы организации студенческих волонтерских отрядов // Научное мнение. - 2014. – № 4.- С.217-221.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка:80000 слов и фразеологических выражений /Российская Академия Наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – М.:ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 894 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Книга 2. Процесс воспитания. – М.:ВЛАДОС, 2005.-561 с.

© Краснова С.Н., 2017

ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ»

Кроповницкий О. В., аспирант
Научный руководитель: Кудашев А. Р., профессор
Россия, г. Уфа, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан

Отсутствие общепризнанной дефиниции понятия «социально-психологические характеристики личности» существенно затрудняет процесс вычленения и соотнесения данных характеристик. Проблема

дефиниции данной научной категории – одна из ключевых в социальной психологии личности и исследуется различными авторами с разных позиций [2].

Изучение личности в качестве психологического явления должно основываться на анализе ее структуры. По определению Б. Г. Ананьева, эта структура «есть целостное образование и определенная организация свойств. Функционирование такого образования возможно лишь посредством взаимодействия различных свойств, являющихся компонентами структуры личности» [1, т. 1, с. 151]. Такая структура формируется в процессе жизненного пути человека, являясь продуктом его социального развития. Структура личности является не просто перечнем элементов целого, а «единством переходящих друг в друга противоположностей. Вследствие этого способ структурирования отдельных элементов отражает ведущие качества, основные свойства, служащие притягательным центром всех остальных» [1, т. 2, с. 187]. Подобным же образом структура личности понимается и в социальной психологии [2; 4; 5]. Сложность заключается вдругом, а именно в том, что среди ученых нет согласия в отношении элементов, составляющих структуру, полного их перечня, а также характера связей, формирующих целостную систему. В силу сказанного, достаточно сложно четко определить перечень качеств, составляющих социально-психологическую структуру личности.

Как следствие, в научной литературе существуют различные суждения по данному вопросу [2; 5; 6], которые зависят от того, на какой методологической позиции находится тот или иной автор. Основными подходами в решении методологических проблем, связанных с обсуждаемым вопросом являются следующие:

1. Отсутствие однозначности при употреблении понятий «социально-психологические свойства личности» и «социальные свойства личности». Иногда эти понятия используются как синонимы [4].

2. Различаются общие методологические подходы к анализу структуры личности: она может рассматриваться либо как коллекция, набор определённых характеристик, качеств, свойств, либо как определённая система, элементами которой являются не «черты», а «единицы структуры личности как системного многокачественного образования» [3, с. 63]. Основанием для выделения таких единиц является «предметная деятельность, посредством которой осуществляется движение личности в системе общественных отношений» [3, с. 63].

Для обозначения социально-психологических способностей и качеств зачастую используются вообще разные понятия: «социально-психологическая компетентность», «коммуникативная компетентность»

[5], «межличностная компетентность», «социально-перцептивный стиль», «компетентность в общении», «личность как объект познания» [7] и др.

В перечень качеств, которые являются предметом исследования, входят, как правило, все качества, выявляемые с помощью личностных опросников. Иногда к социально-психологическим качествам личности относят индивидуальные особенности протекания таких психических процессов, как память, мышление, воля и т.п.

Поэтому в социально-психологическом анализе существуют такие противоречивые моменты как: а) сами социально-психологические качества личности, а также критерии для их вычленения; б) соотношение социально-психологических способностей и социально-психологических качеств личности.

При этом можно выделить обязательные свойства, которыми должны обладать социально-психологические качества личности: 1) интенсивность проявления их у различных людей; 2) трансситуативность (они актуализируются в большинстве схожих ситуаций); 3) возможность измерения степени развития этих качеств с помощью специальных личностных опросников.

Под социально-психологическими характеристиками личности мы будем понимать такие качества, которые формируются в общении и деятельности и связаны с типологическими особенностями личности.

Таким образом, социально-психологическая характеристика личности описывает весь комплекс характерных особенностей, присущих индивиду и обладает своей внутренней структурой, системообразующий смысл которой сфокусирован на выделении социально-психологических качеств путем осмысления всех характеристик, имеющих как социальное, так и индивидуальное происхождение.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.,1980, Т. 1 -230 с., Т. 2. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Асмолов А. Г. Личность как предает психологического исследования. М.: Издательство Московского университета, 1984. – 104 с.
4. Богданов В. А. Социально-психологические свойства личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 213 с.
5. Кудашев А. Р. Диалогические и коммуникационные компетенции менеджеров: социально-психологические аспекты//Международный

научно-практический семинар «Психология диалога и мир человека» – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – С. 146-151.
6. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
7. Реан А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
© Кроповницкий О.В., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-БАКЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Кулыева А. А., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Сегодня нам приходиться наблюдать, что российское образование проживает этап модернизации: происходят постоянные процессы, изменяющие ее структуру и содержание, внедряются инновационные подходы и образовательные технологии. Этот процесс обновления затрагивает многие дисциплины, а также не обходит стороной дисциплину «Иностранный язык». Для подготовки компетентного специалиста необходима разработка и оптимизация современных методов обучения иностранному языку. Важно сформировать необходимые навыки и умения в овладении иностранным языком. Целью обучения иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых специальностей должно стать достижение уровня, достаточного для практического применения в своей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что навыки овладения иностранным языком разделяют на языковые и речевые. Языковые навыки предполагают умение работать с языковым материалом т. е. с фонетическим, лексическим и грамматическим. Речевые навыки помогают реализовать языковые явления в речевых ситуациях. Следует согласиться с мнением исследователя Т. А. Кучерявой, что «современному выпускнику уже недостаточно уметь только читать и переводить профессиональные тексты, но и уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения» [1, с. 336].

Студенты-бакалавры неязыковых специальностей должны оперировать навыками монологической и диалогической речи. Монологическая речь предполагает выступление с докладом,

сообщением по определенной теме и выражение своей точки зрения в дискуссиях. Овладение навыками диалогической речи предполагает умение вести беседу на различные темы: общие и профессиональные. Наряду с закреплением языковых и речевых навыков, не следует забывать о формировании социокультурных знаний, которые приобщают к культуре народа-носителя изучаемого языка. Подобные знания помогают адаптироваться к культурным ценностям, а также повышают уровень общей культуры. Язык и культура взаимно отражаются в социальной дифференциации общества. Язык, являясь основой культуры, играет огромную роль в развитии и социализации личности. Без рассмотрения языка и культуры немыслимо познание общества [2, с. 212]. Т. А. Пыркова отмечает: «Учитывая современные требования к процессу обучения и качеству подготовки выпускника, необходимо строить обучение таким образом, чтобы дать студентам не только умения и навыки практического владения иностранным языком, но также заинтересовать его в результате, способствовать специальной подготовке, целенаправленно формировать отдельные умения и навыки языковой культуры, культуры делового и повседневного общения, которые будут влиять на успешность и эффективность профессиональной деятельности выпускников [4, с. 158].

В процессе обучения иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых специальностей, формируя необходимые речевые и языковые умения и навыки, важно применение аудио-визуальных средств, языковых веб-сайтов, интерактивных досок, игровых методик на занятиях иностранного языка, которые помогают сделать эти занятия более интересными и успешными в усвоении грамматического, лексического материала. Студенты-бакалавры проявляют особое внимание и интерес к изучаемому явлению, становятся активными участниками процесса обучения: охотно вовлекаются в образовательный процесс, получают положительный эмоционально-психологический заряд, отвлекаются от посторонних мыслей и переживаний. В успешном закреплении языковых и речевых навыков помогает современная технология эдьютейнмент, которая сочетает в себе технические и дидактические средства обучения, нацеленные на постижение материала через развлечение [3, 161]. Использование данной технологии возможно в качестве приложения для получения новых знаний из современных технических и дидактических средств обучения. Подобная интерактивная педагогика помогает сделать обучение увлекательным и развлекательным процессом.

В заключение следует отметить, что верно расставленные приоритеты при формировании основных умений и навыков

способствуют успешному и эффективному овладению иностранным языком среди студентов-бакалавров неязыковых вузов.

Список литературы

1. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: Материалы Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012г.) – СПб: Реноме, 2012. – С. 336-337.
2. Кулыева А. А. Социолингвистический аспект в современной языковой системе // Европейский журнал социальных наук. - 2014. - № 8 (2). - С. 212.
3. Кулыева А. А. Современная технология эдьютейнмент в обучении иноязычной профессиональной коммуникации // Межкультурная↔Интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода. Материалы V Международной научно-практической конференции. Отв. ред. Пешкова Н.А., 2016. – С. 161.
4. Пыркова Т. А. Основные принципы обучения иностранному языку при формировании лингвистической компетенции студентов неязыковых вузов // Европейский журнал социальных наук. – 2014. - № 8 (2). – С. 158.

© Кулыева А.А., 2017

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ И СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Лукманова В. Х., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

В большинстве развитых стран проводятся реформы образования, ориентированные на перспективы развития общества, целью которого становятся не только знания и умения их применять, но и формирование определенных качеств личности, ее компетенций.

В последние десятилетия во всем мире, в том числе и в России, произошли колоссальные перемены в вопросах развития науки и образования.

Образовательные учреждения должны подготовить молодежь к дальнейшей жизнедеятельности в обществе. Европейский стандарт

личности включает в себя: компетенции, необходимые любому специалисту, среди которых компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе; межкультурные компетенции, способствующие как пониманию, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий; компетенции, предполагающие владение новыми технологиями в образовании; компетенции, реализующие способность и желание учиться.

Тенденции развития мирового и Российского образования определяющие новые подходы к его модернизации, среди которых определяющей является личностная ориентация образования, что вытекает из цели формирования разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в современных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества, национальных традиций и международных коммуникаций, науки, культуры, техники, укрепление связей, преемственностью поколений.

Принято считать, что разносторонне и гармонически развитая личность – это личность, у которой гармонически развиты интеллектуальная, эмоциональная, волевая сферы, а также ее физические, духовные, творческие способности и дарования. Для формирования разносторонне развитого человека необходимо его участие во всех основных видах деятельности, к которым относятся: преобразовательная, коммуникативная, познавательная, ценностно-ориентационная художественно-эстетическая и т. д. В сущности, это не только проявление творческого потенциала личности, но и творческое ее начало в различных сферах труда, культуры и общественно-политической деятельности, реализация творческих способностей.

Воспитывающий и развивающий характер обучения, воспитание в процессе обучения – это традиционные, но в тоже время самые актуальные проблемы педагогической науки и практики, поскольку от решения этого вопроса зависит дальнейшее развитие и прогресс науки, техники, и, в целом, всего общества. В связи с этим необходимо решить вопрос об усилении нравственных начал во всех сферах деятельности человека.

Необходимо повышение требований к нравственному его облику, к нравственно-мировоззренческим ориентациям личности. Такая необходимость очевидна. В связи с этим, представляется значимым усиление научного интереса к проблемам морали; особое внимание к литературе, истории, искусству, к нравственным аспектам производственной и профессиональной деятельности.

Все эти обстоятельства требуют большого внимания от педагогической, от социально-экономических и других наук: постоянного внимания к изучению сложных процессов нравственного становления личности ее развития, к исследованию всех возможностей не только образовательного, но и воспитательного и развивающего воздействия на личность.

Особую роль в решении этого вопроса играет формирование познавательных интересов обучающихся, стимулирующих учебную деятельность; удовлетворенность или неудовлетворенность учебным процессом, отдельными учебными предметами, стилем преподавания, престижностью отдельных предметов.

Недопустимыми и даже разрушающими познавательное отношение и активность к учебным предметам могут являться: шаблонное построение учебного процесса, догматизм преподавания, монотонность, т.е. все то, что может представлять трудности в овладении системой науки, понимание ее структуры, логики, взаимосвязи составляющих элементов, а также трудности в выделении главного, умении отделить существенное и второстепенное в учебном материале, в силу чего учебный процесс может стать малоинтересным, порой даже ненужным, он перестает быть ценностью, имеющий личностный смысл. Необходимо, чтобы учебные занятия были постоянно познавательно насыщенными и имели нравственно-эстетическое содержание. Это способствует формированию ценностного отношения к учению в целом.

Разностороннее гармоническое развитие личности предполагает достижение соответствия между умственным, физическим и нравственным развитием; рассматривается как стремление к саморазвитию, самодвижению, высшему проявлению творчества. Процесс формирования разносторонне развитой личности – есть процесс превращения личности из объекта жизнедеятельности в ее субъект. Это процесс длительный и сложный и границы такого превращения размыты, их нельзя четко определить.

Основу разностороннего развития личности обеспечивает раскрытие индивидуальности каждого человека. Поэтому целесообразно ориентироваться на выявление и совершенствование в максимальной степени способностей и качеств личности. Чем в большее количество видов деятельности включен человек, тем более разносторонне его развитие. Очевидно и обратное – чем более развит человек, чем шире круг его интересов и общения, тем выше уровень его притязаний. Развитие духовной жизни человека немыслимо без постоянного влияния науки на все формы общественного сознания и практической деятельности человека.

Влияние науки на нравственное развитие людей многопланово, оно затрагивает прямо и опосредованно разные сферы человеческой деятельности, в том числе, и научную. В свою очередь, от нравственной зрелости людей, и прежде всего ученых, их моральной убежденности, от развития у них чувства моральной ответственности перед обществом зависит саморазвитие науки, ее успехи и достижения.

Влияние науки на нравственное развитие личности в наиболее «концентрированной» форме осуществляется через научное мировоззрение. Развиваясь под воздействием естествознания, обществознания и др. оно составляет идейную основу нравственности, моральных оценок явлений действительности, поведения людей.

Следует помнить и о том, что образование должно быть личностно-ориентированным, а это, в свою очередь, проектирование и организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с потребностями, интересами, склонностями и способностями человека. Личностно-ориентированное образование – это ориентация на личность, ее жизнедеятельность, т. е. на ее нравственную сферу, мировоззрение, интересы, интеллект, отношение к окружающей действительности, эмоции, здоровье, образ жизни и др. Личностно-ориентированное образование предполагает обновление всех компонентов педагогической системы.

Концепция модернизации системы высшего образования предполагает личностно-ориентированный процесс обучения, вариативность образовательных услуг, ориентацию на педагогику успеха, которые предусматривают профессионально-педагогическое мышление и развитие творческого потенциала и готовности к личностному и профессионально-образовательному самосовершенствованию.

Список литературы

1. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК»,1993. – 304 с
2. Буянов В. С. Научное мировоззрение. Социально-философский аспект. – М.: Политиздат, 1987. – 208 с.
3. Киселев А. Ф. Выбор // Педагогика – 2008. № 9. С. 20-25.
4. Кондаков А. М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. - 2008. - № 9.- С. 13-20.
5. Никандров Н. Д. Духовные ценности воспитания в современной России // Педагогика. – 2008. № 9. – С. 3-12.

© Лукманова В.Х., 2017

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

Маджуга А. Г., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Голованов И. Б., учитель
Россия, г. Салават, МАОУ «СОШ № 22»
Гилязитдинова Э. У., аспирант
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Актуальность проблемы исследования можно определить в возрастающих требованиях к состоянию здоровья учащейся молодежи в обстоятельствах стремительно меняющихся реалий современного общества, появлением новых феноменологических направлений таких, как: саногенная политика, саногенная конфликтология, саногенная экономика.

Необходимо отметить, что прогресс любого общества зависит, не только от интеллектуального развития его членов, но в равной мере, от уровня здоровья, лимитирующего социальную, творческую активность, индивидуальный вклад в общественное производство.

В таких нормативно-директивных документах, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года», Президентская образовательная инициатива «Наша новая школа», особо подчеркивается, что в настоящее время среди приоритетных задач системы образования нашей страны, значится воспитание гармонических развитой личности в духе сознательного и ответственного отношения к своему собственному здоровью и здоровью тех, кто её окружает как важной общественной ценности, формирование достаточного уровня здоровья подрастающих детей и молодежи на уровне всех его компонентах – духовном, психическом, физическом.

Согласно концепции ВОЗ, одним из главных факторов достижения полноценного здоровья является здоровый образ жизни и положение о том, что за индивидуальное здоровье отвечает, прежде всего, сам человек. Такая постановка вопроса выдвигает перед обществом задачу совершенствования образовательного аспекта в реализации концепции национального здоровья. В этом контексте особую

актуальность приобретает проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.

Важно подчеркнуть, что формирование мотивационно-ценностного отношения человека к своему здоровью тесно связано с воздействием объективных и субъективных факторов, детерминируется внешней средой, преломляясь через внутренний мир личности. Для его формирования необходим личностно-деятельностный подход, преобразующий педагогические задачи в личностный смысл деятельности студента, признающий его активным субъектом воспитательного процесса: с одной стороны – внешние воздействия преподавателя, информация, предметная деятельность, а с другой – самооценка, самоутверждение, самообразование, самовоспитание, физическое самосовершенствование. Как управляемый и самоуправляемый этот процесс характеризуется диагностикой исходного и последующих состояний (уровней) развития ценностного отношения студентов к здоровью (индифферентный, слабо заинтересованный, деятельностный, деятельностно-творческий), учетом индивидуальных психологических особенностей, субъектного опыта в сфере здоровьесберегающей деятельности, совпадением целей образовательной деятельности педагога и студентов, их сотрудничеством.

При формировании мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью целесообразно использовать такие методы воспитания, как убеждение (информационные, поисковые, дискуссионные, взаимного просвещения), личный пример преподавателя, стимулирующие (поощрение, наказание, внушение). Так, внушение применяется при воздействии на подсознательный уровень психических процессов обучающихся, а убеждение связано с осознанными процессами понимания и восприятия информации. Убеждают при помощи логики, доказательств, демонстрации значений обсуждаемых явлений. В зависимости от индивидуальных и личностных особенностей студентов убедительными могут быть специально подобранные факты или какие-либо аспекты явления, на которые он ранее не обращал внимания. Чтобы убедить, необходимо раскрыть смысл явления в том аспекте, который, будет, для него значим, так как он реагирует, прежде всего, на то, что имеет личностный смысл. Подбирая объективные доводы для доказательства, нельзя не учитывать и субъективной стороны – того, насколько они будут значимы для студента.

В перестройке отношений к своему здоровью, исходным моментом является отношение студента к педагогу. В этом процессе определяющую роль играет организация фасилитационного образовательного пространства, в котором в диаде «студент-

преподаватель» присутствуют атмосфера искренности, сочувствия и одобрения, что способствует приятию обучающимся ценностей, предлагаемых преподавателем. При этом содержание предмета, заключается не столько в объективном содержании, сколько в субъективном его восприятии, значимости объективного для студента, в его отношении к этому содержанию. Только личностно, субъективно значимая информация оказывает положительное, стимулирующее влияние на жизнедеятельность студента. В процессе проектирования позитивных межличностных отношений образовательная функция становится более конструктивной, трансформируется из культуротворческой в здравотворческую. В этом контексте опираясь на субъектный опыт студентов в сфере здоровьесбережения, следует расширять его границы, формировать те внутренние основания (знания, убеждения относительно своего здоровья и физической культуры), которые активизируют их включение в здоровый образ жизни.

В ряде исследований показано, что суть формирования мотивационно-ценностного отношения – в приобщении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о них, их изучении и навязывании [1; 3]. В этом процессе в качестве ведущего психологического механизма выступает встраивание здоровья, как социально адаптированной ценности в иерархию мотивов личности. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к своему здоровью – это творческий процесс, в котором существенной профессионально-личностной основой являются овладение и управление педагогом своими психическими состояниями и диалогическим общением со студентами в целях позитивного и личностно развивающего психологического взаимодействия с ними. Такое общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием ценностей другого, которые становятся его ценностными установками. В таком общении воспитательный эффект может не осознаваться, как не осознается он в общении друзей, не рассчитанном на то, что оно приведет к изменению жизненных позиций личности. Здесь важна ориентация как на индивидуальные особенности и потребности студентов, так и целенаправленную работу с группой по формированию её коллективного мнения – своеобразной социальной среды, оказывающей существенное влияние на мнение и поведение своих членов.

На наш взгляд, мотивационно-ценностное отношение студентов вуза представляет собой процесс присвоения ими здоровьесозидающих ценностей, развития творческого отношения к здоровью, накопления опыта здоровьесберегающей деятельности, основанный на принципах

паритетности, диалогичности, сотрудничества, гуманизма, вариативности и профессиональной компетентности.

В нашем исследовании в качестве критериев сформированности мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью выступили: степень их информированности о сохранении и укреплении здоровья (когнитивный); степень сформированности осознанного отношения к здоровью как к ценности (ценностно-потребностный); наличие чувства удовлетворения от совершения здоровьесозидающей деятельности, постоянство в совершении деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья (эмоционально-волевой); степень сформированности навыков и умений сохранять и укреплять свое здоровье и здоровье окружающих (деятельностно-практический).

С целью оптимизации процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, целесообразно обратить особое внимание на различные виды межпредметной интеграции. Опыт показал, что для того, чтобы обеспечить формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью, необходимо научно обосновать характер взаимосвязей, существующих в межпредметных циклах на различных этапах профессиональной подготовки студентов. Именно поэтому, особое значение в этом контексте приобретает формирование у студентов метапредметных общепрофессиональных компетенций, которые лежат в основе структурирования знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Формирование названных компетенций у студентов, возможно в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного и естественно научного цикла, которые играют определяющую роль в формировании мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью.

Список литературы

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (Школа-вуз): автореф. дис… д-ра пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2000. – 48 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – С. 523-525.
3. Соломонов В. А. Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью студентов вуза: автореф. дис… канд. псих. наук. – Ставрополь, 2005. – С. 10.
4. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов [Текст]. – М.: Сов. Энциклопедия. – М., 1989. – С. 432, С. 518.

© Маджуга А.Г., Голованов И.Б., Гилязитдинова Э.У., 2017

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Медведев Д. Г., доцент
Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет

В последнее время в науке, технике, промышленности произошли колоссальные изменения. Они предъявляют новые повышенные требования к техническим специалистам. Усиление роли технических наук в создании технического базиса страны потребовало подготовки специалистов по техническим специальностям, в том числе, и механиков-теоретиков с классическим университетским образованием, уровень подготовки которых соответствовал бы требованиям современной науки и производства. В Белорусском государственном университете будущие механики-теоретики получают глубокие фундаментальные знания в области классической механики, а также всестороннюю математическую подготовку. Студенты осваивают на высоком теоретическом и практическом уровне информатику, программирование, IT-технологии. Для них читается широкий диапазон специальных дисциплин по различным направлениям современной механики. Все это обеспечивает необходимый уровень подготовки современных механиков-теоретиков, отвечающий не только текущему состоянию общественных и производственных отношений, но и развивает способность личности генерировать новые идеи, синтезировать и осуществлять нововведения в современную технику, пополнять свои знания в течение всей трудовой жизни и адаптироваться к быстрым технологическим изменениям на мировом рынке.

Повышению качества подготовки механиков-теоретиков в университете способствует знание преподавателем методических, психологических особенностей и закономерностей усвоения студентами предметного материала по теоретической механике, владение методической грамотностью, учетом особенностей методики работы с различными группами студентов.

Методическая система обучения теоретической механике требует понимания особенностей диалектической связи компонентов образовательный процесса: целевого (цели и задачи обучения), содержательного (содержание образования), процессуального (методы, средства, формы обучения) и оценочного (оценка и самооценка).

Особенностью реализации целевого компонента в процессе овладения студентами теоретической механикой является опора на

нормативные требования к специалистам с высшим образованием, а затем целеполагание раскрывается на уровне деятельности студентов и преподавателей. Детализация целеполагания становится предметом исследований, посвященных установлению связей целей мировой образовательной системы, образования в стране, регионе, области, городе, районе, наконец, в образовательных учреждениях различного типа.

Целевой компонент подготовки механика ориентируется на общие цели подготовки специалиста, зафиксированные в «Образовательном стандарте Республики Беларусь. Высшее образование, первая ступень. Специальность 1-31 03 02. Механика (по направлениям)» [1]. Сущность его заключается в программе образования на основе прогнозирования развития будущего специалиста с учетом его обучаемости, возможностей и способностей.

В курсе лекций «Теоретическая механика», подготовленных преподавателями кафедры теоретической механики и робототехники Белорусского государственного университета, обозначены следующие основные задачи изучения:

1) математически описать движение механических систем и изучить его характеристики без учета причин (сил), это движение вызывающих;
2) по заданным характеристикам движения механической системы найти силы, под действием которых происходит это движение;
3) по заданным силам, действующим на точки механической системы, и характеристикам движения, соответствующим некоторому моменту времени t_0, найти характеристики движения системы для времени $t>t_0$» [2, с. 6].

В содержательном плане студенты прежде всего знакомятся с основными понятиями и законами, на базе которых будетстроиться изложение учебного материала, отмечается особенность, показывается, что непосредственным источником содержания теоретической механики являются общие законы механического движения и взаимодействие механических объектов, механические процессы, моделирующие их взаимодействие. Непосредственным содержанием образовательного процесса является анализ и синтез научных знаний и методов научного познания в классической механике, а также определение источников и факторов конструирования содержания учебного курса теоретической механики для студентов классического университета.

Одной из важных особенностей изучения учебной дисциплины «Теоретическая механика» является приобретение студентами

необходимого объёма фундаментальных знаний в области механического взаимодействия, равновесия и движения материальных тел, формирование необходимой базы знаний для изучения других технических дисциплин по профилю будущей профессиональной деятельности. Изучение теоретической механики способствует формированию системы фундаментальных знаний, позволяющей будущему специалисту научно анализировать проблемы его профессиональной области, использовать на практике приобретённые им базовые знания.

Особенностью методики изучения теоретической механики является использование системного подхода, на основе которого проводится структурирование учебного материала, его изменения, перекодирования информации, определения временных параметров изучения учебной дисциплины, используется модульная система изложения учебной информации.

Структурирование содержания курса теоретической механики выступает одним из важнейших условий обеспечения успешной подготовки механика.

Особенностью содержания курса теоретической механики в университете состоит в его фундаментальности, возможности осуществить логическую связь информационных материалов всех разделов теоретической механики в единый иерархический комплекс.

При этом важно подчеркнуть, что университетское естественнонаучное образование, с одной стороны, отвечает на потребности и запросы студентов в их личностном и профессиональном становлении, с другой, решает социальную задачу в подготовке специалистов для современного производства и научно-исследовательских учреждений.

Результаты овладения студентами фундаментальными знаниями в области теоретической механики зависят от способа организации учебного процесса, построения и проведения учебных занятий, в процессе которых реализуются содержание учебного курса, решаются практические задачи с помощью методов обучения.

Студенты усваивают теоретический учебный материал по теоретической механике в процессе лекционных занятий. Лекции по теоретической механике имеют свои особенности: они сопровождаются грамотными математическими выкладками, специальными демонстрациями, использованием структурно-логических схем, компьютерных презентаций. На лекциях широко используются проблемные ситуации, решение творческих задач, побуждающие студентов к развитию креативного мышления.

Практическое применение полученных на лекциях знаний по теоретической механике происходит на практических и лабораторных занятиях, в процессе которых студенты решают конкретные технические задачи с эффективным использованием возможностей компьютеров и информационных технологий. Это способствует выработке практических умений и навыков.

Неотъемлемой составляющей процесса овладения теоретической механикой является самостоятельная работа студентов, в организации которой используются информационные технологии, электронные издания, ресурсы сети Интернет, электронные базы данных. На кафедре теоретической механики и робототехники для самостоятельной работы студентов имеется полный комплект задач и тестов различной степени сложности, внедряются компьютерные технологии с программным обеспечением. В процессе обучения теоретической механике студенты выполняют до 15 комплексных индивидуальных заданий, охватывающих все разделы курса. Как подчеркивают авторы, эти учебные материалы способствуют «не только освоению студентами знаний по механике, но и научать самостоятельной работе с информацией по предмету» [3, с. 3].

Не менее важной составляющей процесса обучения студентов теоретической механике является контроль результатов обучения. Основными формами контроля учебных успехов студентов являются тестирование, коллоквиумы, зачеты, экзамены, защита курсовых, дипломных и магистерских работ.

Исследование позволило акцентировать внимание на особенностях обучения студентов теоретической механике в классическом университете, выявить сущностные характеристики составляющих процесса обучения теоретической механике в классическом университете.

Список литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование, первая ступень. Специальность 1-31 03 02. Механика (по направлениям). Направление 1-31 03 02-04. Механика (Прикладная математика) / Медведев Д. Г. (руководитель) [и др.] / Минск, 2010. –26 с.

2. Теоретическая механика: курс лекций / О. Н. Вярвильская, Н. П. Каретка, Д. Г. Медведев и др.; Под общ. ред. В. П. Савчука. – Минск: БГУ, 2003. – 236 с.

3. Теоретическая механика: практикум: учеб. пособие / О. Н. Вярвильская [и др.]; под ред. Д. Г. Медведева. – Минск: БГУ, 2003. – 143 с.

© Медведев Д.Г., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Муфтахова Ф. С., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Современному обществу важно, чтобы сегодняшний выпускник вуза был профессионально успешным и мобильным, умел эффективно планировать собственную карьеру и был востребован на рынке труда, так как «престиж вуза и его привлекательность … складывается из качества образования и качества трудоустройства выпускников…» [3].

Содержание профессиональной компетентности определяется нормативной моделью компетентности педагога, отображающей научно-обоснованный комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, на уровне его теоретического и практического опыта, его личностных качеств, эмоциональной устойчивости, его подготовленности и способности к саморазвитию и др.

Уровень социальной ценности высшего образования накладывает на педагогов большую ответственность за качество обучения студентов, которые должны получать фундаментальные знания, необходимые для будущей профессии.

Современный рынок труда требует от претендента на вакансию, кроме высокой квалификации по основной «специальности», мобильности знаний в различных сферах жизни, максимального развития личности, формирования умений и навыков самостоятельного и творческого переноса приобретенных знаний в изменившиеся социально-экономические и производственно-технические ситуации и обеспечения потребности в их постоянном обновлении.

Для подготовки таких кадров педагог должен быть компетентным, высококвалифицированным не только в области своей конкретной научной деятельности, но и педагогики.

В энциклопедии «Wikipedia» термин «компетентность» впервые появился в статье, автором которой является Craig C. Lundberg в 1970 году. Данный термин сталещеболее популярным в 1973 году, когда Дэвид МакКлелланд написал статью под названием «Проверка на компетенцию, а не на интеллект» [5].

Результатом педагогической деятельности должны стать творчество и развитие индивидуальности. Требования к педагогической компетенции и возможности ее реализации часто не совпадают.

Уровень профессиональной подготовки, конкурентоспособность, мобильность, умение работать в коллективе, логически излагать свои мысли, успешность в профессиональной деятельности показывают

уровень сформированности компетентности в области овладения информационными технологиями. Деятельность любого высшего образовательного учреждения должна ориентироваться на эти цели.

Е. И. Огарев полагает, что «компетентность – категория оценочная, которая характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, которые приводят к успешному достижению поставленных целей» [2, с. 10].

Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, И. О. Колесникова и др.рассматривают профессиональную компетентность педагога, выделяя психологические, педагогические, социальные условия ее становления и характеризуют ее как:

- совокупность профессиональных качеств;
- сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к реализации профессиональной деятельности и способность действовать;
- способность реализовывать на определенном уровне профессиональные и должностные требования;
- самообразование в профессиональной сфере;
- устойчивую способность к деятельности со «знанием дела»;
- способность к актуальному выполнению профессиональной деятельности[4].

В современной науке существует множество определений компетентности, ее компонентов, критериев, личностных качеств, которыми должен обладать педагог.

Таким образом, важными составляющими компонентами профессиональной компетентности являются: деятельностный,личностныйи коммуникативный, а также способность к саморазвитию,педагогическое мастерства, культура педагога и умение организовывать учащихся для реализации поставленных целей.

Список литературы

1. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В2-х книгах/ Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн. 1 - 174 с.
2. Огарёв Е. М. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: РАОИО, 1995. – 234 с.

3. Путин В. В. Выступление на VIII съезде Российского союза ректоров. 2006, июнь [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vystuplenie-na-viii-sezde-rossiyskogo-soyuza-rektorov-1 (дата обращения: 11.05.2017).
4. Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. WikipediaThe Free Encyclopedia, Competence (human resources) [Электронныйресурс] // URL: http://en.wikipedia.org/wiki/ Competence(датаобращения: 11.05.2017).

© Муфтахова Ф.С., 2017

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Петрова Т. И., доцент
Петров С. С., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Экологическое образование подрастающего поколения сегодня может быть с полным основанием отнесено к наиболее приоритетным направлениям современных научно-педагогических исследований. Изменение экологических условий на планете вследствие дисгармонии взаимодействия общества и природы, развития многоплановой деятельности в области природообразования обусловило возникновение многочисленных социально-экологических проблем, одна из которых – подготовка экологически грамотного жителя планеты, способного внести свой вклад в решение сложных задач по сохранению, обеспечению гармонии социальной и природной среды.

В системе подготовки учителя начальных классов к экологическому образованию школьников первостепенное значение имеет готовность педагога к данному виду деятельности. Готовность эта определяется как целостное образование личности педагога, которое объединяет в себе психологическую, научно-теоретическую и практическую готовность к экологическому образованию младших школьников. На факультете педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета сложилась система эколого-педагогической подготовки студентов. Система естественнонаучного образования студентов включает следующие

основные компоненты, достаточно обеспечивающие подготовку студентов к экологическому образованию школьников. Содержание учебных дисциплин предметного и общекультурного блоков («Естествознание (ботаника, зоология, землеведение и краеведение)», «Естественнонаучная картина мира», «Основы экологической культуры», «Методика преподавания предмета «Окружающий мир», «Теория и технологии экологического образования» и др.) строго соответствует стандартам образования, но, вместе с тем, строится на использовании местного материала. На занятиях студенты анализируют типовые и альтернативные программы и учебники по школьному природоведению, определяют место, объем, содержание, методы и формы привлечения местного материала для работы с обучающимися по экологическому образованию. Краеведческий подход к разработке схем и моделированию природных процессов в биогеоценозах, типичных для нашего региона, как показала практика, способствует обобщению и осмыслению сложных связей и процессов, выходящих за рамки региональных, обеспечивает более глубокое и прочное усвоение учебного материала.

Учебные и педагогические практики по естествознанию, школьному природоведению и сельскохозяйственному труду предусматривают изучение природы нашего края, природоохранную деятельность, разработку конкретных мероприятий, определяющих содержание, методы и формы работы с детьми по экологическому образованию. Педагогическая практика призвана установить оптимальные связи между педагогической теорией и практикой экологического образования младших школьников; уметь ставить и творчески решать конкретные эколого-воспитательные задачи на уроке и во внеурочной деятельности; осознанно использовать теоретические знания в практической деятельности; развивать интерес к научно-исследовательской работе по вопросам экологического образования.

Вместе с тем, в теории профессиональной подготовки учителя начальных классов среди основных параметров, характеризующих его готовность к осуществлению экологического образования, необходимо выделить, на наш взгляд, эмоциональные отношения: увлеченность проблемами экологии и экологического образования детей; инициативность в отношении экологических вопросов и основ педагогической экологии; проявление эколого-педагогических убеждений. Это осуществляется с помощью специально подобранных заданий, требующих творческого осмысления проблемы, компьютерных технологий, обширного литературно-художественного материала. В результате процесс познания законов природы переходит на более

высокий продуктивный, творческий уровень и обеспечивает положительную мотивацию к образованию в области экологии.

Таким образом, в нашем представлении, экологическое образование студентов, будущих учителей начальных классов, требует комплексного подхода. Не отрицая, что научно-методической основой экологического образования является экология, мы полагаем, что его эффективность определяется активной жизненной позицией студентов, степенью гуманизации обучения. В этом убеждает наш опыт использования методики экологического образования на кафедре педагогики начального образования.

Список литературы

1. Петрова Т. И., Петров С. С. Экологическое образование младших школьников. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «031200 – Педагогика и методика начального образования» [Текст] / Т. И. Петрова, С. С. Петров. – Стерлитамак: СГПИ, 2003. – 103 с.
2. Петрова Т. И., ПетровС. С. О некоторых подходах к естественнонаучному образованию студентов [Текст] / Т. И. Петрова, С. С. Петров // Технологическое образование в условиях реализации стандартов нового поколения: сб. матер. IV междунар. заоч. науч.-практ. конф., 25 февраля 2014 г., г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Россия. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2014. – С. 204-206.

© Петрова Т.И., Петров С.С., 2017

К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ ПОИСКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СРЕДСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Сайфутдинова Г. С., старший преподаватель
Казахстан, г. Уральск, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана

Формирование креативности студента, будущего специалиста, способного включиться в решение неординарных задач современного общества в условиях глобального кризиса, требует разработки и совершенствования необходимых средств обучения.

В трактовке понятия педагогическое средство нет единого мнения. Одни под средствами понимают главным образом наглядные пособия и технические средства, другие к ним относят методы обучения и воспитания, требования учителя, коллектива и т. д. В выявлении сущности педагогического средства необходимо, прежде всего, определить исходные методологические позиции решения этой задачи. Средство, как отмечает К. Маркс, – это «вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проведения его воздействия на этот предмет, чтобы в соответствии со своей целью применить их как орудия воздействия» [1, с. 3-16]

Важно при этом подчеркнуть, что отношение средства к цели является существенным отношением предмета, определенного как средство. Предмет, взятый вне отношения к цели, не может быть определен как средство.Педагогическое средство определяется довольно широко, к нему относится многое: от учебно-воспитательного процесса до взгляда. Однако, далеко не каждое педагогическое средство способно привести к достижению цели.

Согласно В.С. Ильину, любое педагогическое средство должно научно анализироваться в связи с их возможностями, функциями в решении поставленных задач [2]. В современных стандартах четко определяются лишь узконаправленные цели, касающиеся решения специфических задач. Цели же, определяемые социальным заказом общества, как необходимость в креативных специалистах, или не определены, или сформулированы абстрактно. В связи с этим, средства решения важной задачи остаются в тени. Данное противоречие порождает острую необходимость в разработке средств, в нашем случае, по формированию креативности будущего специалиста.

Мы считаем, что научный поиск как педагогическое средство способен обеспечить формирование кретивности у современных студентов. Научный поиск – это многолинейный процесс, ведущий к открытию или решению поставленной задачи. Многомерность поискового процесса выражается в множестве направлений или линий изучения того или иного объекта или явления действительности. Эти линии выступают в качестве элементов совокупности творческого процесса.

Научный поиск осуществляется стихийно. «В этом деле мы больше обязаны случаю, то есть, говоря философски, наблюдению событий, вызванных неведомыми причинами, чем какому бы ни было надлежащему плану или предвиденной теории» [1, с. 171].

Нами разработана программа формирования креативности на основе научного поиска. В процессе обучения реализуется поисковая деятельность, не имеющая никаких алгоритмов. Научный поиск осуществляется многолинейно, благодаря чему творчески соотнесенные разноаспектные линии дают плодотворный результат.

Научный поиск как педагогическое средство способствует формированию особой формы работы мышления студента, проявляющейся в целеполагании, отборе информации, моделировании всех возможных ситуаций. Научно-поисковая деятельность – это интегративное свойство личности, проявляющей потребность в творческом преобразовании деятельности (Э. Б. Абдуллин), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (А. Н. Ходусов). На базе программы создана модель формирования креативности будущего специалиста в процессе научного поиска.

Список литературы

1. Дорфман Я. Г. Лавуазье М.: Академия наук СССР, 1962. –332 с.
2. Ильин В. С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория // Средства формирования всесторонне развитой личности. - 2016. - № 5 - С. 3-16.

© Сайфутдинова Г.С., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПОРТФОЛИО

Салимова А. А., студент
Научный руководитель: Ишембитова З. Г, доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Каждый современный студент, как только начинает свое обучение в вузе,ставится в известность о необходимости составления личного портфолио [1]. Преподаватели объясняют студентам, что такое портфолио и зачем его нужно составлять. Студент постоянно должен обращаться к портфолио в процессе самостоятельной учебной деятельности. Таким образом, успешное продвижение студента по индивидуальной образовательной траектории напрямую связано с наполненностью и структурированностью его портфолио. В портфолио могут быть документы нормативно-правового уровня. В нем можно сохранять необходимые компьютеризированные материалы, например,

программы для решения задач по физике, химии, алгебре, отчеты по проделанным лабораторным работам, конспекты лекций преподавателей в электронном виде, презентации по различным темам, написанные статьи и конспекты, а также электронные адреса преподавателей, и товарищей по студенческой группе. [1]. Наличие и структурирование этих материалов облегчает самостоятельную работу студента, что представляет несомненную дидактическую ценность. Таким образом, правильно составленное портфолио – залог успешной организации самостоятельной работы студента. [2].

Самостоятельная работа студента опирается на диалог с преподавателем, усиление индивидуального подхода к каждому студенту, обращение к рекомендованным преподавателем материалам, выложенным на сайт кафедры или личный сайт преподавателя. Чем лучше и качественнее организовано портфолио студента, тем больше оно отражает его подготовленность к профессиональной деятельности, степень сформированности его компетентностей. Структура портфолио формируется постепенно. Преподаватель может высказать свои пожелания, советы, рекомендации, просмотреть первый вариант портфолио, начиная с первого курса бакалавриата, и заканчивая магистратурой. Таким образом, портфолио носит личностный, индивидуальный характер, отражающий качество и процесс профессиональной подготовки студента.

В связи с тем, что формирование портфолио предполагает хорошее владение информационными технологиями, то студентам необходимо овладение этими умениями.

Список литературы

1. Балашов Л. Е. Новая метафизика (Категориальная картина мира, или Основы категориальной логики). – М., 2003. – 868 с.
2. Батаршев А. В. Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Педагогика. - 2014. - № 8. - С. 68-77.

© Салимова А.А., 2017

МЕТОД ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ

Салимова Л. Х., доцент
Щербаков С. В., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

В числе видов деятельности выпускников-бакалавров в числе приоритетных, наряду с научно-исследовательской, производственно-технологической и организационно-управленческой деятельностью, называется проектная деятельность. По опросам работодателей в настоящее время необходимы специалисты, способные не только качественно выполнять свои профессиональные обязанности, но и реализовывать проекты разного уровня. Метод проектов не является новым для системы отечественного образования, но ранее этот подход трактовался более узко. В настоящее время под этим подходом подразумеваются широкие гуманитарные проекты в различных сферах гуманитарного знания. Именно с проектной деятельностью работодатели связывают инициативность, креативность, самостоятельность мышления специалистов [3].

Таким образом, если в профессиональной деятельности выпускников проектная деятельность занимает такое значимое место, то возникает необходимость специальной и целенаправленной подготовки студентов в этом направлении. В связи с этим проектная деятельность должна стать самостоятельной формой учебной работы. В таком случае, под проектной деятельностью подразумевается самостоятельная и творческая деятельность студента. Проектная учебная деятельность при обучении в вузе может осуществляться в различных формах. Перечислим некоторые из них:

– участие в научных проектах различного уровня, осуществляемых на кафедрах университета БашГУ;

– разработка научных и творческих проектов в рамках грантовой деятельности;

– обучающие проекты – разработка программ разделов различных дисциплин;

– создание учебных программ разных образовательных уровней;

– разработка проектов по профильному образованию в высшей школе;

– разработка проектов в области практического применения профессиональных компетенций по своему направлению подготовки;

– разработка проектов по социальной тематике, например, по мониторингу гуманитарных знаний в регионе;

– разработка проектов, созданных для повышения гуманитарной культуры населения;

– разработка проектов популяризации и пропаганды научно-гуманитарных знаний;

– издательские проекты в рамках факультета;

– разработка проектов для школьников, олимпиад различного уровня, конкурсов и др.;

– презентация проектов своих научных исследований;

– разработка рекламных проектов по пропаганде университета, изучаемых образовательных программ в рамках бакалавриата и магистратуры.

Для университета наиболее привычными являются научные проекты, применяемые на практике. В нынешних условиях обучения в высшей школе целесообразно обращать больше внимания на различные виды проектной учебной деятельности бакалавров [4].

Проектная деятельность должна содержать ряд этапов:

1) определение актуальности проекта: студенты должны осознавать, что проект должен быть выполнен на актуальную, важную тему;
2) проект должен обладать практической ценностью, то есть его результаты могут быть использованы в практической деятельности студентов;
3) проект должен содержать новизну: участники проекта должны знать, выполнялись ли такие проекты ранее, и кем они выполнялись; осуществляемый проект должен содержать определенный элемент новизны по сравнению с ранее выполненными проектами;
4) определить деятельность, которой будут заниматься участники проекта, последовательность выполняемых элементов, вклад каждого участника проекта: каждый участник должен проявить как профессиональные, так и универсальные компетенции;
5) работа участников проекта должна находиться под контролем преподавателя, однако при выполнении определенного этапа работодатель может дать экспертное заключение;
6) по завершении работы над проектом нужно провести презентацию результатов проекта;

7) проект должен быть завершен в определенный срок, отчетная документация должна быть выполнена по стандартной, заранее переданной студентам форме;
8) проект выполняется с использованием современных информационных технологий.

Для каждого участника проекта оцениваются:

- профессиональные знания в определенной области;
- умение работать со справочной и научной литературой;
- умение составлять научный текст по определенной проблеме;
- умение пользоваться современными информационными технологиями;
- умение работать в коллективе;
- умение представлять результаты собственной научной проектной деятельности;
- овладение профессиональными и универсальными компетенциями.

Список литературы

1. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.
2. Караваева Е. В., Богословский В. А., Харитонов Д. В. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам в соответствии с ФГОС нового поколения. // Вестник Челябинского государственного университета. -2009. -№ 18 (156). – С. 155-163.
3. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / сост. Богословский В. А., Караваева Е. В. и др. – М.: МГУ, 2007. – 148 с.
4. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / Богословский В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н. и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

© Салимова Л.Х., Щербаков С.В., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Саттарова Л. С., аспирант
Научный руководител: Фатыхова А. Л., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

В настоящее время идет активный процесс интенсивного реформирования образования, затрагивающий все его уровни и требующий постоянного анализа тенденций в изменении качества образования. Это и увеличение объема его содержания в условиях информационного, научно-технического процесса, и появление новых методов и средств, индивидуализация учебного процесса и др. В высшей школе данный процесс привел ко многим инновациям, среди которых следует назвать введение двухуровневой системы высшего образования и появление компетентностного подхода, ставшего результатом новых требований, предъявляемых к качеству образования, положенного в основу разработки образовательных стандартов третьего поколения [1]. В соответствии с этим система высшего образования должна быть ориентирована на формирование личности, которая способна совершенствовать свою профессиональную и социальную деятельность, самостоятельно и творчески подходить к решению профессиональных задач.

В настоящее время разрешить данные проблемы способна одна из форм подготовки специалистов высшего образования – бакалавриат. Переход на двухуровневую систему подготовки позволяет повысить востребованность на рынке труда бакалавров и позволяет влиться в европейскую систему высшего образования в условиях социально-экономических преобразований. Состояние и перспективы развития бакалавриата в российской системе образования отражены в трудах О. Н. Олейниковой, В. Ф. Ткача, В. И. Байденко, И. А. Зимней и др.

Современному обществу нужны образованные, компетентные, предприимчивые люди, которые способны принимать решения в ситуации выбора, склонны к сотрудничеству. Образование же должно дать человеку метод самообразования, развить способность и потребность в самосовершенствовании. Так, современное педагогическое образование опирается на компетентностный подход, предполагающий ориентацию процесса подготовки бакалавров на получение конкретных результатов для решения профессиональных педагогических задач, соответствие триады «требования к подготовке – содержание

образовательной программы – результаты обучения». Данный подход подразумевает формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника.

Отметим, что компетенции выражают ожидаемые и измеряемые результаты обучения – «конкретные достижения студентов (выпускников), определяющие способности студента (выпускника) по освоению всей или части образовательной программы. Компетентность – это потенциальная готовность студента (выпускника) разрешать проблемы различного уровня сложности со знанием дела. Компетентность является основой профессионализма, а ее уровень становится показателем качества образования педагогов» [2, с. 7]. Деятельность по формированию профессиональных компетенций в образовательной среде анализируется в работах В. И. Байденко, А. В. Баранова, А. А. Вилковой, Л. И. Гурье, И. Б. Гладковой, Е. А. Корсаковой, И. А. Зимней, И. Л. Плужника, А. В. Хуторского, Б. Д. Эльконина и др.

Для каждого направления подготовки в вузе федеральным государственным образовательным стандартом определен свой набор основных компетенций. Так, для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») на нормативном уровне высшего образования установлены общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции.

Бесспорно, что выпускник должен обладать всеми видами компетенций выбранного им направления дальнейшей профессиональной деятельности, к области которого относятся образование, социальная сфера, культура, объектами которого являются обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы, но значительная роль все же отводится формированию профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции (ПК) включают в себя умения реализовать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания. [3].

Анализ методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет представить следующую модель формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров, состоящую из блоков:

1) содержательного, включающего цели подготовки, содержания и состава компетенций, технологии их формирования и задачи изучения дисциплины;

2) процессуального – методов, средств обучения, образовательных технологий и разработанных педагогических условий, форм организации учебного процесса;

3) результативного – критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных компетенций.

Оценивание уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций представляет собой процесс сравнения результатов их овладения с заданным федеральным государственным образовательным стандартом, с эталоном овладения ими. В настоящее время нет единого подхода к определению уровня и критериев оценивания. Однако, обобщив всеподходы, можно выделить следующие три уровня оценивания компетенций – пороговый, средний и повышенный, выступающие в качестве показателей развития как отдельных ее компонентов, так и компетенции в целом. *Пороговый уровень* характеризуется посредственными знаниями с большим количеством ошибок, инертным и шаблонным характером познавательной деятельности. У студента (выпускника) отсутствует профессиональная мотивация и ценностные профессионально-психологические установки к ней. Выполняемые действия осознаны частично, целенаправленность их неустойчива. Отсутствует устойчивая потребность быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда. *Средний уровень* характеризуется хорошими знаниями с небольшим количеством ошибок, достаточными теоретическими и практическими знаниями, нечетко выраженной мотивацией к профессиональной педагогической деятельности. Самостоятельная деятельность зависит от требований преподавателя и мотивирована необходимостью выполнения учебных заданий. Студент осознает цели и результаты своей деятельности, однако направленность на самосовершенствование полностью не сформирована; склонность к творческой самостоятельности отсутствует. *Повышенный уровень* – высокий уровень теоретических и практических знаний, получение которых детерминировано осмысленным проектированием будущей профессиональной деятельности. Сформирована направленность на саморазвитие, самоанализ, самосовершенствование и профессиональную рефлексию. Высоко развиты умения по организации деятельности, грамотной и рациональной работе с информацией, с различными техническими средствами [3].

Данная модель способна обеспечивать эффективное формирование профессиональных компетенций в соответствии с задачами модернизации современного педагогического образования России путем организации взаимодействия дисциплин учебного плана,

последовательности их освоения. Таким образом, внедрение компетентностного подхода в современном образовании позволяет подготовить выпускника-бакалавра, конкурентоспособного на рынке труда и полностью отвечающего условиям социально-экономического развития страны.

Список литературы

1. Елагина В. С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. - 2010. - № 10. - С. 113-116.
2. Елагина В. С., Немудрая Е. Ю., Балакина Л. Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Фундаментальные исследования. - 2011. - № 3. - С. 110-113.
3. Насейкина Л. И., Жарикова И. Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза при обучении по стандартам третьего поколения и методика их оценки // Инновации в науке: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, - 2012.- № 8-1. - С. 27-31.

© Саттарова Л.С., 2017

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПАРАДИГМА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Сманцер А. П., профессор
Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет

Современная стратегия повышения эффективности профессиональной подготовки педагога связывается с реализацией личностно-развивающей концепции обучения. Будущий педагог должен не просто усваивать информацию (знания, умения, навыки), но быть готовым ее получать и включать в новые связи и отношения, осваивать новые способы переработки информации, генерировать новые идеи, новые подходы к решению проблем во всех сферах жизни и деятельности, стремиться к развитию креативного мышления.

В процессе обучения важно развить личностные качества будущего специалиста (направленность, компетентность, гибкость, контактность, креативность, умение управлять своими эмоциями,

сдерживать себя, быть в постоянной готовности к любым переменам в процессе профессиональной деятельности и др.), учитывать особенности протекания психических процессов (ощущения, восприятия, воображение, память, мышление, чувства, воля), использовать опыт, приобретенный в действенно-практической сфере.

В центре внимания личностно-развивающей концепции обучения находятся, с одной стороны, обеспечение фундаментальной профессиональной подготовки, обеспечивающей студентам возможность использовать имеющийся запас знаний, умений и навыков в заданных стандартных условиях, направленности на развитие умений воспроизводить накопленные и имеющиеся знания, видеть и понимать перспективы их использования инновационной деятельности, а с другой, – формирование мировоззренческих и нравственных позиций личности.

В современной теории педагогики и психологии высшей школы акцентируется внимание на обосновании личностно-развивающей концепции подготовки будущего специалиста в университете (Л. М. Митина, Э. Ш. Камалдинова, Н. П. Иванищев, Г. С. Перевозчикова и др.).

Сейчас концепция системного личностно-развивающего подхода в профессиональной подготовке будущего учителя в высшей школе разрабатывается известным российским психологом Л. М. Митиной, которая считает, что «основным направлением образовательной политики должно стать личностно-развивающее направление» [2, с. 7]. Исходные положения этой концепции состоят в тесном развивающем взаимодействии обучаемого и обучающего, в стимулировании личностного роста, активного преобразования их внутреннего мира. Обосновывая важность личностно развивающего подхода в профессиональном образовании, Л. М. Митина рассматривает систему «учитель – ученик», а, следовательно, и систему «преподаватель – студент» как постоянно развивающуюся общность, где педагог создает не только оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого обучаемого, способен заинтересовать, увлечь прогрессивными новациями, но и «сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда» [1, с. 9]. Понимая актуальность реализации концепции личностно-развивающего обучения студентов, педагоги стремятся к созданию развивающей среды учебного заведения. Так, исследователь Г. С. Перевозчикова выделяет главный принцип построения развивающей образовательной среды – «создание условий для полноценного общения и взаимодействия обучающегося и обучающихся» [4, с. 312].

Эффективность реализации личностно-развивающей концепции обучения студентов во многом зависит от мотивов и целей, направленности личности на те или иные стороны учебной деятельности. Осознанный мотив учебной деятельности выступает значимой предпосылкой развития личности студента, побуждает его ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия. Психологами доказано, что если студенты не умеют ставить цели и достигать их в учебной работе, то даже зрелые потребности и мотивы остаются нереализованными. Цель должна способствовать развитию такой учебной деятельности, чтобы удовлетворить познавательные и иные потребности студентов, направить их на развитие креативного мышления, реализацию мотивов учения. С. В. Талайка указывает на необходимость стимулировать у студентов стремление к «самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения» и дальше подчеркивает, что «человек не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятие решения, теряет способность к творческой деятельности» [6, с. 142]. Для личностно-развивающего обучения более важно не только решение уже поставленной кем задачи, сколько наличие способности «самостоятельно увидеть и сформулировать проблему» [5, с. 147]. В процессе обучения в вузе преподаватели на каждом занятии стремятся, чтобы студенты осознали важность получаемой информации, сознательно ее усваивали, делали обоснованные выводы и заключения. Образовательный процесс будет эффективным настолько, насколько преподаватель сможет обеспечить управление целеполаганием и целеудержанием. А. С. Осницкий подчеркивает, что важно не только понимать и принимать предложенные цели, но и уметь цели удержать до их реализации, не допустить, чтобы их место заняли другие [3].

Реализация личностно-развивающей концепции в образовании не мыслима без овладения как студентами определенной суммой знаний, той или иной информацией, обеспечивающей им готовность к производству нового знания, новых умений, так и преподавателями без постоянного обновления своих лекций новой информацией.

Однако богатый запас знаний не всегда сочетается с высоким уровнем умственного развития – это наименее надежный критерий. Для творческого развития решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, способ усвоения, определенный тип деятельности, с помощью которого они приобретались. Для того чтобы студент смог творчески развиваться, необходимо достижение им определенного деятельностного устремления, личностного роста. Обеспечивая развитие студентов, преподаватель тем самым развивает

потенциал, который позволит им самим осуществлять этот процесс. Только на основе достаточного уровня интеллектуального развития студента может осуществляться его творческое развитие.

Немаловажное значение имеет процессуально-продуктивная сторона в эффективности подготовки учителя. Исследования показывают, что только имеющиеся знания, приобретенная информация не могут обеспечить преумножение знаний, генерировать новые педагогические идеи. Знания человека находятся в единстве с его материальными операциями, умениями, которые реорганизуются в новые комбинации. Поэтому личностно развивающий концепция обучения позволяет раскрывать потенциальные возможности студентов в овладении универсальными операциями, специальными умениями и компетенциями, а преподавателям показывать образцы творческого владения профессиональными умениями.

Важной составляющей личностно-развивающего подхода является формирование у студентов способности к прогнозированию и предвосхищению результатов деятельности, а также развития активности и творческого воображения, фантазии при решении сложных профессиональных задач.

Велика роль эмоционально-волевой сферы в системе развивающего обучения. Она позволяет как студенту, так и преподавателю радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций.

Таким образом, реализация личностно-развивающей концепции обучения ориентирована на подготовку эффективного учителя, позволяет ему подняться на более высокий уровень творческого развития, а преподавателям выявить совокупность педагогических условий для повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов. Личностно-развивающая концепция в профессиональном образовании, с одной стороны, способствует гармоничному личностному развитию студентов, росту их профессионально значимых личностных качеств, а с другой, заставляет преподавателей изменять свою позицию по отношению к студенту и самому себе, следить за новой информацией в своей области науки, включать студентов в исследовательскую деятельность, учитывать их индивидуальным особенностям и возможности.

Список литературы

1. Митина Л. М. Системный личностно-развивающий подход в образовании: интеграция инноваций и традиций[Текст] / Л. М. Митина // Психология в вузе. - 2012. - № 2. - С. 7-14

2. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы [Текст] / Л. М. Митина – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2019. – 386 с.
3. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности [Текст] / А. К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
4. Перевощикова Г. С. Проблема создания развивающей образовательной среды в вузе как средство полноценного развития личности студентов и формирования их профессионального самосознания [Текст] / Г. С. Перевощикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2013. - Т. 4. - С. 311-315
5. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия»,2001, 2001. – 304 с.
6. Талайка С. В. Психология высшей школы: курс лекций: учеб-метод. пособие. – 2-е изд. [Текст] / С. В. Талайка – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2006. 202 с.

© Сманцер А.П., 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЛОСОФСКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Султанова Р. М., доцент
Гаязова Г. А., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет
Рыбакова Е. В., учитель-дефектолог
Россия, г. Белорецк, Белорецкая психолого-медико-педагогическая комиссия

Концептуально значимые, целеполагающие процессы осмысления, научно-методической разработки, организационного, интегрирующего сопровождения компонентных ресурсов образовательного пространства требуют системной поддержки, подстройки и перспективной определённости.

Педагоги, да и студенты педагогического профиля не всегда обнаруживают достаточную готовность к усилению субъектной, социальной, деятельностной направленности образовательного процесса, как в силу объективных причин, так и вследствие оперативной недостаточности понятийного аппарата, индивидуального и корпоративного.

Одно из направлений нашей исследовательской работы – разработка условий обеспечения вербально-понятийного соответствия педагогических ресурсов насущным задачам развития образования.

Именно в условиях классического вуза есть возможность всесторонне обеспечить необходимый уровень и структурное соответствие как развития педагогической, психологической науки, так и подготовки педагогических кадров.

Таким образом, организация философско-филологического компонента в образовательной деятельности студентов педагогического профиля, опираясь на высокоуровневый понятийно-предметный базис, обеспечиваемый классическим арсеналом наук, одновременно и повышает качество общей подготовки будущего специалиста, и задаёт необходимые сегодня стандарты вербального интеллекта, отвечающего современным запросам общества, вооружает участников средствами для разрешения противоречивых, многозадачных вызовов развивающегося образования.

Сегодня, к сожалению, даже узкопредметная компетентность студентов и образовательных кадров неравномерна, а уж состояние грамотности всех участников социально-образовательного диалога вызвало подчеркнутое беспокойство министра образования Российской Федерации О. Васильевой, обосновавшей необходимость жёстких мер в борьбе за грамотность школьников.

Даже написание достаточно мотивированной педагогической характеристики, плана работы, даже не авторской статьи, вызывает у ряда педагогов неуверенность в своих силах, нередко – отторжение, негативизм, транслируемое окружающим неприятие «умных» слов.

Между тем, именно наукоемкость и интегрирующая сущность русского языка актуализирует его жизнестойкость и действенность в периоды кризисов и глобальных переустройств. А. С. Пушкин, определивший его «общежитийную» природу, восприимчивость к иноязычной лексике, в своём творчестве как раз и отразил метасистемную ресурсность русского языка.

В целях актуализации и повышения действенности языково-коммуникативной сферы в системе развития образовательного пространства, уровня и качества планирующих, аналитических,

позиционирующих, интегрирующих, рефлексивных компонентов регуляции педагогических процессов наши проектные группы, участники «Проект-мастерских» и тематических практикумов апробировали ряд эффективных форм, направленных на повышение личной и групповой языковой культуры, а также актуализацию своего вербально-понятийного потенциала.

Готовность к целенаправленному овладению системными вербально-интеллектуальными инструментами и интегрирующими технологиями, отвечающими современным запросам социума и развития системы образования во всей их многозадачности, определяется в формате непрерывно усложняющегося диалога.

Рекомендуем участие в таких, например, проектах, как коллективное составление студентами и молодыми педагогами Философского словаря педагога, Диалектического словаря дефектолога и других подобных интегрирующих мероприятий, предполагающих переосмысление сущностных понятий и принципов профессиональной деятельности участников с позиций более высокого уровня.

Здесь педагоги и будущие педагоги наглядно убеждаются, насколько более внятными и решаемыми становятся частные, системные и инновационно неоднозначные вопросы педагогики, если рассматривать их через диалектический, философский понятийный инструментарий. Опираясь на классические педагогические и философские словарные издания, педагоги сопоставляют хрестоматийные и злободневные проблемы, наблюдения, противоречия.

Да и окружение участников, обогативших свой понятийно-языковой опыт, непосредственно ощущает возросшую уверенность, компетентность и личностный ресурс, перспективность и их социальную привлекательность.

Необходимость продолжать дальнейшее осмысление, развитие самих образовательных стандартов, адаптировать и интегрировать технологии и методики, соотносить запросы и регламенты определяет понятийный операционал всё более высокого уровня.

Ещё более напряжённой выглядит ситуация с совершенствованием системы адресного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, ведущее противоречие организации коррекционного образования вызывает постоянное затруднение целеполагающих компонентов специальной педагогики: с собственно педагогической точки зрения: необходимо обеспечить повышенное, ускоренное освоение ребёнком с нарушением в развитии программного материала, соответствующего его паспортному

возрасту, между тем как с медицинской позиции следует обеспечивать таким детям охранительный, щадящий режим.

Вместе с тем, особенность протекания биологических и социальных процессов, предполагающая синусоидальную динамику, позволяет обнаруживать и использовать коррелирующие позиции, необходимые для рассмотрения особенно сложных, проблемных вопросов, требующих для своего решения анализ более высокого уровня [2].

Прогнозирование таких реалий также может быть осуществлено только при условии зрелого диалектического подхода.

Подготовка педагогов и руководителей образовательных организаций к проведению интегрирующих дискуссий, круглых столов и других подобных мероприятий – ещё одно направление сотрудничества, требующее от участников взвешенной позиции, умения оперировать сложным комплексом составляющих и гибкой, но системно организованной аргументации [1; 3].

Рассмотрение противоречивых, неоднозначных, дискуссионных моментов дидактики и организации социально-образовательных процессов нерационально и культурно несообразно вне системы мировоззренческих понятий, позволяющих будущему или молодому специалисту обрести понятийный компонент профессиональной и личностной зрелости [4].

Изучая предметные понятия через призму диалектического инструментария, можно совершить качественный скачок в осмыслении важнейших реалий современного образования и прогнозировании сущностных моментов его развития.

Список литературы

1. Рыбаков Д. Г., Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Опыт изучения лингвистических особенностей социального привлечения граждан в секты и иные депрессивные, энтропийно организованные сообщества // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2016. - № 3 // URL: pem.esrae.ru/13-162 (дата обращения: 12.05.2017).
2. Рыбаков Д. Г., Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Inheritance discompetention. // Science Time - May, 2016. - № 4 (28). - С. 739-744.
3. Dmitry Rybakov, Yelena Rybakova, Rosa Sultanova, Gulshat Gajazova.Entropy component microsocial environment of children with internet addiction.- Science Time, September. - 2016. - № 9 (33). - С. 198-205.

4. Рыбакова Е. В., Рыбаков Д. Г., Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Акубекова Г. Д., Резяпов Р. А. Коррелирующие позиции информационного развития социума и нейропсихического состояния подрастающих поколений. // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации», Прага, WorldPress. - 2015. - С. 446-448.
© Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В., 2017

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Хакимова Л. Я., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

В современных условиях российского образования основной акцент ставится на ключевые компетентности. Результатом деятельности образовательного учреждения должен стать определенный набор ключевых компетентностей в различных сферах жизни педагога.

Являясь субъектом педагогической деятельности, педагог управляет учебно-воспитательным процессом, обеспечивает его образовательный и развивающий характер. В первую очередь, работа с ребенком строится на личном примере педагога, она должна быть эмоционально насыщенна. Прежде чем развивать ключевые компетентности у ребенка, нужна работа с педагогическим сообществом, так как именно педагог передает содержание образования и организует учебно-воспитательный процесс.

Под профессиональной компетентностью педагога понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности [1, с. 35].

Педагога можно назвать профессионально компетентным, если он на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся. Профессиональная компетентность – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От

профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма учителя, т. е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. А свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс педагог является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую личность педагога, способную воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире. Из этого вытекает необходимость мотивации и создания благоприятных условий для педагогического роста. Необходимо создать такие условия, в которых педагог самостоятельно осознает необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств. Анализ собственного педагогического опыта активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в педагогическую деятельность. Педагог должен быть вовлечен в процесс управления развитием школы, что способствует развитию его профессионализма.

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. Учеными выделены этапы формирования профессиональной компетентности: 1) самоанализ и осознание необходимости; 2) планирование саморазвития (цели, задачи, пути решения); 3) самопроявление, анализ, самокорректировка [1; 2].

Формирование профессиональной компетентности – процесс цикличный, т. к. в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные этапы повторяются, но уже в новом качестве. Вообще, процесс саморазвития обусловлен биологически и связан с социализацией и индивидуализацией личности, которая сознательно организует собственную жизнь, а значит, и собственное развитие. Это и система стимулирования сотрудников, и различные формы педагогического

мониторинга, к которым можно отнести анкетирование, тестирование, собеседование, внутришкольные мероприятия по обмену опытом, конкурсы и презентация собственных достижений. Данные формы стимулирования позволяют снизить уровень эмоциональной тревожности педагога, влияют на формирование благотворной психологической атмосферы в коллективе.

Таким образом, современный педагог – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением; создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения; интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.Современного педагога также должны отличать высокая креативность, направленность на активную созидательную и преобразующую деятельность, технологическая подготовленность.

Список литературы

1. Андреев А. А. Знания или компетентность? [Текст] / А. А. Андреев // Высшее образование в России. - 2005. - № 2. – 52 с.
2. Байденко В. К. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В. К. Байденко // Высшее образование в России». - 2004. - № 11. – 32 с.

© Хакимова Л.Я., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА-БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Хамидуллина Л. К., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Актуальность проблемы формирования исследовательской компетентности будущих педагогов в настоящее время не вызывает сомнений. Ключевые направления развития общего образования, сформулированные в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», связаны с задачей обеспечения системы общего образования современными квалифицированными кадрами. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования на уровне бакалавриата предусматривается в числе

профессиональных компетенций способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) [1].

Подготовка «нового учителя», способного реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов в образовании, предполагает новую форму организации учебного процесса с целью формирования исследовательской компетентности студента. Студент из объекта обучения становится субъектом педагогической деятельности. В рамках компетентностного подхода И. Я. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, А. П. Тряпицына и др. рассматривают исследовательскую компетентность как способность личности решать исследовательские проблемы и задачи, возникающие в профессиональной деятельности; функциональную и личностную готовность к продуктивному решению исследовательских задач. Компетенциями исследовательского характера**,** которыми должен обладать студент вуза, являются: ценностно-смысловая (осознание роли научно-исследовательской работы в рамках изучаемого предмета, собственной исследовательской позиции), учебно-познавательная (совокупность умений студента в сфере самостоятельной научно-исследовательской работы), информационная (умение перерабатывать информацию с помощью информационных технологий), коммуникативная (взаимодействие с преподавателем в процессе проведения исследовательской деятельности, умение задавать вопросы, участвовать в дискуссии), исследовательская (умение видеть и формулировать проблему исследования, изучать и обобщать передовой опыт, умение проводить исследование по одной из проблем педагогической направленности), компетенция личностного самосовершенствования (освоение способов интеллектуального саморазвития в научном исследовании).

Модернизация учебного процесса в школе невозможна без внедрения проектных и исследовательских технологий обучения, на что указывают ФГОС общего образования. Как известно, проектные технологии, возникшие в США в научной школе прагматической педагогики Д. Дьюи еще на рубеже XIX и XX вв., понимались их создателями как своеобразное обучение «посредством делания», направленное на активизацию у детей самостоятельной познавательной и практической деятельности исследовательского характера и способствующее более тесной связи обучения с жизнью. Система высшего педагогического образования решает задачу подготовки педагогов новой формации, обладающих необходимыми исследовательскими и проектными компетенциями, четырьмя путями: 1) усиление внимания к вопросам психологии исследовательского

поведения, исследовательского и проектного обучения при изучении базовых предметов (психология, педагогика, методика преподавания учебных предметов); 2) включение в учебные планы специальных курсов, непосредственно связанных с психологией исследовательского поведения, исследовательским и проектным обучением школьников; 3) включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую работу (курсовые и выпускные квалификационные работы); 4) организация учебно-исследовательской практики студентов [2, с. 83].

Возросшая потребность в педагоге-практике как педагоге-исследователе обнажила серьёзные просчеты в системе его профессиональной подготовки. По мнению М. М. Поташника, «затруднения учителей в освоении ФГОС – незнание учителями существа и способов организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Требование ФГОС обучать проектированию и исследованию пронизывает собой все ступени школьного образования, и как быть, если сам учитель никогда в своей жизни всерьез (не на уровне обыденного, житейского здравого смысла, а методически и технологически!) не проектировал и не исследовал» [3, с. 16]. Становится всё более очевидным, что учителю, не имеющему опыта организации собственной исследовательской деятельности в процессе профессионального обучения, трудно организовать её с детьми. Он плохо представляет её задачи, развивающие возможности, логику и методы выполнения исследовательских заданий и обобщения полученных данных. В настоящее время, по мнению В. И. Андреева, «студенты вузов вовлечены в научно-исследовательскую деятельность где-то от 0,2-2% времени. Оптимально было бы этот показатель довести до 10% учебного времени» [4, с. 272]. В ходе изучения педагогических дисциплин необходимо постоянно включать элементы исследовательской деятельности и исследовательские проекты как комплексные исследовательские задания. Безусловно, наибольшие возможности для этого предоставляют магистерские образовательные программы. Однако, в настоящее время явно недооцениваются возможности учебного процесса для формирования исследовательской компетентности студентов уже на первом этапе их обучения, на уровне бакалавриата. Базовый курс педагогики начинает изучаться на младших курсах и нередко опережает курс философии, где студенты усваивают некоторые методологические понятия. Безусловно, студентам – вчерашним школьникам довольно сложно усвоить понятие о методологии педагогики и овладеть методами педагогического исследования. Тем не менее, опыт организации педагогических исследовательских проектов в изучении педагогических дисциплин убеждает в возможности их применения в

целях формирования исследовательской компетентности будущих педагогов уже на уровне бакалавриата. В содержании дисциплины была расширена тема «Педагогика как наука». В течение лекций были даны знания о методологии педагогического исследования, методах теоретического и эмпирического уровня, требованиях к их применению, методах педагогической диагностики как упрощенных модификациях методов научного педагогического исследования. К практическому занятию студенты получили задание выполнить исследовательский проект, предполагающий апробацию одного метода исследования. Перед студентами ставилась задача апробировать метод исследования в соответствии с поставленной целью, обработать полученные данные, сформулировать обобщающие выводы и подготовить презентацию проекта. Таким образом, в содержание заданий закладывалась задача овладения методами исследования, которые понадобятся им в будущей педагогической деятельности. Каждый проект оформлялся как научный доклад и проходил общественную презентацию на занятии. В сообщении докладчик обосновывал цель исследования, выбор методов исследования, иногда и предварительную, рабочую гипотезу, анализировал полученные результаты, формулировал собственные выводы, а в некоторых случаях и педагогические рекомендации[5].

Однако, как показывает опыт, более глубокая научно-исследовательская работа привлекает лишь самых заинтересованных и одарённых студентов [6]. Так, в рамках недели науки в секционном заседании «Методология и методы научно-педагогических исследований» с научными докладами выступили студенты факультета филологии и межкультурной коммуникации и социально-гуманитарного факультета: А. Ф. Низамутдинова «Молодёжная субкультура как фактор социализации подрастающего поколения в условиях современного российского общества» (1 место, 2015 г.); А. А. Тимофеева «Гражданско-патриотическое воспитание современных школьников» (2 место, 2016 г.); Г. И. Исхакова «Ценностное отношение к Отечеству как личностный результат обучения истории» (2 место, 2017 г.) и др. Такой опыт необходим студенту для осознания собственной значимости в общем деле, возможности показать результаты своей исследовательской деятельности и открыть перспективы личностного и профессионального роста. Нельзя не сказать о встречах с представителями науки и практики, о работе с новинками литературы, участии в конкурсах методических разработок. Таким образом, усваивалась общая логика педагогического исследования, которая будет востребована в работе над дипломным проектом. Выполнение таких исследовательских проектов доступно студентам первого курса, оно вызывает интерес, позволяет сформировать

первые навыки организации исследовательской деятельности, повысить мотивацию к изучению педагогики как науки и учебной дисциплины. В заключение следует отметить, что в моделировании и реализации вариантов заданий необходимо соблюдать ряд условий, обеспечивающих их эффективность: 1) организация подготовительного этапа, где студенты усваивают базовые теоретические знания о логике и методах научного педагогического исследования; 2) соблюдение в ходе выполнения проекта в общих чертах логики научного исследования; 3) самостоятельное оформление результатов исследовательского проекта, формулировка обобщающих выводов и их публичная презентация; 4) систематическое применение исследовательских педагогических проектов в процессе обучения [7].

Таким образом, участие студентов в научно-исследовательской деятельности способствует воспитанию творческого отношения к своей будущей профессии, формированию необходимых для профессиональной деятельности компетенций, становлению педагога-исследователя, способного решать актуальные задачи современности. В заключение можно привести слова Б. С. Гершунского о том, что «учитель XXI века – это мыслитель, исследователь, ощущающий всю полноту возложенной на него священной ответственности за судьбу доверенного и доверившегося ему Человека, за его духовное, интеллектуальное и физическое здоровье, за будущее своей страны и всего Мира, всей человеческой цивилизации» [8, с. 3].

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 440301 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») от 11 января 2016 г. (Электронный ресурс). Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf (дата обращения 08.06.2017)
2. Савенков А. С., Львова А. С., Любченко О. А. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика.–2017.-№1.- С. 83-89.
3. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.
4. Андреев В. И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеоквалитология образования). – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. –296 с.
5. Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире // Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции. Министерство образования и

науки РФ; Российский университет дружбы народов. - 2015. - С. 585-590.
6. Хамидуллина Л. К. Подготовка будущих учителей к исследовательской деятельности в образовательных организациях // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам IV международной научно-практической конференции, 29 апреля 2016 г./Под общ.ред. А.В. Туголукова – Москва: ИП Туголуков А.В., 2016. – С. 65-67.
7. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: монография / под ред. В.В. Николиной, О.А. Сафоновой. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. - С. 154.
8. Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта,1998.-432 с.

© Хамидуллина Л.К., 2017

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Шакурова Л. Ф., доцент
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

Роль учителя в современном мире меняется, становится шире область его ответственности. Об этом свидетельствуют результаты международных и отечественных исследований. В частности, анализ результатов совместных исследований навыков учащихся XXI века международной компании The Boston Consulting Group и Всемирного экономического форума (Давос) «Новый взгляд на образование» [2, с. 72-97] позволил сделать следующие выводы:

1. На основе метанализа исследований навыков, которые учащиеся получают в процессе начального и среднего образования, выделено 16 навыков, которые отвечают потребностям рынка XXI века: базовые навыки (навыки чтения и письма, математическая грамотность, естественно-научная грамотность, ИКТ-грамотность, финансовая грамотность, культурная и гражданская грамотность), компетенции, которые описывают, как учащиеся подходят к решению сложных задач (критическое мышление, креативность, умение общаться, умение работать в команде), личностные качества (любознательность,

инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная грамотность).

2. Исследование более 100 стран показало, что многие учащиеся по всему миру не получают образование, соответствующие требованиям XXI века. По большинству направлений лидируют Япония, Южная Корея, Сингапур, Гонконг, Макао, Вьетнам. Высокое качество образования в Польше, Финляндии, Эстонии, Австралии, Новой Зеландии, Нидерландах. Россия в середине или в конце списка значимых стран.

3. Качество системы образования любой страны определяется качеством работы учителей.

Повышение качества школьного образования является основной целью введения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (далее – ФГОС). ФГОС ориентированы на формирование компетенций XXI века. На первый план выступают умения школьников формулировать и решать проблемы, работать в команде, в проектном режиме, брать ответственность на себя, принимать решения и т.д. Это и становится одним из главных ожидаемых результатов системы образования.

Ключевая роль в реализации приоритетных задач развития образования принадлежит учителю. Современный учитель должен осознавать потребность в дальнейшем самостоятельном совершенствовании своих профессиональных и личностных компетенций. Профессиональные компетенции учителя-предметника предполагают владение базовыми профессиональными компетенциями, связанными с готовностью и способностью учителя реализовывать цели обучения предмету на различных уровнях, способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Подчеркнем основные изменения в деятельности педагога в связи с введением ФГОС.

Основой традиционного обучения в школе была передача знаний. Сегодня от педагога требуется не столько передать знания, а организовать процесс добывания знаний самими учащимися, управлять этим процессом, научить умению применять знания в конкретных постоянно изменяющихся условиях. Доминирующей становится модель общего образования, направленная на развитие личности учащегося. Для педагога на первый план вышли умение планировать личностные, предметные, метапредметные результаты и достигать их; умение использовать технологии, реализующие деятельностный подход в обучении; умение проектировать и проводить урок, нацеленный на

формирование УУД; умение организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся; умение разрабатывать и строить проблемную учебную ситуацию и организовать учащихся на решение проблемы; умение осуществлять контрольно-оценочную деятельность; умение взаимодействовать с родителями для выстраивания индивидуальной траектории развития обучающегося и др. [3].

Одним из инструментов реализации стратегии образования является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», призванный повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Профессиональный стандарт включает в себя личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые учителю для осуществления развивающей деятельности. В стандарт включены новые компетенции, связанные с работой педагога с разными категориями детей: мигрантами, сиротами, одаренными, инвалидами, детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации и др. [4]. Сегодня стандарт педагога дорабатывается. Он в обновленном виде должен привести в соответствие профессиональную деятельность педагога с требованиями ФГОС общего образования.

В 2015-2016 учебном году Рособрнадзором проведена апробация модели оценки предметных компетенций в соответствии с действующим проектом профессиональных стандартов. Исследования показали сравнительно высокий уровень предметной подготовки учителей, однако около 30% учителей (по каждому из предметов – математика, русский язык, литература) не справились с простейшими заданиями. Выявлены очень низкий уровень умения находить и объяснить ошибки в выполненном детьми задании, неумение объяснить материал, планировать работу на уроке в соответствии с конкретной задачей, недостаточный уровень владения приемами объективного стандартизированного оценивания результатов обучения.

Реализация школьных стандартов высветила многие слабые стороны подготовки педагогических работников. Большинство учителей не освоили современные педагогические приемы работы, основанные на широком применении информационно-коммуникационных технологий, проблемного обучения, проектной и учебно-исследовательской деятельности. На уроках доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. В этих условиях невозможно ограничиться в работе с педагогами функцией традиционной системы повышения квалификации – транслировать в педагогическую практику научные идеи, теории.

Обучение, основанное на развитии компетентностей, требует иного отличного от традиционного подхода к образованию. В системе образования взрослых сегодня особую актуальность приобретает компетентностно-ориентированное обучение, в основе которого лежит обучение слушателей через актуализацию собственного опыта и «совершения открытий» [1, с. 18].

Деятельность государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан по реализации дополнительных профессиональных программ осуществляется на основе компетентностно-ориентированного обучения, которое предусматривает:

- реализацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, разработанных в рамках системно-деятельностного и модульно-компетентностного подходов, обеспечивающих вариативность ее содержания, практико-ориентированную подготовку;
- вовлечение в качестве преподавателей учителей, руководителей образовательных организаций, победителей, финалистов профессиональных конкурсов;
- широкое использование практики стажировок на базе инновационных образовательных организаций, мастер-классов, открытых уроков лучших учителей;
- предоставление слушателям самостоятельного конструирования своего индивидуального образовательного маршрута в зависимости от профессионального опыта и компетенций;
- использование дистанционных форм повышения квалификации, модульно-накопительной системы;
- внедрение информационно-коммуникационных технологий, проектной, исследовательской деятельности и др.

В условиях компетентностно-ориентированного обучения у преподавателя системы дополнительного профессионального образования появляются новые роли, которые становятся ключевыми: модератор, тьютор, фасилитатор. Данные позиции обеспечивают организацию процесса непрерывного профессионального образования педагогов, приобретение ими тех компетенций, которых не достает для решения профессиональных задач.

Список литературы

1. Лозинская Н. Ю. Идеи компетентностно-ориентированного обучения в процессе повышения квалификации педагогов // Методист. - 2016. - №1.-С. 18-21.

2. Луо М. Э., Бутенко В. В., Полунин К. Е. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. - 2015. - № 2 (68). - С. 72-97.
3. Мазитов Р. Г., Шакурова Л. Ф. Научно-методическое сопровождение введения и реализации ФГОС общего образования в образовательных организациях Республики Башкортостан // Вестник образования. - 2016. - № 23. - С. 49-58.
4. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129 (дата обращения: 17.05.2017).

© Шакурова Л.Ф., 2017

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЙ МЕДИАРЕАЛЬНОСТИ

Шарко О. И., методист
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государстувенный университет

Идущая сегодня дискуссия об образовательных следствиях современных медиа инспирирована стремительным развитием телевидения шестидесятых-семидесятых годов и появлением Интернета в девяностых. Современные исследователи раскрывают ряд проблем в связи с новой медиа-ситуацией и возможные пути разрешения этой проблемы для образования.

Так, польский исследователь Шкудлярек отмечает несколько проблем, связанных с отношением медиа, социального мира и образования. Связаны они, во-первых, с проблемой конструкции современного мира. Электронные медиа в настоящее время конкурируют с институтом школы, которому раньше в данном отношении принадлежало исключительное право. Такая ситуация вызывает необходимость переопределения основной функции массового образования. Во-вторых, они касаются вопросов медиальности самой школы. Школа очень сильно связана с культурой письма и менее всего ее «репрезентативность» сообразуется с мультимедиа. В ней все еще доминируют оральные компетенции (элементы риторики) и только

недавно стали появляться компетенции, свойственные глобальному сообществу (в значительной мере – визуальному) электронной информации. В рамках этой «школьной мультимедиальности» эта пропорция в ближайшее время может существенно измениться. В-третьих, возникает проблема определения пространства медиации, которое школа будет стараться удерживать между индивидами (группами) и современной медиакультурой. Это как бы «медиация в процессе медиации», медиация «второго уровня», что является характерной чертой школы вообще (в рамках культуры письма школа исполняла такую функцию, вводя собственные интерпретативные коды между читателем и «медиумом текста»). Медиация приводит, как правило, к какому-нибудь согласованию положений, унификации пространства контакта: медиа, однако, являются посредниками, медиация же приобретает в этом случае дистанцирующее измерение [1]. Проблемы медиальности школы, описанные Шкудляреком, в полной мере можно отнести в целом и к высшему образованию, поскольку оно является продолжением и правопреемником среднего образования.

Еще одной проблемой, которую нельзя не принимать во внимание, является качественное изменение основных участников образовательного процесса − самих учащихся. Марк Пренски отмечает, что сегодняшние студенты больше не являются представителями той образовательной системы, которая была разработана для их обучения [2].

По его мнению, сегодняшние студенты не просто постепенно изменились по сравнению со студентами прошлых лет, не только изменили свой сленг, одежду, стиль, как это происходило между представителями предшествующих поколений. В действительности между ними произошел глубокий разрыв. Его даже можно назвать «особой точкой» (singularity) – событием, которое столь фундаментально меняет положение вещей, что возвращение к прежнему порядку абсолютно невозможно. Этой так называемой «особой точкой» является наступление и стремительное распространение цифровых технологий в последние десятилетия XX века.

Сегодняшние студенты представляют первые поколения тех, кто выросли с этими новыми технологиями. Они провели всю свою жизнь в окружении и использовании компьютеров, видеоигр, цифровых плейеров, видео-шаблонов, сотовых телефонов и всех остальных игр и приспособлений цифровой эпохи. Компьютерные игры, электронная почта, Интернет, мобильные телефоны и sms-сообщения являются неотъемлемой частью их жизни. Естественно, что в результате такого повсеместного окружения и длительного взаимодействия с цифровыми технологиями современные студенты обрабатывают и осмысляют

информацию принципиально иначе, чем их предшественники. Эти различия распространяются намного дальше и глубже, чем это могут вообразить большинство педагогов. С уверенностью можно сказать, что образцы мышления современных студентов существенно изменились.

Студентов, рожденных в цифровом мире и «с рождения говорящих» на цифровом языке компьютеров, видео-игр и Интернета, М. Пренски предлагает называть Digital Natives (дословно Цифровые Рожденные). Все остальные, кто не родились в цифровом мире, но на более позднем этапе своей жизни оказались очарованы и освоили многие аспекты новых технологий, в сравнении с Цифровыми Рожденными всегда будут являться Цифровыми Иммигрантами (Digital Immigrants)» [2]. Различия между Цифровыми Рожденными студентами и их преподавателями Цифровыми Иммигрантами являются, по мнению Пренски, причиной большинства сегодняшних образовательных проблем. «Это очень серьезно, поскольку общая проблема образования сегодня в том, что наши Цифровые Иммигранты-инструкторы, говорящие на устаревшем языке (на языке доцифровой эпохи), претендуют на то, чтобы обучать представителей, говорящих на принципиально новом языке» [2]. Сегодняшние учащиеся другие, и нам следует пересмотреть и нашу методологию, и наш образовательный контент (содержание), в первую очередь, методологию. Сегодняшние преподаватели должны учиться коммуницировать на языке и в стиле своих студентов. Второе – контент (содержание). Преподаватели должны задуматься о том, как учить контенту на языке Цифровых Рожденных. Если преподаватели Цифровые Иммигранты действительнохотят достучаться до Цифровых Рожденных, они должны измениться.

Список литературы

1. Szkudliarek, Tomasz. Tomasz. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków. 2009. – 151 s.
2. Marc Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).

© Шарко О.И., 2017

РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Биктимирова Н. А., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан

Ценностные ориентации личности, ее профессиональные перспективы, являются проекцией жизни общества и формируются под влиянием общественных воздействий. Во многом они обусловлены системой деятельности социальных институтов, определенной структурой общественных отношений. Одна из причин ценностных изменений – адаптация к внешним условиям. В нашей работе мы исследовали то, насколько стимулирует обучение в вузе изменение потребности студента в реализации своего трудового потенциала, увеличивается ли у него потребность в достижении жизненного успеха, как происходит процесс интериоризации общечеловеческих, гуманистических ценностей в процессе обучения.

Исследуя структуру ценностных ориентаций студентов бакалавриата, мы определяли их приоритетные ценности, как совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность. Принимая структуру ценностей как некую форму, мы исследовали то, что наполняет эту форму, из чего она осуществляется, то есть анализировали совокупность составляющих ее признаков,.

В период обучения в Башкирской академии государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан, как и в любом вузе, роль ценностных ориентаций во многом определена тем, что задает направленность будущей профессиональной деятельности, придает ей ценности, содержащие смысл.

В период выбора будущей профессии человек чаще всего склонен выбирать наиболее близкие ему способы регуляции поведения. В ходе данного процесса он соотносит свой выбор со структурой значимых для него системных ценностей. В момент определения личностно значимых смыслов в процессе профессионального самоопределения студент становится реальным субъектом своих выборов [2].

В данном исследовании, ценности и ценностные ориентации проанализированы как осознанный и принятый студентами общий смысл их жизни, их профессиональный выбор, где личностный смысл

представляет собой внутреннее отражение действительности, выражающее отношение каждого отдельно взятого студента к тем объектам, ради которых развертывается его общение и деятельность [1].

В нашем исследовании принимало участие 172 испытуемых: мужчины и женщины, проходившие курс обучения в Башкирской академии государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан. Для диагностики были выбраны методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Локус контроля» (интернальный и экстернальный).

В ходе обработки результатов экспериментального исследования, все полученные данные были переведены в стеновые показатели. Мы, используя среднее значение по шкалам Ио (шкала общей интернальности) и Ид (шкала интернальности в области достижений), разделили всех испытуемых на две группы. Часто при массовых обследованиях достаточно пользоваться только интегральной шкалой Ио, позволяющей получить основную информацию о локализации субъективного контроля испытуемых.

В первую группу вошли студенты, чьи результаты показывают убежденность в том, что основные силы, которые определяют их жизнь, в большей степени находятся внутри них самих, это их собственные способности, старания и усилия – это группа интерналов.

Во вторую группу вошли те студенты, которые убеждены, что происходящее с человеком зависит от внешних факторов (этими факторами могут быть другие люди, случай, судьба). Это студенты с внешним локусом контроля.

Используя критерий Манна-Уитни, мы выявили значимые различия:

1) с каждым новым курсом у студентов начинают преобладать такие качества как значимость и независимость, активная деятельная жизнь как характеристика инициативности, твердая воля как способность к самоконтролю и значимое отношение к своей деятельности;
2) значимыми ценностями при сравнении групп с экстернальным и интернальным локусом контроля являются независимость и смелость в отстаивании своего мнения.

Процесс формирования ценностных ориентаций как любое социально-психологическое явление, не может протекать идеально в рамках заданной модели, так как он связан с развитием личностных качеств человека. Вся окружающая среда, профессиональная деятельность накладывают свой отпечаток на данный процесс. Следовательно, формирование гуманистически ориентированных

ценностей студентов будет эффективно тогда, когда оно отвечает, во-первых, общечеловеческим ценностям, во-вторых, логике саморазвития субъекта.

Перспективы данного исследования связаны с углублением изучения психологического феномена ценностных ориентаций, разработкой диагностического инструментария, позволяющего продуктивно исследовать условия и факторы формирования ценностей, разработкой эффективных технологий оптимизации ценностных ориентаций личности в профессиональной деятельности и обучении, проведением мониторинга ценностных ориентаций с целью выявления тенденции их развития.

Список литературы

1. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Леонтьев Д. А. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
2. Социальная психология. Учебное пособие для вузов [Текст] / Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М.: Изд. центр Академия, 2001. – 600 с.

© Биктимирова Н.А., 2017

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Ван Хайтао[1,2], аспирант
Научный руководитель: Ибрагимова В. Л., профессор
Го Пинтин[1,2], аспирант
Научный руководитель: Ямалетдинова А. М., доцент
Китай, г. Муданьцзян, Муданьцзянский педагогический университет[1]
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет[2]

Издано в рамках программы «Языковая личность в русских повестях о войне»(№ QN201609) Муданьцзянского педагогического университета (Китай).

Любой национальный язык имеет тесную связь со своей национальной культурой. В каждом живом языке всегда отражается национально-культурная специфика, национальный менталитет и

характер, традиционный образ жизни народа. Не вызывает сомнения, что изучение неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа. В то же время традиционный метод изучения языков выступает «преимущественно в системно-структурном аспекте, в отстранении от человека – носителя языка, члена общества, в котором язык функционирует, культуры, которую он выражает и развитию которой способствует. При таком подходе культуроносная, духовная, «человекоформирующая» сущность языка оставалась вне поля зрения» [5, с. 151]. Поэтому в последние годы учёные ищут и находят более эффективные методы изучения национального языка в лингвокультурологическом аспекте.

Разумеется, что изучение языка, как правило, обусловливается изучением языковой картины мира, языкового сознания носителей этого языка. Понятие «языковая картина мира» коррелирует с понятием «языковое сознание», понимаемым как отражение особенностей культуры и общественной жизни данного социального коллектива, определивших его психическое своеобразие и отразившихся в специфических чертах данного языка [1]. Одновременно изучение языка в лингвокультурологическом аспекте, умение анализировать языковые единицы с национально-культурным компонентом значения будут способствовать формированию языкового сознания человека. Что касается изучения русского и китайского языков как неродных, то сопоставительное изучение соответствующих языковых явлений «позволит «проникнуть» в языковую картину мира иной лингвокультурной общности и усвоить национально-культурную специфику языковых средств, обслуживающих общение и культурные потребности человека, поможет создать когнитивную базу – необходимый для общения фонд знаний о культуре» [5, с. 153-154]. Самое важное, что сопоставление языковых единиц обоих языков позволяет выявить национально-специфические признаки обоих народов, глубоко воспринимать языковые явления, отражённые в их национальном языке.

В русской и китайской языковых картинах мира имеются такие типы языковых единиц, как безэквивалентная лексика, фоновая лексика, коннотативная лексика. Все они отражают действительность в языковом сознании и проявляют разные способы членения мира обоих народов. Безэквивалентная лексика – это «лексические единицы, не имеющие словарных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков либо в силу отсутствия в общественной практике его носителей соответствующих реалий (предметов, явлений), либо из-за отсутствия в нём лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия» [4, с. 28]. Очевидно,

что безэквивалентная лексика выявляется только при сопоставлении двух лингвокультур. В русском языке имеются некие слова, эквиваленты которых отсутствуют в китайском языке. Например: *сорочка*, *передник*, *валенки*, *щи*, *квас*, *водка*, *калач*, *бублик*, *баранка* и т.д. Эти слова отображают специфические явления русской национальной культуры, в данном случае русские традиции одежды и кухни. Соответственно, в китайском языке также имеются следующие безэквивалентные слова: 旗袍 [qipao] (китайское маньчжурскоеженское платье), 大褂 [dagua] (китайский мужской халат), 北京烤鸭 [beijingkaoya] (Пекинская утка), 火锅 [huoguo] (Китайский самовар). Кроме того, в китайском языке одним словом выражены такие понятия, как «старший брат» – 哥哥 [gege], «младший брат» – 弟弟 [didi]: в русском языке эти понятия выражены соответствующими словосочетаниями. Отсутствие в лексической системе какого-либо слова, у которого имеется в сопоставляемом языке однословное обозначение, объясняется через понятие «лакуна». То есть слово *лакуна* – это незанятое, пустое место в системе.

Фоновая лексика содержит не только лексическое значение слова, но и лексический фон слова. Приведем пример: значение слова *чай* определяется как «высушенные, измельчённые и специально обработанные листья чайного куста; напиток, настоянный на таких листьях» [3, с. 814]. Однако лексический фон слова *чай* в обоих сопоставляемых языках имеет свою культурную специфику. Русское слово *чай*втематических связах слов ассоциируется со словами *самовар*, *чашка*, *молоко*, *сахар*, в синтаксических связах слов связано со следующими выражениями: *приготовить чай*, *заваривать чай*, *разлить чай*, *выпить чай*. Китайское слово 茶[cha]»чай» тематически коррелирует со словами *чайник*, *аромат*, *сорт*, *месторождение*, но не с молоком и сахаром, поскольку китайцы предпочитают чай как чистый напиток, сохраняющий его исходный вкус. В китайском языке слово *чай* используется в следующих синтаксических выражениях: *пробовать чай*, *пить свежий чай*, *промывать чай*. Видно, что китайцы обращают внимание на вкус, сорт, время сбора чая, считают, что при заваривании чая необходимо слить первый его настой, чтобы удалить с его поверхности примеси и раскрыть его аромат и вкус. Это называется промывкой чая. Поэтому по-китайски пьют чай, заваренный второй раз.

Коннотативная лексика – это слова с добавочным, обычно эмоционально-экспрессивным или символическим значением, то есть слова, имеющие созначение (добавочное значение). Эта группа слов отличается яркой национально-культурной спецификой, так как одно и то же слово в разных культурах может иметь разные коннотативные и

символические значения [4, с. 31]. Рассмотрим пример. Слово *хлеб* в русском языке обозначает пищевой продукт, выпекаемый из муки [3, с. 801]. Во вторичной номинации *хлеб* «исстари был символом мирной жизни, созидательного труда, семейного единения. «Божьим даром», величайшим подарком природы человеку считался хлеб, поэтому к нему относились бережно и с огромным уважением. Если он есть в доме – значит, семья не будет бедствовать. Неспроста гостей встречали хлебом-солью – люди делились самым дорогим с тем, кто пришел с добрыми намерениями» [2, с. 23]. В русской языковой картине мира слово *хлеб* часто ассоциируется с заработком, с достатком. Например: *лёгкий хлеб, верный хлеб, зарабатывать себе хлеб, добывать хлеб своим трудом, жить на родительских хлебах* и т. д. Видно, что хлеб в языковом сознании русских воспринимается не только как продукт, но и как символ мира, труда, семейного достатка и благополучия. В китайском же языке соответствующее слово 面包[mianbao] не имеет культурной коннотации, а сходное символическое значение о материальной жизни выражает слово 饭碗 [fanwan] «чашка для риса»: в китайском менталитете чашка для риса является необходимым предметом домашнего обихода, без которого люди не должны и не могут обходиться. То есть это в некотором смысле предмет ритуального назначения. Поэтому образ чашки для риса используется для характеристики, например, жизненного успеха человека и т. п. Например, выражение 铁饭碗 [tiefanwan] «железная чашка для риса» имеет переносноезначение: «надёжная профессия со стабильной зарплатой», 金饭碗 [jinfanwan] «золотая чашка для риса» – переносноо высокооплачиваемой профессии или о работе в системе государственных учреждений.

Сопоставительное изучение языковых явлений в русском и китайском языках осуществляется на фоне сопоставления двух языковых картин мира, поскольку ЯКМ отражает национальные особенности видения мира, способы номинации и членения объективной действительности, которые познают разные народы на протяжении культурно-исторического развития. В лингвокультурологическом аспекте безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика обнаруживает различные языковые явления с национально-культурной спецификой, что позволяет более эффективно усвоить национальный язык как феномен и транслятор культуры.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. Большая книга семейной мудрости. – М.: Издательство «Э», 2017. –

608 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2013. – С. 801, 814.
4. Саяхова Л. Г. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. –140 с.
5. Саяхова Л. Г. Методика преподавания русского языка. Лингвокультурология. Лексикография. Изд-во РИО БашГУ, 2006. – 336 с.

© Ван Хайтао, Го Пинтин, 2017

СЕМАНТИЧЕСКАЯ МЕЖЪЯЗКОВАЯ ОБЩНОСТЬ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ван Чуньму, аспирант
Научный руководитель: Ибрагимова В. Л., профессор
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Миркак целое, как всё сущее, обозначенное в общефилософском понятии как универсум [1], воспринимается органами чувств человека и рисуется в сознании целостно в виде некоего универсального предметного кода, о чём писал ещё Н.И. Жинкин, но в тех аспектах и объёмах, в каких это диктуется в соответствии с уровнем взаимодействия человека с актуальными для него явлениями действительности, которая существует для него как природная и социальная среда. Человек с самого начала своей истории формировался как существо социальное. Факт отражения этих явлений в виде предметного кода имеет характер универсальный, но в то же время ситуативный, соразмерный и сообразный природе человека, непрерывный во времени и пространстве – в соответствии с развитием уровней и аспектов взаимодействия человека с окружающей природной и социальной средой. Именно они, отражённые в сознании, находят вербализацию в языке – в первую очередь в лексике, а постепенно и в абстрактных языковых категориях. В соответствии с логикой взаимодействия древнего человека с окружающей природной и социальной средой, с уровнем развития социализации человека, совершенствованием механизмов мышления представляется, что его язык был конкретен. Вербализация результатов познания диктовалась потребностями коммуникации и осуществлялась в виде конкретных языковых знаков. В языке через сознание формировалась прямая связь

«предмет» – «слово». Слова были как бы аналогами личных имён собственных.

В первоязыке отражались только предметы и явления ближнего мира человека, которые составляли его повседневное окружение и имели важное значение для его выживания в условиях взаимодействия с природой и первобытным социумом, причём последнее имеет для возникновения и развития языка решающее значение, поскольку язык с самого своего возникновения имеет социально обусловленный характер. С развитием социального опыта человек всё более и более социализируется, соответственно развивается и также всё более социализируется его язык, одновременно развивается и совершенствуется абстрагирующая способность его мышления. Возникнув как важнейшее средство социального взаимодействия, общения между людьми, язык расширяет свои функциональные возможности: он всё более и более активно обслуживает и другие аспекты социального взаимодействия. В языке закрепляется и аккумулируется познавательный опыт человека, что, в свою очередь, позволяет языку служить источником знаний. Информационно-когнитивный опыт человека отражается не только в языковых текстах, но и в самом лексическом материале языка. По-видимому, слово с самого своего возникновения обладало свойством дискурсивности, то есть погружённости в жизнь (Н. Д. Арутюнова). Оно не только информативно-знаково, но интенционально то есть содержит информацию о каком-либо намерении, потребности и т. п. Рассмотренное как таковое, любое слово содержит в себе семантику предикативности, ситуативности. То есть слово, рассмотренное в контексте основной функции языка – социальной – функционально представляет собой высказывание, хотя ещё и не расчленённое. Такой взгляд согласуется с пониманием основного назначения языка – быть средством общения и подчинения этому назначению всех других функций языка. Далее в ходе развития языка происходит расчленение таких словопредложений, что также связано с усложнением коммуникации, в том числе языковой, с развитием абстрагирующей способности человеческого мозга, с развитием способности формировать на базе ощущений и восприятий более сложные формы сознания – понятий, суждений, умозаключений. В языке появляются представления о предметности, процессуальности, атрибутивности, которым соответствуют такие типы и классы единиц, как имена существительные, глаголы, имена прилагательные.

В языке древнего человека прежде всего появились названия предметов, животных, растений, стихий, счётные слова, местоимения и др., то есть именно то, что окружало человека и было жизненно важно для него как существа биосоциальной природы. Обозначались и

отношения между реалиями предметного мира, а также отношения между самим человеком и предметным миром. Судить о том, насколько древними и, следовательно, важными для человека были соответствующие явления, позволяют судить результаты сравнительно-исторического, этимологического и мотивационного анализа лексики. Уже тогда в языке нашло отражение важнейшее онтологическое свойство реальной действительности – всеобщая связанность явлений: наименования предметов формировались как имена существительные, наименования отношений между предметами – как глаголы. Так что именно эти категории слов и возникали в человеческих первоязыках, постепенно формируясь как языковая картина мира. В национальных языковых картинах мира формировались семантические общности, соразмерные соответствующим фрагментам мира не только в рамках одного языка, но и разных этнических языков. Универсальность, единство предметного мира, особенно ближнего для человека, являются базой принципиальной общности межъязыковых лексических систем, которые начали формироваться на заре человеческой истории. Эти общности, природа которых изначально мотивирована единством внеязыкового мира, принципиально сохранилась и в современных национальных языках, даже далёких генетически и типологически. Об этом много пишется в научной литературе, например, в коллективной монографии «Семантическая общность национальных языковых систем» [2, с. 183; см. также 3]. В этом убеждает и развитый опыт сравнительно-исторических и сопоставительно-лингвистических исследований. В то же время соотносительные фрагменты национальных картин мира содержат различия, которые вызваны различием тех условий, в которых проживали и проживают разные этносоциальные сообщества людей, потребностями и аспектами их взаимодействия с отражаемой в языке действительностью, факторами этнокультурной и мировоззренческой природы, типологическими особенностями языков. В результате, несмотря на принципиальные общности соотносительных систем формировались и различия. Соответствующие проблемы находят отражение в научно-лингвистических понятиях «универсальное» и «идиоэтническое». Сопоставительное изучение языков позволяет увидеть в этой области всё новые интересные факты, а их обобщение несомненно обогащает и углубляет теорию контрастивистики, билингвологии и полилингвологии, лингвокогнитологии и лингвокультурологии, а также психолингвистики, социолингвистики, общей теории языка в целом, тем самым расширяя арсенал антропоцентрической гуманитарной парадигмы и, в свою очередь, открывая новые перспективы и возможности конкретных исследований языковых явлений – в частности, в сфере лингвистической

типологии и языковых универсалий [2, с. 6-7]. Поскольку древнейшие слова обозначали самое важное для человека во все времена его истории, они так или иначе сохранились в языках, несмотря на различные изменения, которые происходили в них по разным причинам. Так, происходили изменения в значениях слов и формировалась многозначность (полисемия), потому что человек с развитием ассоциативной способности мышления стремился подобное или как-то связанное обозначить уже существующим словом. Так, у русского слова *вода* появились значения «водные пространства реки, моря и т.п.», например *спустить лодку на воду*; «минеральные воды»: *уехать лечиться на воды* и др. Осуществлялись процессы словообразования, например: *водный, водянистый, подводный* и т. д. Эти и другие языковые процессы – это одно из отражений всеобщей связаности явлений действительности: ведь язык – это тоже явление действительности. Это отражённый через сознание человека, но всё равно действительный, реальный мир. Этот мир имеет внешние связи с миром природы и с миром мышления, сознания. Но в языке имеются и внутренние связи. Они проявляются уже на уровне фонетики: например, внутрислоговой сингармонизм в славянских языках, когда в пределах слога твёрдые согласные сочетаются только с гласными непереднего ряда, а мягкие – только с гласными переднего ряда; твёрдые согласные при изменении фонетических условий перед гласными переднего ряда смягчаются, то есть изменяют свою звуковую природу. Так, в словоформе *воде* твёрдый согласный звук *д* в позиции перед гласным переднего ряда *е* смягчается. В тюркских языках имеет место межслоговой сингармонизм: все слоги в пределах слова содержат только непередние или передние звуки. В лексико-семантической области языка наблюдаются, например, связи по принципу синонимии, антонимии, родо-видового взаимодействия, полисемии и других видов лексико-семантической соотнесённости. Изучение этих явлений в исследовательском опыте с опорой на общенаучный принцип системности привело учёных к убеждённости, что все единицы лексики так или иначе связаны между собой. Это нашло отражение в теории семантического поля, в представлении об иерархическом характере зависимостей между единицами поля, в принципе шести шагов Ю. Н. Караулова, в идее семантической непрерывности лексики. Отметим также синтаксические зависимости типа субъектно-предикатных, предикатно-объектных, субъектно-предикатно-объектных, атрибутивных, которые возникают в составе высказывания (например*течёт вода, пить воду, прозрачная вода* и др.).

Итак, сообразные природе человека явления действительности – это самая древняя часть освоенного им мира. Она остаётся самой важной и

для современного человека. Именно она и нашла отражение первой в развивающейся языковой картине мира, представляя некое её ядро. Поэтому единицы древнейшей части языковой картины мира являются наиболее актуальными и частотными, тем самым способствуя формированию целостной картины мира, в которую затем достаточно легко встраиваются вновь появляющиеся в языке единицы. Изучение иностранного языка целесообразно начинать именно с формирования владения этим ядром. Такой подход к изучению иностранного языка представляется наиболее органичным, природосообразным. Для нас важно утверждение З. Д. Поповой: «Исследование проблемы семантической общности языковых систем имеет не только теоретическое, но и практическое значение, даёт прямой выход в практику преподавания языков в иноязычной аудитории» [4, с. 6].

Список литературы

1. Словарь иностранных слов. СПб: Victory. 2002.
2. Попова З. Д. Введение // Семантическая общность национальных языковых систем. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1986. – С. 6-7.
3. Гак. В. Г. Сопоставительная лексикология. – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
4. Семантическая общность национальных языковых систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1986. – С. 6.

© Ван Чуньму, 2017

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Дымова Т. М., магистрант
Научный руководитель: Лукманова В. Х., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Важной проблемой стандартов нового поколения считается формирование новаторской образовательной среды, содействующей развитию совокупности «многоцелевых учебных действий», которые обеспечивают компетенцию «научить учиться», овладеть знаниями и быть готовым к обстоятельствам стремительно меняющегося общества.

Потребность формирования искусства обучаться в корне меняет вид отношений между педагогом и обучающимся, дает возможность по-новому посмотреть на оптимизацию учебного процесса, пересмотреть

имеющиеся способы обучения. По сути совершается трансформация от преподавания как преподнесения концепции познаний – к труду (интенсивной работе) над задачами с целью формирования конкретных выводов; с изучения единичных учебных объектов – к полидисциплинарному (межпредметному) исследованию сложных ситуаций реальной жизни; к совместной работе педагога и обучающихся в процессе освоения знаниями, к инициативной роли учеников в подборе содержания и способов преподавания. На сегодняшний день более многообещающим путем признано развитие у обучающихся общеучебных умений, вызванных необходимостью поиска решения проблемы быстрого и высококачественного преподавания [5].

Значимость применения функциональных способов преподавания связывается со становлением информационного общества. Для того чтобы гарантировать конкурентоспособность специалистов, экономики, страны на мировом рынке, следует постоянно изучать регулярно возникающие новые знания и умения. Однако, нереально бесконечно повышать сроки преподавания. Ресурсы преодоления этого противоречия следует находить в способах интенсификации получения образования. Именно по этой причине функциональные способы преподавания на сегодняшний день становятся сегодня важной составляющей образовательного процесса.

Перспективность применения функционального подхода к становлению учебного процесса, это, прежде всего, соединение теоретического обучения с инновационным, которое требует высокой алгоритмизации учебной деятельности. На наш взгляд, он состоит из следующих шагов:

- заблаговременное ознакомить с содержанием учебных данных, провести их исследование и классификацию; способствовать воссозданию студентом учебных данных в чужом и своем варианте;
- формировать проект или текстуру приобретенной информации, сокращать ее с целью удобства сохранения и применения;
- на базе существующих учебных данных показать критичность, независимость и определенную уникальность в рассуждении, в мышлении, обладать способностью излагать и обосновывать собственную позицию, использовать освоенные познания и компетенции;
- формировать креативное мышление, способность подбирать, подвергать обработке и сохранять требуемые данные;

приобретать умения генерировать мысли и информацию и, кроме того, применять их в подходящих ситуациях.

- формировать логичность и эластичность мышления, находчивость в подборе методов усвоения данных; применять оптимальные пути обработки и выдачи информации; обеспечивать системность и избирательность интересов к учебному материалу и учебной работе;
- формировать способность разумно и целенаправленно предоставлять данные, согласовывать и их с другой информацией; осуществлять независимую работу, находить пробелы в собственных познаниях;
- разрабатывать свою образовательную программу очередности создания учебной и научной информации, креативный и экспериментальный аспект в самостоятельной работе, формировать способность подготавливать научные отчеты, рефераты, заметки и другие материалы.

Для преподавателя вуза значимым направлением учебной работы становится координирование действий обучающихся и руководство учебным процессом. При этом от него необходимо уважение к обучающемуся как к субъекту педагогического процесса, стремление поддержать и содействовать достижению учебной потребности, интересов и планов на будущее, и, кроме того, актуальное и корректное ориентирование обучающегося на учебную работу, развитие ответственности за итоги обучения [4].

Овладение функциональными способами преподавания и применение их в образовательном процессе содействует формированию у обучающихся свойств, отвечающим действиям, совершающимся на сегодняшний день в жизни, и условиям, прописанным в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. В результате проведенного исследования выявлены всего лишь отдельные пути решения проблемы. Для дальнейшего развития необходимо:

- создание структуры многофункциональной работы субъектов образования, отвечающие главным условиям оптимизации процесса преподавания;
- формирование новейших мировоззренческих подходов и операций исследования студенческих учебников и учебных данных;
- разработка результативных модификаций исследования свойства преподавания;

– прогнозирование и анализ учебных достижений обучающихся вузов и профессиональных компетенций выпускников университета и др.

Список литературы

1. Базаркина Е. Л. Нестандартные уроки. – Волгоград: Учитель, 2005. – 119 с.
2. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения. – М.: Знание, 2003. – 83 с.
3. Пиралова О. Ф. Методология исследования оптимизации профессионального образования в системе много уровневого образования // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования.– М.: ФИРО., 2010. - Вып. 6.
4. Соснин Н. В. Проблема структуры содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. - 2012. - № 7. - С. 15-18
5. Чернега Д. В. Рефлексивно-компетентностный подход в процессе подготовки будущего менеджера // Высшее образование сегодня. - 2012. - № 5. - С. 53-57.

© Дымова Т.М., 2017

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВАЛИДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В КОНТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Канбекова Р. В., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Педагогические исследования, представленные в диссертационной работе магистранта и аспиранта, в качестве основания своих выводов в большинстве случаев опираются на данные эксперимента.

Для обеспечения валидности педагогического эксперимента необходимо, как минимум, два условия:

1) эксперимент должен быть основательно спланирован;
2) его результаты тщательно проанализированы и обоснованы.

Обратимся к понятию валидности эксперимента. Эксперимент – это общенаучный метод исследования, служащий для проверки гипотез о причинно-следственных связях. Суть его в том, что исследователь, воздействуя на одни переменные и изменяя их, наблюдает вызываемые этими воздействиями эффекты в других переменных. В идеальном эксперименте: изменяют лишь независимую переменную, а изменения зависимой переменной контролируются; для независимых и зависимых переменных существует единая процедура измерения; а эффекты, наблюдавшиеся в эксперименте, объясняются выдвинутой гипотезой.

Однако в педагогической действительности идеальный эксперимент невозможен, поскольку невозможно контролировать все факторы, повлиявшие на его результаты.

Характеристику того, в какой мере эксперимент позволяет сделать обоснованные выводы о принятии или непринятии гипотезы, т. е. в какой мере он пригоден для ее проверки, называют *валидностью* (от англ.valid – действительный, пригодный)[3, с. 108].

При проведении исследований в педагогических и методических науках создать условия эксперимента, близкие к условиям идеального эксперимента, наиболее сложно. В отличие от точных наук, объекты исследований в педагогике обладают большим количеством степеней свободы и их поведение значительно менее предсказуемо. Инструментарий измерения в педагогике менее точен и надежен, а математический аппарат анализа экспериментальных данных недостаточно развит. В отличие от большинства психологических и естественнонаучных экспериментов, педагогические эксперименты проводятся в естественных условиях, поэтому проверить их полную контролируемость невозможно. Кроме того, эксперименты в педагогике в большинстве случаев проводятся довольно длительно, по крайней мере, в течение полугодия (или учебного года), поэтому на их результаты могу оказывать воздействие неконтролируемые внешние факторы.

Рассмотрим факторы, негативное влияние которых можно устранить или максимально уменьшить. Прежде всего, педагогическому эксперименту угрожает неточная формулировка гипотезы. Для того, чтобы что-то проверять, необходимо четко обозначить объект проверки, а это не всегда выполняется при написании диссертаций.

Гипотеза – это допущение, истинность или ложность которого не установлена, гипотеза должна быть в принципе проверяемой и научно обоснованной. В. В. Краевский пишет: «Чтобы выдвинуть гипотезу, нужно многое знать об изучаемом объекте, основательно его изучить. Только тогда можно разработать по-настоящему научное, развернутое

предположение, теоретическое представление, которое нуждается в солидных доказательствах» [2, с. 294].

При написании диссертации аспиранты часто выдвигают гипотезу в самом начале исследования, едва приступив к написанию работы. В этом случае гипотеза содержит лишь тривиальные и общеизвестные истины и становится псевдогипотезой. Настоящая гипотеза требует серьезного трудоемкого обоснования и тщательной, детальной проверки.

В качестве примера, а не образца, приведем полностью тексты двух гипотез из недавно успешно защищенных магистерских диссертационных работ. Гипотезы не тривиальны и, главное, несут в себе следы логического осмысления авторами промежуточных результатов.

Первый пример. Гипотеза исследования: обучение младших школьников нумерации многозначных чисел будет более эффективным, если:

- применять, наряду с традиционными методическими приемами, компьютерные технологии;
- выполнять и самостоятельно составлять занимательные задания с многозначными числовыми данными;
- использовать воспитательные возможности многозначных чисел на уроках математики.

Второй пример. Гипотеза исследования: если ознакомление младших школьников с пропорциональной зависимостью величин при решении текстовых задач проводить с использованием следующих методических приемов:

- изучения текста задачи с помощью памятки, приведенной в учебнике математики;
- интерпретации условия задачи в виде схемы или записи условия задачи в виде таблицы;
- решения задачи с пропорциональной зависимостью величин различными способами, то коэффициент усвоения этого материала повысится.

Тщательная проработка гипотезы – необходимое условие качественных результатов эксперимента.

Кроме того, устранить или уменьшить влияние возможных угроз валидности эксперимента позволяет правильный выбор плана его проведения. Существует большое количество моделей экспериментов и соответствующих им схем экспериментального исследования, различающихся по степени близости к идеальному эксперименту [1; 2]. Рассмотрим две модели эксперимента, применение которых наиболее

реалистично в педагогических исследованиях аспирантов и магистрантов.

Модель эксперимента с одной группой, предварительным и итоговым измерением результатов, предполагает реализацию следующей схемы:

- экспериментальная группа оценивается до проведения воздействия на нее;
- проводится воздействие, описанное в гипотезе;
- экспериментальная группа оценивается после воздействия;
- сравниваются оценки группы до и после проведения воздействия, и делается вывод о его результативности.

Эксперимент, построенный по такой схеме, обладает рядом серьезных недостатков и фактически является квазиэкспериментом, однако он может применяться, если нет возможности провести лучший эксперимент и если существуют убедительные доводы того, что действие негативных факторов было незначительным.

Модель эксперимента с двумя группами, предварительным и итоговым измерением результатов предполагает выбор двух групп (*экспериментальной и контрольной)* и проведение измерения результатов до и после воздействия. Схема построения такого эксперимента предполагает выполнение следующих действий:

- предварительный отбор экспериментальной и контрольной групп;
- оценка групп до проведения воздействия на экспериментальную группу и выравнивание их по полученным результатам;
- проведение воздействия, описанного в гипотезе, на экспериментальную группу;
- контрольная оценка экспериментальной и контрольной групп;
- сравнение изменений в группах, оценка значимости различий и формулирование вывода о результативности воздействия.

Основное достоинство этой схемы построения эксперимента в том, что она позволяет лучше контролировать все основные факторы, которые могут влиять на его результаты. Выбор схемы эксперимента зависит от характера решаемой задачи и имеющихся возможностей для экспериментирования. Нередко в педагогических исследованиях по выявленным различиям аспиранты констатируют, что по итогам оценки результатов проведенного эксперимента выдвинутая гипотеза получила свое подтверждение. Однако, это необоснованный вывод, чтобы его обосновать, нужно оценить значимость выявленных различий. Для этого

применяют методы математической статистики, с помощью которых проверяют две статистические гипотезы:

- нулевая гипотеза – полученные в результате эксперимента различия объявляются равными нулю;
- альтернативная гипотеза – полученные в результате эксперимента данные позволяют сделать предположение о преимуществе предпринятых воздействий.

На основе применения специальных статистических критериев принимается решение об опровержении одной из гипотез, при этом оценивается вероятность допущения ошибки при принятии такого решения. Детально разбираться с методами математической статистики нет необходимости, поскольку существуют компьютерные программы, в которые нужно заложить исходную информацию, а на выходе получить результат ее обработки, который покажет, принимается или отвергается гипотеза.

Надеемся, что эта статья поможет магистрантам и аспирантам улучшить планирование своих исследований, чтобы обеспечить его валидность.

Список литературы

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 208 с.
2. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. высш.учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.
3. Лазарев В. С. К проблеме обеспечения валидности педагогического эксперимента // Педагогика. - 2016. - № 6. - С. 107-117.

© Канбекова Р.В., 2017

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕННОГО СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Нерсесян Л. С., магистрант
Научный руководитель: Ишембитова З. Г., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Каждый год в мире, по данным Всемирной организации здравоохранения, из-за суицида погибают около 500 000 человек. Однако,

по выводам социологов – официальная статистика самоубийств значительно отличается от реальных цифр, поскольку в нее попадают только явные случаи. Не фиксируются и случаи неудачных попыток ухода из жизни, которых в 7-10 раз больше [4].

Общество настораживает то, что за последнее десятилетие число самоубийств среди молодого населения выросло в 3 раза. Попытку уйти из жизни делает каждый двадцатый подросток. Основные причины: неудачи в учебе, конфликты с родителями и сверстниками, страх перед будущим, одиночество. Предполагается, что существует еще одна группа мотивов – это интернет-зависимость, являющаяся фактором повышенного суицидального риска [7].

В связи с возрастающей компьютеризацией и «интернетизацией» российского общества стала актуальной проблема патологического использования Интернета. Современный человек взаимодействует с компьютером постоянно – на работе, в школе, дома, в машине и т. д. Вместе с появлением компьютеров появились компьютерные игры и социальные сети, которые сразу же нашли массу поклонников, создав для них виртуальную жизнь. На сегодняшний день компьютерная индустрия достигла очень высокого уровня. Логично предположить, что с каждым скачком в области компьютерных технологий увеличивается число все более зависимых от гаджетов и Интернета людей, а, следовательно, и число потенциальных интернет-аддиктов, особенно среди молодой части населения. Соответственно, будет увеличение и числа совершенных суицидов [6].

Понятие «аддикция» в определенной мере отлично от понятия «зависимость». Под аддикцией понимается поведение, связанное со злоупотреблением чем-либо. Человек может отказаться от данного поведения без особых последствий для себя. Для аддиктивного поведения характерен уход от реальности в виде своеобразного «бегства», сосредоточенности на узконаправленной сфере деятельности при игнорировании остальных [1].

Проблема в том, что аддиктивное поведение является переходным шагом к зависимости. Зависимость же проявляется в непреодолимом влечении, а в последующем – в физиологической потребности человека к определенной деятельности.

Выделяют следующие симптомы, характерные для интернет-зависимости: из психологических – это хорошее самочувствие или эйфория от пребывания за компьютером, невозможность остановиться, пренебрежение семьей и друзьями и т. д; из физических– это сухость в глазах, головные боли по типу мигрени, пренебрежение личной гигиеной, расстройства сна [3].

В целом зависимость, какая бы она не была, приводит к эмоциональной неустойчивости, снижению интеллектуальных и волевых способностей. Такой человек не может контролировать свое поведение, поэтому на него легче оказать психологическое давление, заставив сделать с течением времени все, что угодно. Люди, основная масса которых подростки, уделяющие много времени Интернету ради пустых развлечений, попадают в данную группу риска.

Следует выделить еще один важный аспект, связанный с интернет-зависимостью, определяющий становление различных форм девиантного поведения у подростков. Это ряд серьезных опасностей, с которыми дети и подростки могут встретиться, находясь в режиме он-лайн: эксплуатация доверия к детям – их могут побудить на совершение непристойных действий; неподходящие контент-сайты с деструктивным содержанием; увлечение сетевыми играми с насилием, повышающими агрессивность детей [2].

Несмотря на то, что в нашей стране за последнее десятилетие сократилось число детских и подростковых самоубийств, на сегодняшний день Россию снова захлестнула волна подростковых самоубийств. Значимым фактором среди этих суицидов предположительно является распространение в социальных сетях так называемых «групп смерти», целевой аудиторией которых являются подростки, проводящие большое количество времени в Интернете. В данных группах происходит эксплуатирование доверия детей, путем вовлечения их в своеобразные «квесты», последним этапом которых является суицид [5].

Сам по себе этот фактор не может привести к развитию суицидального поведения без предрасполагающих факторов, таких как психологические травмы, невнимание родителей, жестокость сверстников и т. д [8]. Поэтому выделить интернет-зависимость как основную причину для совершения самоубийства невозможно, однако можно говорить о ней как одном их важных пусковых факторов в наше время.

Список литературы

1. Ахмадеева Е. В., Галяутдинова С. И. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями. – М.: Вестник Башкирского университета. - 2013. - Т. 18. - № 1. – С. 232-235.
2. Леонова Л. Г., Бочкарёва Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. – Новосибирск: НМИ, 1998. – 48 с.

3. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость — патология XXI века? // Вопросы ментальной медицины и экологии. - 2000. - Т. 6. - № 1. - С. 11-13.
4. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни:тренинг разрешения конфликтов. – СПб.: Речь, 2002. – 288 с.
5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – М.: МЕДпресс, 2001. – 432 с.
6. Чудова И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психологический журнал. – 2002. - Т. 23. - № 1. С. 113-117.
7. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
8. Янг К. С. Диагноз — интернет-зависимость // Мир Интернет. - 2000. - № 2. - С. 24-29.

© Нарсесян Л.С., 2017

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Сулейманова Ф. М., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Методологической базой формирования гражданской культуры студентов является вузовское образование, предусматривающее целевую направленность образования на формирование гражданской культуры студентов. Социальный аспект слагается на основании системного, аксиологического и культурологического оснований. Систематизация этих аспектов осуществляется на ценностно-целевом уровне в виде сложной системы взаимосвязей между различными учебными курсами. При этом названные аспекты проектирования и реализации образования рассматриваются в контексте с целями социального образования, осуществление которого строится посредством межпредметных связей.

Социальный аспект проектирования образования как проблема модернизации образования недостаточно четко прослеживается в научных исследованиях. Методологический аспект образования социального профиля нуждается в специальном отображении и в государственных документах. Так Б.С. Гершунский считает, что аксиологический блок в структуре федерального закона «Об

образовании», а также в Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине развития образования в России в Концепции модернизации российского образования должным образом не обоснован. Необходимо выделить общие инвариантные для развития образовательных систем целевые приоритеты. «На самом высшем уровне целеполагания неизбежен выход за пределы собственно педагогических критериев в широкую социальную сферу, которая только и может служить наиболее надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности в стране» [1, с. 3].

Традиционно социальная парадигма образования связана с удовлетворением государственных требований к подготовке специалистов. Современная концепция образования обращена на самореализацию личности, формирование знаний, умений и навыков, творческих качеств личности, необходимых для трудовой и общественной деятельности. Личностно-ориентированное обучение и образование при соблюдении стандартов профессиональной подготовки составляет важнейшее направление в формировании личностной социальной позиции педагога, профессиональной самореализации в системе культуры. Чтобы образование достигало своих целей необходимо, чтобы: образование было нацелено на реализацию индивидуальной образовательной траектории; последовательно осуществлялся контроль достигнутых успехов образования в области профессиональной самореализации личности и своевременно вводились необходимые коррективы; управление системой образования осуществлялось на основе дифференциации целей образования и вариативности обучения.

Профессиональное образование должно обеспечивать статус личности в обществе, способствовать востребованности специалиста и создавать условия для становления и развития гражданского общества. Практико-ориентированные образовательные технологии необходимы для общего школьного образования и для профессионального обучения. Тем более что функции педагога как профессионала направлены на воспитание детей и молодежи, на формирование интеллектуальной и мотивационно-волевой ориентации на социализацию, на освоение и воплощение в жизнь всей совокупности ценностей, составляющих феномен гражданственности. В качестве приоритетных социальных ценностей называются следующие: общественное благо, права человека, свобода выбора на основе осознанной законопослушности, социальная справедливость, равенство перед законом, плюрализм позиций и взглядов, нравственность и правдивость в делах, в семейно-бытовых отношениях, патриотизм и толерантность [2, с. 24].

В реальном образовательном процессе формирование гражданской ответственности студентов осуществляется на теоретическом уровне и слабее представлено на функциональном уровне – в учебно-профессиональной деятельности в условиях конкретного социума. В теоретическом плане студенты должны изучать закономерности и функциональные особенности процессов становления гражданского общества и демократии в России.

Однако, в сегодняшней учебно-педагогической практике воспитание гражданственности программно и технологически недостаточно обеспечено. Социально-профессиональному самоопределению студентов уделяется мало внимания. Между тем гражданская культура должна воспитываться на всех уровнях предметного образования в целях формирования культуры сознания и культуры профессиональной деятельности.

Именно такое направление образования, как воспитание ответственностью, с нашей точки зрения, создает в учебном процессе социальную субъектность. На основе оценивания последствий принятых решений и произведенных действий строится технология воспитания гражданственности.

В нашей экспериментальной работе мы применяли этот метод. Результативность контроля, вызывающего соответствующую реакцию, пролонгируется на многие последующие действия, если педагогическое оценивание результатов учебных действий осуществляется с позиции объективного подхода, а педагогическая интерпретация учебной работы результата строится посредством выявления объективных и субъективных зависимостей между содержательными дидактическими характеристиками учебных ситуаций и целевыми критериями оценивания способов их разрешения студентами. Поскольку учебная деятельность – основной вид деятельности студентов, то развитие ответственности как качества личности должно протекать эффективно в когнитивном и мотивационном отношении. Конструктивный план педагогического воздействия осуществлялся с помощью применения учебных заданий с внешним контролем.

Студентам был предложен опросник «Ответственное поведение», который позволил определить личную ответственность студентов в деятельности. При этом вид деятельности не был определен. На основе ответов был проведен их анализ по следующим направлениям: отношение к трудностям; предвидение результатов деятельности; осуществление своих намерений; отношение к обязанностям; отношение к обещаниям; отношение к последствиям своих поступков; представление

о том, за что человек должен нести ответственность; эмоциональное отношение к ответственным делам.

Полученные данные свидетельствуют о некоторой типичности проявления личностной ответственности в различных деловых и жизненных ситуациях. Анализ позволяет ориентировочно составить характеристику личности в аспекте ответственного поведения. В социальном аспекте были рассмотрены способы коммуникативных взаимодействий и отношение к обязанностям, долгу, а также личностные проявления ответственности в эмоциональном плане.

В целом, можно заключить, что студенты осознают непоследовательность своего поведения, недостаточность самоуправления своим поведением (можно предположить, что в некоторых случаях имеет место сознательное несоблюдение своих обязанностей, в частности невыполнение обещаний, безответственность за последствия). Значительно выше показатели эмоционального поведения, переживания неудач, неблагополучных последствий своего поведения.

Ответы студентов говорят о наличии нравственной ответственности и о недостаточности рационально-волевой саморегуляции поведения; существуют сложные связи между проявлением ответственности и активностью студентов, между осознанием чувства долга и продуктивностью учебной деятельности, между реализацией ответственности и успешностью педагогической профессиональной деятельности в процессе учебно-педагогической практики.

Список литературы

1. Гершунский Б. С. Концепция самореализации в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 3-7.
2. Филонов Г. Н. Воспитание в российском обществе: тенденции теории и практики. – М.: ГНИИ семьи и воспитания, 2000. – 19 с.

© Сулейманова Ф.М., 2017

ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Щербаков С. В., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Как указывает Е. В. Ворсина, в современной педагогике под учебной компетентностью студента понимают «совокупность качеств студента, включающую знание сути методов теоретического познания,

навыки их применения в учебной деятельности; владение способами организации учебной деятельности, подкрепляемые мотивацией для получения знаний» [1, с. 3-4]. Хотя диагностике качества знаний обучающихся посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, Л. В. Макарова и др.), диагностика сформированности данного вида компетентности остается недостаточно изученной.

В отечественной литературе профессиональная компетентность обычно тесно связывается с профессионализмом и высокой продуктивностью работника [2; 4 и др.]. Например, Э. Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности [3].

При разработке модели учебной компетентности студентов мы отталкивались от представлений современной индустриально-организационной психологии, в которой указывается, что успешность и эффективность труда базируется на системе компетенций как основных компонентов анализа профессиональной деятельности [7; 8].

Для определения наиболее важных профессиональных качеств учащихся мы решили использовать популярную в современной психологии схему Дж. Кэмпбелла. Этот исследователь выделяет три главных фактора профессиональной компетентности: профессиональные умения, демонстрируемые усилия и личная дисциплинированность [5; 6].

Предложенные Дж. Кэмпбеллом параметры оценки конкретизировались с учетом специфики учебной деятельности студентов. Предварительный список поведенческих индикаторов учебной деятельности студентов состоял из пятидесяти семи пунктов, из которых с помощью экспертов-преподавателей было отобрано восемнадцать итоговых параметров оценки.

Экспертные оценки ранжировались, и в итоге каждого студента можно было охарактеризовать системой из шести параметров: учебная компетентность, эффективность коммуникаций, степень проявляемых учебных усилий, личная дисциплинированность, помощь и содействие другим студентам и эффективность самоконтроля и самопрезентации. Помимо этого, рассчитывалась общая успеваемость каждого студента. Всего в нашем исследовании приняло участие 44 студента и 56 студенток химико-технологического факультета и факультета психологии Башкирского государственного университета в возрасте от 19 до 39 лет. Оценка эффективности учебной деятельности проводилась внутри учебных подгрупп, причем каждый участник студенческого

микроколлектива оценивал каждого (метод «360 градусов» или групповая оценка личности ГОЛ).

С помощью ортогонального факторного анализа (вращение «варимакс») было обнаружено, что шкалы анкеты учебной компетентности распределяются по двум факторам, причем первая латентная переменная объединяет шкалы собственно активности, энергичности и самоконтроля, а ко второму фактору можно отнести структурные показатели эффективности взаимодействия студентов в группе. Кроме того, непараметрический корреляционный анализ обнаружил ряд значимых корреляций по Спирмену между индексами учебной компетентности и уровнем успеваемости студентов. Мы считаем, что предложенная нами методика измерения учебной компетентности студентов может использоваться в практике научно-методического сопровождение образования в вузе.

Список литературы

1. Ворсина Е. В. Диагностика сформированности учебной компетентности студентов на основе квалиметрического подхода. – Дисс. … канд. пед. наук / Е. В. Ворсина. – Ижевск, 2015. – 199 с.
2. Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб.пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Уильямс Р. Управление деятельностью служащих / Р. Уильямс. – СПб.: Питер, 2003. – 301 с.
6. Campbell J. P. Modeling the performance prediction problem / J. P. Campbell // Handbook of industrial and organizational psychology / M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.). Vol. 1. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1990. – P. 687-732.
7. Furnham A. Personality and intelligence at work: exploring and explaining individual differences at work / A. Furnham. – New York: Routlege, 2008. – 432 p.
8. Sackett P. R. and Laczo R. M. Job and work analysis / P. R. Sackett and R. M. Laczo // Handbook of psychology. – 2003. – Vol. 12. – Industrial and organizational psychology / I. B. Weiner (Ed). – New Jersey: Wiley, 2003. – P. 21-37.

© Щербаков С.В., 2017

РАЗДЕЛ III. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Абдуллина А. Х., магистрант
Научный руководитель: Ишембитова З. Г., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Нынешний период формирования образования в Российской Федерации, характеризующийся продолжающимися реформами и активными инновационными действиями, потребует сущностных перемен в управлении этой социальной сферой. Нужна не только лишь переоценка парадигмы управления, но и значительная совокупность мер по увеличению его производительности и уменьшению избыточной централизации.

Проблематика управления образованием, в силу собственной трудности, первоначально считается междисциплинарной. Её анализ может и должен основываться на теоретическом, концептуально-методологическом базисе педагогики, теории управления, системологии, социологии и иных научных дисциплинах [1]

На сегодняшний день в Российской Федерации сформировалась довольно строгая, централизованно-вертикальная система управления образованием с существенной сосредоточением власти и возможностей у высших его структур [2] С одной стороны, это гарантирует результативность формирования и осуществления общей образовательной политики, поддержку общего образовательного пространства государства, воспроизведение кадрового потенциала отрасли.С другой стороны, недоработка, двойственность и частая обновляемость законодательства, недостаток соответствующей квалификации и исполнительская неорганизованность в низовых звеньях, недостаток ресурсов, расхождение заинтересованности государственных и негосударственных структур, власти и бизнеса порождают такого рода область проблем и трудностей субъектов управления высшего уровня, которая выходит за пределы их фактических возможностей воздействия и принятия результативных заключений. В случае, если в отношении оперативного управления ещё возможно заявлять о вариантах адекватного реагирования, то стратегическое управление целиком или отчасти дестабилизировано.

Всё это указывает на потребность реализации в рамках действующего законодательства мер согласно оптимизации распределения возможностей по уровням управления. Разговор идет, прежде всего, об усилении ответственности менеджмента на институциональном (в образовательных организациях) и муниципальном уровнях за осуществление собственных обязательств и об одновременном формировании механизма защиты данных уровней от незаконного вмешательства сверху, от подмены их работы (в том числе, и при условии субсидирования доли затрат) субъектами управления более высоких уровней [3].

Проблема нынешнего управления образованием заключается в том, что при оценке производительности этой или другой образовательной концепции, того или иного субъекта управления, образовательной организации акценты неправомерно сдвигаются в финансовую сферу [5]. Эффективность в усеченном её представлении зачастую применяется с целью формирования конкурентной борьбы. Таким образом, при формулировании правительственных (муниципальных) задач образовательной организации используются нормы подушевого финансирования. Однако, при этом пренебрегается основное положение о том, что образование – это общественное благо и период возврата вложенных в него денег довольно длительный процесс. Таким образом, применение эффективности как одного из основных критериев в системах управления образованием потребует равновесия абсолютно всех её образующих [4].

В заключение можно сказать, что для разрешения противоречий необходимо:

разработать и реализовать программы подготовки новой формации управленцев, новой формы выстраивания управленческой карьеры в области образования;

поставить вопрос о свойстве управления, осуществлении научного подхода к оценке его качества;

объявить мораторий на изменения и отмену установленных управленческих решений в привязке к длительности конкретных циклов (в первую очередь, всего цикла подготовки обучающихся на том или ином уровне образования);

создание и утверждение в статусе нормативного законного документа стандарта качества управления образовательной организацией, муниципальной и региональной системами общего, профессионального и дополнительного образования.

Список литературы

1. Богачек И. А. Философия управления: очерки профессионального управленца. – СПб.: Наука, 1999. – 232 с.
2. Ковальчук О. В. Теория и практика управления инновационными процессами в муниципальной системе образования: монография. СПб.: Издательство Политехнического университета, 2013. – 140 с.
3. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. – Волгоград: Учитель, 2008. – 91 с.
4. Субетто А. И., Чернова Ю. К., Горшенина М. В. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов. – СПб.: Астерион, 2004. – 278 с.
5. Литвиненко Э. В. Квалиметрия управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений: монография. – М.: Прометей, 2005. – 252 с.

© Абдуллина А.Х., 2017

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Абдуллина Л. Б., доцент
Абдуллин Р. Р., аспирант
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Проблема развития эстетической культуры обучающихся имеет актуальный социально-педагогический характер и связана с формированием общей культуры общества XXI века. В системе духовно-материального наследия человечества эстетическое воспитание младших школьников обеспечивает личностно-ценностную ориентацию ребенка, способствует формированию и развитию у него эстетического мироотношения. Данная проблема представлена в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Д. Н. Джола, Д. Б. Кабалевского, Б. Т. Лихачева, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, В. Н. Шацкой, Г. И. Щукиной, А. Б. Щербо и др.

Прежде чем охарактеризовать категорию «эстетическая культура», следует раскрыть понятие «эстетика». «Эстетика (с др. греч. – aijsqavnomai – «чувство, чувственное восприятие», cultura –

возделывание; позже – развитие, формирование, почитание) – наука о неутилитарном, творческом отношении человека к реальности; о чувственном познании, постигающем и создающем прекрасное и выражающемся в образах искусства» [4, с. 228].

Эстетическая культура личности включает в себя:

– сформированность эстетического сознания (представления об основных категориях и понятиях эстетики);

– сформированность эстетического миропонимания (эстетические эталоны, общепринятые нормы и принципы, эстетические ориентации и круг интересов, взглядов и верования);

– эстетическое мышление, проявляющееся в способности осмысливать эстетически значимую информацию и высказывать мнение эстетического характера.

Ядром эстетической культуры выступают эстетические чувства. В связи с этим можно утверждать, что специфика эстетического воспитания младших школьников состоит в том, что оно включает в сферу педагогического воздействия, прежде всего, чувства ребенка, обогащает их, способствует выработке эмоциональной отзывчивости. Еще К. Д. Ушинский писал, что дети «мыслят образами, формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот воспитатель напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы ее заставить мыслить иначе» [5, с. 425].

Эстетическая культура учащегося, его эмоциональное сознание, социокультурные ценности, как подчеркивает Д. Б. Лихачев, во многом обусловлены его эстетической активностью [2]. Рассматривая понятие «эстетическая культура», ученные также обращают внимание на волевые устремления ребёнка, направленные на его эстетическое самообразование и воспитание; уровень его познавательного интереса в области эстетики, а также его участие в передаче эстетического знания и их творческой реализации. Эстетическая культура младшего школьника проявляется в его деятельности, выполняемой по своей собственной инициативе, при глубокой убежденности, а не потому, что это входит в сферу его обязанностей.

Система эстетического воспитания в условиях образовательного процесса, как утверждал Б. М. Неменский, должна быть единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждое занятие имеет свой собственный вид четкой задачи в формировании и развитии эстетической культуры личности школьника. Эта функция способствует достижению цели эстетической культуры, учит понимать, обращать внимание на прекрасный окружающий мир. Содержание каждого

предмета потенциально содержит в себе богатые возможности не только для интеллектуального развития ребенка, формирования умений и навыков, материальных благ, но и его духовно-нравственного, эстетического совершенства [3].

Одним из эффективных средств развития эстетической культуры младших школьников как в условиях урочной, так и внеурочной деятельности является искусство. Эстетическая природа разных видов искусств помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого [6]. Воспитательное значение общения младших школьников с искусством состоит в расширении диапазона их эстетических реакций и эстетических чувств, в преобразовании ценностей искусства в состояние внутреннего мира.

Внеурочная работа, связанная с решением заявленной проблемы, предполагает проведение бесед, чтение докладов, руководство кружками и факультативами по музыке, живописи, декоративно-прикладному искусству, истории искусства, проведение экскурсий в парковую зону, в музеи, на выставки, на концерты, организацию школьных выставок, оформление школы к праздникам и др.

К внеурочным формам эстетического воспитания обучающихся средствами искусства также относятся: художественный или музыкальный салон, конкурс рисунков, литературная гостиная, круглый стол на различные темы (например, «Что такое муза?», «Интересные страницы в истории искусств» и т. п.), виртуальное путешествие по музеям мира и России, конкурс «Музыканты шутят», викторина «А знаете ли вы?» и др.

Важнейшей задачей всех видов внеучебной работы с детьми является эстетическое воспитание учащихся, расширение и углубление знаний и представлений школьников о «прекрасном», развитие способности понимать и чувствовать прекрасное в окружающей действительности.

При анализе произведений искусства необходимо акцентировать внимание учащихся на духовно-ценностном содержании художественных образов как высших концептов бытия. В связи с этим одним из основополагающих подходов, лежащих в основе эстетического воспитания, является аксиологический подход. Он играет важную роль в процессе эстетического воспитания школьников, так как ценностные ориентации являются важнейшими элементами внутренней структуры личности, воплощенным жизненным опытом индивида.

Не менее важным условием эффективности эстетического воспитания обучающихся выступает организация эмоционально

насыщенного общения с произведениями искусства на основе сотрудничества, художественного творчества педагога и учащихся. Это условие предполагает совместную творческую деятельность учителя и учащихся, в процессе которого создаются новые художественные образы. Подобная работа является следствием реализации деятельностностного подхода. Именно с помощью деятельности ребенок строит свои отношения с природой и обществом, учится постигать их эстетические проявления.

В основу воспитательного процесса также должен быть положен культурологический подход, способствующий знакомству школьников с многообразием культур в мире; развитием интереса и толерантного отношения к культурным различиям; созданием условий для интеграции учащихся в культуры других народов.

Воспитательный процесс также строится на основе диалогического подхода. Решение задач, связанных с развитием эстетической культуры подрастающего поколения, основывается на том факте, что человеческая деятельность в ее ядре диалогична и личность свое духовное, эстетическое обогащение осуществляет в контексте диалога культур [1].

Процесс развития эстетической культуры младших школьников имеет целостный характер и должен осуществляться в единстве реализации важнейших педагогических подходов, форм и методов организации воспитательного процесса.

Список литературы

1. Библер В. С. Школа диалога культур: основные программы [Текст] / В. С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1992. – 96 с.
2. Лихачёв Б. . Теория эстетического воспитания школьников [Текст] / Б. Т. Лихачёв. – М.: Просвещение, 2000. – 205 с.
3. Неменский Б. М. Педагогика искусства [Текст] / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с.
4. Никитич Л. А. Эстетика: Учебник для ВУЗов [Текст] / Л. А. Никитич. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 439 с.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии) [Текст] / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений в 11-ти т. – М. – Л., 1950. –Т. 8. – 775 с.
6. Юсов Б. П. Новые горизонты школьного искусства и культуры [Текст] / Б. П. Юсов // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: Сб.науч. статей. – М., 2003. – С. 96.

© Абдуллина Л.Б., Абдуллин Р.Р., 2017

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Абдулманова Ю. П., старший воспитатель
Мустафина С. С., учитель-логопед
Россия, г. Бирск, МАДОУ Детский сад №10 «Огонёк»

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством отношения к людям с особыми образовательными потребностями.

В процессе интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения апробируются разнообразные формы и модели взаимодействия специального и общего образования, предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей.

Большая часть детей с нарушением слуха проходит обучение в специализированных детских садах и школах. Изоляция оказывает отрицательное влияние на разные стороны психического и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Задача системы образования состоит в создании условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие глухоты, для реализации потенциала личностного, интеллектуального, эмоционального, коммуникативного, физического развития данной категории детей. Эту важнейшую социально-образовательную проблему наиболее эффективно решает инклюзивное образование в различных условиях интеграции.

Перед педагогами дошкольных образовательных организаций стоит следующая задача: создание для детей с ограниченными возможностями здоровья специальной коррекционно-развивающей среды, воспитание, коррекция нарушений развития и социальную адаптация.

В работе с детьми с нарушениями слуха мы предлагаем использовать здоровьесберегающие технологии, так как они обеспечивают ребенку в условиях комплексной информатизации образования возможность сохранения здоровья, формирование необходимых знаний, умений и навыков не только общеобразовательного характера, но и здорового образа жизни.

В связи с тем, что у детей вследствие нарушения слуха наблюдается недостаточность двигательной сферы, в том числе

недостаточная координация мелкой моторики пальцев рук, следует использовать метод су-джок терапии. Данный метод основан на том, что каждому органу человеческого тела соответствуют биоактивные точки, которые расположены на кистях рук и стопах. В процессе игровой деятельности с мячиком су-джок у детей развивается мелкая моторика рук и происходит массаж пальцев за счет негладкой, пупырчатой поверхности мячей.

В сложную функциональную речевую систему также входит дыхание. Периферические органы слуха, дыхания, голоса, артикуляции неразрывно связаны и взаимодействуют между собой на разных уровнях под контролем центральной нервной системы. В связи с этим следует ежедневно проводить дыхательную и артикуляционную гимнастику.

Эффективной технологией коррекции психосоматических нарушений является рисуночная терапия. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений.

Указанные здоровьесберегающие технологии в процессе использования в инклюзивной практике дошкольной образовательной организации будут меняться в зависимости от объема и степени выраженности с учетом индивидуального подхода к ребенку с нарушением слуха.

Педагогам следует уделять внимание освоению ребенком нового пространства. В оформлении помещений должен использоваться красочный материал, как можно больше средств для визуального и тактильного восприятия.

Для формирования педагогической компетентности педагогов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходима комплексная подготовка педагогических кадров. Наряду с традиционными формами методической работы следует включать интерактивные формы: «мозговая атака», педагогический консилиум, аукцион педагогических идей и др.

Таким образом, планомерная методическая работа по применению в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, здоровьесберегающих технологий помогает в выстраивании модели инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Ковалев Е. В., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования //

Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 26-36.
2. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 145 с.
3. Потапова О. Е.Инклюзивные практики в детском саду: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
4. Никишина И. В. Мастер – класс для руководителей и педагогов в ДОУ. Здороровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии. – М.: Планета, 2013. – 408 с.

© Абдулманова Ю.П., Мустафина С.С., 2017

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ

Альмухаметова Р. Р., магистрант
Научный руководитель: Ишембитова З. Г., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

По мнению исследователя В.И.Зверева, управление руководителей представляет собой деятельность образовательных учреждений, направленных на обеспечение оптимального функционирования всех ее подсистем, перевод каждой из них на более высокий уровень развития [1].

Эффективным инструментом для достижения лучших результатов в управлении являются аналитические знания. Аналитическая работа неотъемлемая часть деятельности руководителя на всех уровнях функционирования и развития.

Анализ – метод исследования руководителя, направленный на проникновение в суть разнообразных процессов и явлений (имеющих место в школе), выявление в них причинно-следственных связей, факторы ускорения и торможения развития. Эта деятельность связана с оценкой сложившейся ситуацией и прогнозированием на будущее. Анализ позволяет улучшать качество и повышать эффективность работы учебного заведения за счет выявления наиболее значимых элементов и процессов. Поэтому анализ является важной частью для повышения качества управления организацией.

Под управлением понимается процесс, направленный на принятие решений, планирование деятельности, организацию, контроль, мотивацию, необходимый для достижения цели организации, а также на анализ и подведение итогов. Управление школой – это деятельность руководителей, направленная на воздействие на участников учебно-воспитательного процесса для достижения запланированных результатов. Объектом управления в данном случае являются учебно-воспитательные процессы и обеспечивающие их программно-методические, кадровые, материально-технические, нормативно-правовые условия, а целью – эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала, повышение его эффективности. Большую роль в эффективности управленияиграет рассмотрение деятельности учебного заведения как системы, в которой все объекты связаны и имеют влияние на достижение конечных результатов.

В любой деятельности важен успех достижений в решении предшествующих задач. При реорганизации процесса управления школой важно начать с создания или преобразования системы информационного обеспечения. Повышение эффективности управления школой необходимо начинать с создания или преобразования системы информационного обеспечения. Руководители школ должны иметь обязательный объем информации о состоянии и развитии тех процессов в подсистемах, за которые они отвечают и на которые призваны оказывать управленческие воздействия

Рассмотрим сложившиеся в педагогике подходы к аналитической деятельности.

Е. В. Назначило, исследуя развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования, определяет информационно-аналитическую деятельность преподавателя как вид профессиональной деятельности, представляющий собой целенаправленный сбор, поиск, анализ, обработку информации и продуктивное ее использование для решения профессиональных задач. Автор выделяет четыре этапа информационно-аналитической деятельности: мотивационно-целевой, исполнительный, результативный и оценочный. [3]

Структурно данный вид деятельности представлен как целостное единство когнитивного, операционного и рефлексивного компонентов. Система теоретических и технологических информационно-аналитических знаний образует когнитивный компонент; система информационно-аналитических умений, построенная в соответствии с этапами информационно-аналитической деятельности, представляет собой операционный компонент; рефлексивный компонент осуществляет

регулирование информационно-аналитической деятельности преподавателя с помощью механизмов самооценки, самоанализа, самопроектирования и самоуправления.

Согласно Н. П. Пичуговой, аналитическая деятельность субъектов образования педагогического колледжа является одним из компонентов педагогической деятельности и элементом процесса управления с одной стороны, и фактором, влияющим на качество результата этого процесса, с другой стороны. Как отмечает автор, аналитическая деятельность разных субъектов образовательного процесса в педагогическом колледже имеет отличия, связанные с разной их содержательной направленностью. Так, у администрации колледжа аналитическая деятельность имеет управленческую ориентацию, у преподавателей – методическую ориентацию и, наконец, у студентов аналитическая деятельность носит образовательный характер. Однако, вне зависимости от содержательной направленности субъектов образования, аналитическая деятельность имеет одни и те же структурные компоненты:

- мотив, определяющий общую направленность деятельности;
- цель, определяющая преднамеренный характер действий;
- операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели [4].

Безусловно, что в основу модели аналитической деятельности положена теория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым [5].

Основу для эффективной реализации функции контроля составляет целенаправленное и активное применение в управленческой деятельности метода анализа, позволяющего внимательно вникнуть в рассмотрение состояния педагогического процесса, оценить эффективность управления образовательным учреждением и составить прогноз развития по всем направлениям деятельности.

Список литературы

1. Зверева В. И. Как сделать управление школой успешным. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 158 с.
2. Гребенкина Л. К., Анциперова Н. С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
3. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.

4. Пичугова Н. П.Аналитическая деятельность субъектов образования как средство управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом колледже: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2009. – 23 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.

© Альмухаметова Р.Р., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аглиуллина З. А., директор
Россия, г. Уфа, Уфимская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 63

Как и обычные дети, ребенок с особыми образовательными потребностями имеет право на получение квалифицированной педагогической помощи, которую может оказывать только специально подготовленный педагог-дефектолог. Для успешной педагогической деятельности в структуре специального образования недостаточно обычной педагогической подготовки.

Сферы профессиональной деятельности педагога системы специального образования выходят за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, профилактической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной, научно-исследовательской и другими видами «не учительской» деятельности, будучи направленной к одной цели – содействию человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Доступность образования для детей с психофизическими нарушениями – актуальный вопрос для школы в целом и, соответственно, каждого учителя коррекционной школы. Решение данного вопроса предполагает:

– «особые» дети требуют особого внимания к вопросам их обучения, воспитания, социализации и интеграции в общество;

- введение в образовательное пространство всех детей вне зависимости от тяжести их проблем;
- готовность педагога учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Для решения задач воспитания, развития и социализации личности в школе введены следующие профессии: учитель-логопед, педагог-психолог, педагог дополнительного образования, социальный педагог, педагог-тьютор. Педагогический коллектив Уфимской коррекционной школы-интерната № 63 состоит из 42 творческих педагогов, которые имеют высшее профессиональное образование по специальности»Олигофренопедагогика». Высшую квалификационную категорию имеют 53 % педагогов, первую – 33 % и 14 %-не имеющие квалификационной категории. 16 педагогов имеют звания, награды. Текучести кадров нет. В школе обучаются 226 детей с интеллектуальными нарушениями разной степени в 14 комплектах классов. Из них – 170 детей имеют инвалидность, 12 детей – находятся под опекой, 36 детей–из многодетных семей, 54 ребенка – с умеренной умственной отсталостью, 22 ребенка – с тяжелой и глубокой степенью интеллектуального нарушения, 39 детей – с расстройствами аутистического спектра, 10 детей – с синдромом Дауна, 5 детей – с детским церебральным параличом.

Педагог-дефектолог – это человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том числе, и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.Оптимизм профессионала проявляется в его социально активном отношении и к субъекту педагогического воздействия (ребенку или взрослому с ограниченными возможностями), и к нормальному большинству общества – среде, в которую должны включаться воспитанники педагога-дефектолога, и к себе самому как активной личности и решающему фактору положительных перемен в жизни людей с проблемами.Важнейшие черты и качества профессионального характера педагога системы специального образования, которыми он должен обладать это:педагогическая направленность эмпатия,педагогический такт, педагогическая зоркость, педагогический оптимизм, культура профессионального обучения, педагогическая рефлексия.

Профессиональная деятельность педагога-дефектолога относится к числу тех, которые сопряжены с профессиональными вредностями,

оказывающими отрицательное влияние на состояние здоровья. В связи с этим существуют противопоказания к данному виду труда для тех, кто имеет отклонения в состоянии здоровья. Труд педагога-дефектолога предъявляет повышенные требования к состоянию здоровья органов зрения, слуха, нервной, сердечно-сосудистой и иммунной систем. Необходимы физическая выносливость, стрессоустойчивость, высокая сопротивляемость инфекционным заболеваниям, устойчивое психическое здоровье. Специалистам и, безусловно, логопедам, необходимо иметь правильную речь и бездефектное произношение звуков.

Немаловажное значение в профессиональной деятельности педагога специального образования имеет позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности. В позиции педагога проявляется его личность, тип гражданского поведения и деятельности. Педагог может выступать в качестве: информатора, в случае если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (к примеру, нужно быть честным); друга, в случае если он стремится проникнуть в душу ребенка; диктатора, в случае если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников; советчика, в случае если использует осторожное уговаривание; просителя, в случае если он упрашивает воспитанника быть таким, «как нужно», опускаясь порой до самоунижения, лести; вдохновителя, в случае если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

Современный педагог-дефектолог – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке, что отражено в словах Викто́ра Мари́ Гюго́ «Ребенка обучи – дашь миру человека».

Главное – это человечность, надежда на лучшее, вера в успех, ведь мы не можем «избавить» детей от их особенностей, поэтому должны научить их жить такими, какие они есть, научить быть счастливыми.

© Аглиуллина З.А., 2017

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Алгушаева В.Р., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Согласно Рекомендации о статусе преподавательских кадров вузов, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г., под «преподавательскими кадрами высших учебных заведений понимаются все лица в учебных заведениях или программах высшего образования, которые в течение полного или неполного рабочего дня занимаются преподаванием и/или научной (исследовательской) деятельностью, и/или те, кто предоставляет образовательные услуги учащимся или обществу в целом». В соответствии с этим документом «преподавание в сфере высшего образования является профессией, формой общественной службы, которая требует от преподавательских кадров вузов экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых благодаря упорной учебе и исследовательской деятельности, на протяжении всей жизни; оно требует также чувства личной ответственности преподавателя и учреждения за образование и благосостояние учащихся и общества в целом их соответствия высоким профессиональным требованиям, предъявляемым в научной работе и исследовательской деятельности».

Рассмотрим, как менялись профессиональные требования к педагогической деятельности на протяжении с периода возникновения первых университетов в России до начала 20 века.

Возникновение первых учебных заведений в России было вызвано характером происходящих социально-экономических изменений в стране. Развитие новых экономических отношений, внедрение современных технологий производства объективно требовали притока образованных, квалифицированных работников. Появлению российских университетов, как научных и культурных центров, способствовали, в частности, открытия в отечественной науке, которая активно начинала входить в мировое научное пространство.

Становление основ профессиональной деятельности преподавателей вузов России связан с созданием Московского университета в 1755 году, принятием и функционированием первого университетского устава.

Официальные требования к профессиональной деятельности преподавателей университетов, к их лекторскому, методическому мастерству излагались в уставе университета, который представлял собой свод правил, положений, рекомендаций, регламентирующих организацию занятий, взаимоотношения преподавателей и студентов, их рабочее и свободное время.

Педагогическую деятельность профессоров первого университета отличали энциклопедизм и универсализм. Это объясняется тем, что многие отрасли научных знаний еще не оформились в самостоятельные научные дисциплины, не существовало четких границ, отделяющих одну науку от другой. Особенно это характеризовало педагогическую деятельность М.В. Ломоносова, Н.Н. Поповского, А.А. Барсова и др.

Основными формами организации учебного процесса в Московском университете устанавливались лекции и диспуты. Однако преподаватель не мог произвольно выбирать содержание лекционного курса, а лишь то, что ему было предписано Профессорским собранием (§ 8 устава). Конечно, такое ограничение в деятельности преподавателя естественно сужало возможности его педагогического творчества. При проведении лекций и диспутов от преподавателей требовалось, прежде всего, высокая культура речи, мастерство организации дискуссий, умение контролировать подготовку студентов.

М.В. Ломоносов высоко оценивал роль педагогического труда, считал его своей профессиональной обязанностью. Он видел успех педагогической деятельности в ее постоянном соединении и обновлении научным исследованием и к тому же призывал своих коллег.

В начале 19 века на фоне активизации социально-экономических и политических преобразований в России, возникли новые университеты и в 1804 году был принят новый устав. В уставе рассматривались организационные, управленческие основы деятельности преподавателей и студентов, определялось содержание учебного процесса, впервые предлагалась система аттестации профессорско-преподавательского состава и повышения квалификации. Новый устав поднимал вопросы методической работы преподавателей, в частности, «изыскание способов к усовершенствованию преподавания наук в университете и в училищах его округа» (§ 58). В уставе предлагалось проведение ежемесячных собраний профессоров и почетных членов под председательством ректора, на которых обсуждались новые сочинения, открытия, опыты и исследования. Важно отметить, что в уставе 1804 года начала

складываться система аттестации профессорско-преподавательских кадров, которая предъявляла требования к лекторскому, мастерству преподавателя, к практическому владению методикой преподавания. Главные обязанности профессоров состояли в том, чтобы «преподавать курсы лучшим и понятнейшим образом», соединять теорию с практикой, пополнять свои лекции «новыми открытиями, учиненными в других странах Европы…». Устав рекомендовал профессорам философских и юридических наук, помимо лекций, устраивать со студентами беседы, в ходе которых они учили бы «образу выражения [суждений] и приучали основательно и свободно изъяснять свои мысли», желательно на латинском языке. Для организации занятий устав предлагал преподавателям использовать учебные пособия, фонды библиотеки, кабинеты, лаборатории, а для повышения заинтересованности в результатах учебной деятельности рекомендовал награждать отличавшихся трудолюбием адъюнктов прибавкой к жалованью и ускоренным продвижением по служебной лестнице (гл. IV, § 39). Устав предоставлял профессорам право при чтении лекций руководствоваться своими собственными сочинениями или трудами других авторитетных ученых, утвержденных советом университета. Профессор мог пользоваться в своей работе всеми книгами, имевшимися в университетской библиотеке. Вопрос об увольнении профессоров рассматривался Советом университета.

В 1835 году появился новый общеуниверситетский устав, который может быть оценен как реакционный. Данный устав практически упразднил автономию университетов, была ограничена выборность руководящего состава, усилен административный надзор за деятельностью преподавателей и студентов. Необходимо отметить, что особое внимание университетский устав 1835 года уделил усилению контроля качества образования. В соответствии с уставом был предпринят ряд сильных мер по существенному повышению научного уровня и объема преподаваемых наук, были ужесточены экзаменационные требования. Они сыграли роль действенного орудия решительной перестройки преподавания в вузах, стали, по сути, прообразом современных образовательных стандартов. Данная ситуация не могла не сказаться на атмосфере внутривузовской жизни, на отношении профессоров и преподавателей к своему профессиональному долгу, к повышению качества педагогической деятельности - утрачивались многие ценные достижения в сфере организации и руководства учебно-воспитательным процессом. Развитие педагогической науки оказывало влияние на становление педагогики высшей школы и определялось деятельностью выдающихся педагогов,

просветителей, общественных деятелей, таких как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.И. Лобачевский и др. Университетский устав 1835 года, продолжая линию на усиление воспитательной функции университетов, ввел новую штатную должность проректора по учебной и воспитательной работе.

Новый университетский устав 1863 год был принят после отмены крепостного права, когда с особой силой обострились социально-экономические и политические противоречия в стране. По сравнению с предшествующим, новый устав был более прогрессивным. Профессорам представлялась некоторая автономия в решении вопросов учебно-воспитательного процесса и в управлении вузом. Новый университетский устав обращал особое внимание на методическую готовность преподавателей к проведению практических занятий. Жизнь вносила коррективы в организационные формы обучения в высшей школе. Если на первых этапах развития высшей школы практические, лабораторные занятия были чаще исключением, чем правилом, то теперь такие формы организации учебного процесса стали постоянными. Это обстоятельство ставило перед преподавателями необходимость разработки и освоения практических курсов, разработки технологии и методики их проведения. В рассматриваемый период высшая школа была объектом внимательного изучения и анализа выдающимися педагогами Л.Н. Толстым, Д.И. Писаревым, П.Д. Юркевичем и др.

Следующий период развития высшей школы и становления основ педагогической деятельности начинается с момента принятия общеуниверситетского устава 1884 года. Он отражал наиболее общие, характерные черты развития системы высшего образования. По сравнению с предшествующим уставом новый устав оказался более консервативным по своей сути, он был полным отражением развернувшейся идеологической реакции правительства. Сложившаяся обстановка в вузах, неблагоприятный морально-психологический климат в педагогических коллективах, где процветали угодничество, подхалимство, запрет на педагогическое и научное творчество, подтолкнули многих известных и перспективных ученых, вузовских работников, студентов к выезду за границу, где им предоставлялась возможность дальнейшей работы или учебы. Известно, что покидала Россию наиболее талантливая часть ученых и студентов. Вместе с обновлением учебно-воспитательного процесса были предприняты меры по совершенствованию специальной и педагогической подготовки преподавательского корпуса. Была проанализирована деятельность института «профессорских стипендиатов» (аспирантов). Основная часть «профессорских стипендиатов» проходила подготовку в российских

университетах, часть готовилась к научной и педагогической деятельности за рубежом. В начале 20 века проблема «профессорских стипендиатов» привлекла особое внимание специалистов, ученых, общественных деятелей в связи с хронической нехваткой ученых и преподавателей высшей школы. Механизм отбора в «профессорские стипендиаты» был несовершенным, профессора вузов были практически отстранены от участия в отборе наиболее достойных претендентов. Функции формирования состава будущих ученых и преподавателей принадлежали министерствам и ведомствам, руководившим высшим образованием. Получает дальнейшее развитие система научно-педагогической аттестации, которая стимулировала повышение профессионально-педагогической культуры. В это время основными показателями аттестации были: подготовка научных трудов, магистерских и докторских диссертаций, овладение мастерством в чтении лекций, проведении семинарских и лабораторных занятий. Поэтому аттестация преподавательских кадров предусматривала чтение лекций с последующим анализом, оценкой и принятием соответствующего решения. Присвоение более высокого научного звания требовало и более высокого уровня педагогической квалификации и мастерства. В рассматриваемый период идеи педагогики высшей школы формировались под влиянием научно-педагогической деятельности известных педагогов - теоретиков, преподавателей высшей школы П.Ф. Каптерева, Д.И. Менделеева, П.Ф. Лесгафта и др.

Подводя итоги развития высшей школы и формирования основ педагогической деятельности преподавателя, необходимо отметить следующее. Развитие системы высшего образования в дореволюционной России шло неравномерно и противоречиво. В периоды реформ приоритеты получали научное и педагогическое творчество преподавателей, элементы сотрудничества в их деятельности, стремление к овладению новыми педагогическими ценностями и технологиями. Периоды контрреформ характеризовались насаждением педагогических регулятивов и догм, введением однообразия в содержание и организацию учебного процесса. Со сменой политических парадигм резко менялось дидактическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Высшая школа, ее профессорско-преподавательский состав становились объектом манипуляций, приспособления к новому политическому курсу и государственному устройству.

Формирование профессиональной деятельности преподавателей высшей школы приводило в конечном итоге к тому, что внутри официальной системы высшего образования складывалась система профессиональной подготовки, ориентированная на развитие творческой

личности будущего специалиста, самореализацию индивидуальных возможностей преподавателей.

Список литературы

1. Аврус А.И. История российских университетов. М., 2001;
2. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года – М., 1995 г.
3. Иванов Л.Е. Высшая школа России в конце 19 – начале 20 века. М., 1991
4. Лаптева Л.П. История российских университетов XVIII – начала XX века в новейшей отечественной литературе (1985-1999 годы) // Российские университеты в XVIII – XX веках. Сборник научных статей. Вып. 5. Воронеж, 2000;

© Алгушаева В.Р., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ

Анкудинова А. А., ассистент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

В процессе сложного познания мира общения людей, познания того что ценно, что порицаемо, ребёнок становится личностью, со своим мировоззрением, со своим пониманием добра и зла, со своими реакциями на поступки других и собственным поведением. Знание принятых в обществе норм и правил поведения и взаимоотношений, переживания, способность к сочувствию, сорадости, действия в отношении других людей, развитие собственных качеств – и составляет понятие «нравственность».

В. А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека» [11, с. 120].

У нравственного человека сформированы устойчивые нравственные мотивы, которые побуждают его к соответствующему поведению в обществе, а формирование мотивов нравственного поведения человека обеспечивает нравственное воспитание. Нравственное воспитание осуществляют все социальные институты нашего общества – семья, дошкольные учреждения, школа, трудовой

коллектив. Огромную роль в нравственном воспитании призвана играть, в первую очередь, литература, которая остается, может быть, единственной нравственной опорой, чистым источником, питающим духовную жизнь людей.

Чтение в коррекционной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является эстетическим и нравственным инструментом развития и воспитания школьника, главную роль в котором призвана играть выразительность чтения как средство эмоционального нравственного переживания.

Под выразительностью чтения следует понимать умение читателя использовать паузу, ставить логическое и психологическое ударение, находить нужную интонацию, подсказываемую знаками препинания, читать достаточно громко и внятно. Такую выразительность можно требовать от ребёнка при чтении любого текста, знакомого и незнакомого, текста любого жанра и характера (задача, статья, правило).Прежде чем прочитать произведение выразительно, надо предварительно изучить его, понять содержание (идею и замысел писателя) и только после этого преподнести слушателю, причём произнести текст вслух так, чтобы он дошёл до слушателя и эстетически, эмоционально воздействовал на него.

Для чтения вслух необходимо, чтобы было развито слуховое и зрительное восприятие звуков, слов, сочетаний слов, предложений, небольшого законченного текста. Кроме того, важно, чтобы был четко поставлен речевой аппарат – произношение, правильное дыхание, голос.

Конечно, важна и развитая память (долговременная и краткосрочная) и, главное, – мышление, которое необходимо для понимания предметного, фактического содержания текста, его подтекста и смысла, а, следовательно, в художественном тексте – это понимание образного, эмоционального и логического содержания, а при чтении научно-популярных текстов – осмысление логических связей, содержания и основной мысли. И та и другая формы чтения требуют развитого внимания, что очень важно для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.А для того, чтобы выразительно читать, необходимо в коррекционно-развивающем процессе учитывать темп речи, эмоциональность, энергичность, тон, манеру чтения.Одно дело понять текст, другое – преподнести его с наибольшим эффектом. Когда мы понимаем текст, мы знаем, на каких словах делать логическое ударение и какие фразы подчёркивать при помощи голоса.

Тон – это свойство речи, самым непосредственным образом связанное с пониманием текста. Только правильное понимание того, что написано, способствует достоверности, выразительности и

экспрессивности в передаче главной идеи и непосредственно информации через общение, живую речь. Правильный тон зависит от самого человека. Деланное выражение лица и неестественный голос подчёркивает фальшь. «Реально чувствуй то, о чём говоришь. Если выступающий или читающий понимает содержание текста, его сущность, то тон явится сам собой. Не играй. Слова скажут всё, что нужно, если твой тон будет искренним, будет соответствовать смыслу» [4, с. 134].

Для правильного формирования выразительности чтения у учащихся коррекционной школы следует обучить их первоначально правильному произношению слов при чтении, развить темп речи и чтения, соотнести его с содержанием высказывания и текста, выработать умение убыстрять и умедлять темп чтения, увеличивать и уменьшать силу голоса (от громкой речи до шепота, и наоборот). Большое внимание следует уделять развитию четкой дикции, отработке правильной артикуляции гласных и согласных звуков в словах и фразах, работе над интонацией (темпом, ритмом, тоном, логическим ударением, мелодикой речи и чтения).

Главная задача первоначального обучения в коррекционной школе – показать учащимся значение художественного текста, научить его проникать в содержание словесного художественного произведения путем формирования первоначальных представлений: о слове и тексте как носителях художественной формы, о структуре художественного текста и его элементах, о персонаже, событии и ходе событий, об авторской позиции.

Необходимо формировать у младших школьников приемы работы с текстом для выразительного прочтения, знакомить с литературоведческими понятиями, научить определять логическое ударение, использовать звучание своего голоса, громкость, паузы, темп чтения, выбирать заголовок из данных вариантов и подбирать свой заголовок к тексту, произносить считалки, анализировать пословицы и поговорки, работать с различными типами текстов, знакомить со средствами художественной выразительности (эпитетами, сравнениями), с рифмой, учить детей ценить образность слова, его выразительность [1].

В итоге учащиеся должны уметь отличать художественное произведение от научно-делового текста, стихи от прозы, узнавать сказки и рассказы; уметь применять при выразительном чтении интонацию голоса, соблюдать темп чтения, использовать паузы, ставить логическое ударение; осознавать с помощью педагога отношение автора к герою; дифференцировать персонажей по характеру отношения к герою. Дети приобретают установки на индивидуальное и совместное переживание веселого, печального, страшного, занимательного и т. д.

По словам К. Д. Ушинского «Чтение – это упражнение в нравственном чувстве» [1], поэтому наиглавнейшая задача уроков чтения – нравственное воспитание, становление личности ребёнка, обогащение души через чтение, мышление, через чувства.

Список литературы

1. Аверина Н. Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н.Г. Аверина // Начальная школа. - 2005 - № 11 - С. 68-71.
2. Архангельский Н. В. Нравственное воспитание. – М.: Просвещение, 1979. – 320 с.
3. Бабаян А. В. О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика - 2005 - № 2 - С. 67-68.
4. Божович Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. - 1975. - № 1. С. 80-90.
5. Жарковская Т. Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2003 - № 3 - С. 9-12.
6. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания: Соч. - Т.5. – М.: Просвещение, 1976. – 131 с.
7. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Том 2 / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика,1980. – 388 с.

© Анкудинова А.А., 2017

ИЗУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аскарова А. А., магистрант
Научный руководитель: Канбекова Р. В., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

На практике часто приходится иметь дело с реальными объектами, имеющими форму геометрической фигуры – квадрата, треугольника, окружности и т. д. На реальном геометрическом объекте можно провести эксперимент. К примеру, можно у предмета треугольной формы измерить каждую из сторон, найти сумму двух любых его сторон, сравнить с третьей стороной и обнаружить, что сумма двух любых сторон треугольника больше его третьей стороны. Повторив такой опыт, можно

сформулировать гипотезу, которая после ее доказательства становится теоремой и, следовательно, выполняется для любого достаточно точно выполненного чертежа реального треугольника. Все это реальные операции над реальными объектами. При изучении геометрического материала реальные объекты и реальные операции идеализируются, в результате чего получаются абстрактные геометрические фигуры, являющиеся геометрическими моделями реальных объектов.

На чертеже можно провести прямую линию или отрезок с помощью линейки, начертить окружность или ее дугу с помощью циркуля, начертив угол, можно с помощью транспортира найти его градусную меру.

Применяя моделирование, можно решить геометрическую задачу, отличающуюся от ранее решенных, в которых геометрическая фигура, составленная из других данных фигур, уже была задана. Пусть теперь требуется составить фигуру из других заданных фигур. Например, нужно составить прямоугольник из треугольников. Вопрос в том, сколько этих треугольников понадобится. Начертив прямоугольник и проведя в нем диагональ, получим два треугольника, значит, для составления прямоугольника потребуется, по крайней мере, два треугольника. Если провести две диагонали, то число требуемых треугольников возрастет. Выясним, каким требованиям, должны подчиняться треугольники, чтобы из них можно было составить прямоугольник. Используя модели различных треугольников, попытаемся составить из них прямоугольник, прикладывая треугольники так, чтобы:

- они имели общую сторону;
- находились в разных полуплоскостях относительно прямой, ее содержащей;
- образовали прямоугольник.

Младшим школьникам предлагается решить следующую задачу: из подготовленных моделей треугольников (по два равных между собой треугольника каждого вида) составить прямоугольник. Перечислим подготовленные виды моделей треугольников: разносторонние остроугольные, разносторонние прямоугольные, разносторонние тупоугольные треугольники; равнобедренные остроугольные, равнобедренные прямоугольные, равнобедренные тупоугольные треугольники; равносторонние треугольники. Моделируя с разными случаями треугольников, учащиеся приходят к следующим выводам.

1. Из двух равных разносторонних прямоугольных треугольников можно составить прямоугольник, из других пар равных разносторонних треугольников составить прямоугольник оказалось невозможным.

2. Из двух равных равнобедренных прямоугольных треугольников можно составить прямоугольник (получится квадрат), из других пар равных равнобедренных треугольников составить прямоугольник оказалось невозможным.
3. Из пары равных равносторонних треугольников невозможно составить прямоугольник.

С помощью моделирования установлено, что прямоугольник можно составить из треугольников лишь в двух случаях из семи.Применяя моделирование при решении различных геометрических задач, младшие школьники:

- выполняют построение с помощью различного набора инструментов;
- проводят измерения;
- изготавливают модели треугольников;
- анализируют возникшую ситуацию;
- сравнивают модели фигур;
- устанавливают аналогии с другими фигурами;
- формулируют гипотезы о наличии свойств фигуры;
- подтверждают выдвинутую гипотезу или опровергают ее.

Для овладения навыками моделирования необходимо, чтобы младшие школьники сами строили модели, самостоятельно изучали геометрические объекты при помощи моделирования.

Введение в процесс изучения геометрического материала модели и моделирования делает познавательную активность младших школьников осмысленной и продуктивной, обеспечивая одновременно их умственное развитие.

Список литературы

1. Костицын В. Н. Моделирование на уроках геометрии: Теория и метод.рекомендации [Текст] / В. Н. Костицын. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
2. Фридман Л. М. Теоретические основы методики обучения математике: Пособие для учителей, методистов и студентов педагогических высших учебных заведений [Текст] / Л. М. Фридман. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта,1998. – 224 с.

© Аскарова А.А., 2017

ПОДРОСТКОВАЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ И АГРЕССИВНОСТЬ

Афанасьева Н. М., магистрант
Мухамадиярова Г. Ф., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Каждое поколение более или менее отличается от предыдущего. Однако, именно дети, которые родились в начале третьего тысячелетия и которых мы называем поколением Z, в этом смысле абсолютно уникальны, потому что на их развитие с самых ранних лет влияет такой мощный инструмент, как цифровая реальность. Интернет – это новая среда обитания и источник развития ребенка. Конечно, такая ситуация влияет на формирование личности детей, на их взаимоотношения с окружающим миром, на их культурные практики.

Родителям нужно полностью убрать гаджеты из системы поощрения и наказания в воспитании. Иначе они превращаются в сверхценные объекты, и тогда дети стремятся заполучить их любыми способами. До трех лет ребенка нужно максимально ограждать от любых цифровых гаджетов. Если вы хотите что-то ему показать, то только из своих рук или вместе с ним. Желательно заниматься этим не более 10-15 минут в день. Отказаться от гаджетов и Интернета в современном мире практически невозможно, однако главное, чтобы ребенок не становился их пленником. Аккаунт в социальных сетях лучше заводить не раньше 13-14 лет. В социальных сетях слишком много такого «взрослого», с чем желательно знакомиться позже [5].

Подростки и сами об этом говорят. А если человек осознает свою зависимость, значит, наступил момент, когда он прошел все три ее этапа. Первоначальный – когда выплескивается энергия и удовлетворяется потребность в общении. Второй этап – когда время нахождения в Интернете увеличивается, чтобы получить удовольствие. Именно здесь родителям нужно бить тревогу. И третий этап – когда появляется потребность все время находиться в Интернете.

В Интернете молодые люди имеют возможность удовлетворить социальные потребности в общении, одобрении, признании. В семье, в своей реальной жизни они их не удовлетворяют. Причин может быть много. Например, неполная семья, гиперопека или чрезмерная занятость родителей. Взрослые не обременяют подростков ответственностью, отчего у них появляется больше возможностей находиться в Интернете, где они могут быть «сильными и классными».

В интернет-зависимость уходит и множество морально покалеченных детей. Калечат их, к сожалению, сами родители. У таких детей нередко изрезаны руки, и это не обязательно суицид. Например, один мальчик, у которого были порезы от плеча до кисти, сказал на консультации: «Я не хотел себя убивать». Специалисту, конечно, понятно, что это некогда подавленная аутоагрессия.

Такая агрессивность начинает формироваться на втором этапе. Родители обычно еще не бьют тревогу, но уже делают замечания, а это приводит к сопротивлению и протесту детей. Внутри у ребенка накапливается очень много агрессии. Дети не могут выплеснуть ее на родителей, потому что это табуировано, однако находят возможность вылить все это на кого-нибудь в Интернете. В Интернете же у них появляется возможность быть неким бесполым существом, которое всех и вся убивает, чувствуя себя сильным и крутым. Через такой суррогат удовлетворяются все потребности. При этом полностью отсутствуют или игнорируются все социальные нормы и табу.

Интернет-зависимость называют чумой XXI века. К сожалению, дети не способны справиться с ней сами. Родителям не следует конфликтовать с детьми, а принимать их такими, какие они есть, потому что доля участия родителей в том, что их ребенок стал таким, точно имеется. И утеря тех качеств, о которых мы говорили, происходит тоже благодаря им. Здесь важно признать свои ошибки, но это сложнее всего – родители же всегда считают себя правыми.

Американский исследователь М. Шоттон предполагает, что при погружении в виртуальный мир, люди начинают испытывать на себе влияние существенного количества информации. Психологическое воздействие этой информации начинает проявляться в процессах ее переработки – в эмоциях, мыслях, возможных решениях. Восприятие и переработка информации осуществляется под воздействием множества разных факторов, однако три фактора присутствуют практически всегда – это эмоциональный, когнитивный и поведенческий факторы.

Воздействие на эмоциональную сферу является переживанием индивидом ситуаций и явлений, которые осуществляются в многообразии форм эмоциональных переживаний, откладываются в эмоциональную память человека. Существенное воздействие на эмоциональную память оказывают яркость впечатлений. Установлено, что эмоциональная память больше, чем другие виды памяти, воздействует на формирование зависимости. Одна из концепций, которая описывает динамику и концепцию появления эмоций принадлежит немецкому психологу В. Вундту. В рамках его концепции – эмоции классифицируются тремя

парами противоположных признаков: возбуждение – успокоение, напряжение – расслабление, удовольствие – неудовольствие [5].

Самое раннее теоретическое положение, которое имеет отношение к агрессии – это положение, согласно которому агрессивное поведение по природе своей инстинктивное. Эту точку зрения разделяли ученые психоаналитического и этологического подходов.

Интересно мнение А. Адлера, который считал, что агрессивность – это неотъемлемое качество сознания, которая организует его деятельность. Агрессивное сознание формирует разные формы агрессивного поведения – от открытого до символического [1].

В русле психоаналитического подхода причиной возникновения агрессивного поведения занимался Д. Доллард. Он разработал фрустрационно-агрессивную теорию. Агрессия рассматривалась им не как автоматически возникающее в организме человека влечение, а как реакция на фрустрацию, то есть попытка преодоления препятствий на пути к удовлетворению потребностей.

Представитель этологического подхода К. Лоренц считает, что агрессия берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание, присутствующий у людей, как и у всех живых существ [2].

Автор теории социального научения А. Бандура рассматривает агрессию как поведение, которое усвоено в процессе социализации посредством наблюдения соответствующего способа действий при социальном подкреплении [2].

Проанализировав взгляды зарубежных ученых, мы можем сказать, что под агрессией ими понимается деструктивное поведение, которое является неотъемлемым качеством сознания, организующую его деятельность.

В отечественной психологии агрессивный подросток рассматривается как обычный ребенок, а черты и качества агрессивности он приобретает под влиянием недоработок, ошибок в воспитательной работе. Отечественными учеными показано, что человек не рождается альтруистом или эгоистом, хвастливым или скромным. В процессе развития человека как личности возникают как социально полезные, так и социально вредные черты.

Для нашей работы интересен факт, что агрессивность в личностных характеристиках подростков рождается в основном как одна из форм протеста против недопонимания взрослых. О более глубоких причинах поведения подростков Ю. М. Можгинский отмечает, что у агрессивных подростков нарушается эмоциональная сфера [4].

Таким образом, анализ литературы показал, что агрессивное поведение в подростковом возрасте в основном носит характер протеста,

который возникает эпизодически и не нарушает взаимоотношение с окружающими.

Такое же мнение у А. Ветушинского, научного сотрудника философского факультета МГУ, специалиста по теории видеоигр: сколько бы ни находилось случаев, когда можно сказать: «Мы нашли видеоигры у преступника дома, значит, виноваты видеоигры, потому что они жестоки», нельзя считать игры первопричиной. Видеоигры, конечно, могут быть причиной конкретного случая жестокости, однако в большинстве случаев первопричина – в неблагоприятной социальной ситуации развития.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М: Прогресс. – 2002. – 114 с.
2. Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия. – М.: Апрель Пресс, Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
3. Лоренц К. Агрессия. – М.: Прогресс, 1998. – 272 с.
4. Можгинский Ю. М. Агрессивность детей и подростков – М.: Когито-Центр, 2008. – 181. с.
5. Мулик Е. О., Коломиец А. А., Мулик Ю. В. Пограничные психические расстройства у подростков, возникшие в результате компьютерной зависимости // Материалы научного симпозиума. – Л., 2003. – С. 73-74.
6. Солдатова Г. В., Зотова Е., Лебешева М. и др. // Дети России Онлайн. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России — Москва, 2012. — С. 213.
7. Фрейд З. Влечения и их судьбы // Психология бессознательного. Перевод с нем. А. М. Боковикова. – М., 2006.

© Афанасьева Н.М., Мухамадиярова Г.Ф., 2017

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СПО

Багурина Л. Е., преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Башкирский республиканский колледж культуры и искусства

Современный образовательный процесс претерпевает значительные изменения. Основными характеристиками образования на

данном этапе становятся непрерывность, открытость, ориентация на личностный и компетентностный подход.

Модернизация системы профессионального образования решает задачи преодоления разрыва между потребностями экономики вквалифицированных кадров, обладающих мобильностью, склонностью к предпринимательству и принятию риска, мотивированных на обучение в течение всей жизни, и реальным уровнем их подготовки. Успех реформ во многом, как отмечает В. И. Блинов,связан с обновлением педагогической деятельности: не только содержательным изменением и усложнением традиционных для этой деятельности трудовых функций (например, преподавания или научно-методического обеспечения образовательного процесса), но и появлением новых элементов бизнес-процесса (например, педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся) [1].

Новые задачи педагога сегодня состоят в том, чтобы уйти от роли «информатора-комментатора» и перейти к роли «консультанта-модератора», научить и мотивировать студентов самих извлекать знания. Ведь важнейший принцип дидактики, по мнению Н. А. Зверевой, заключается втом, что знание обучающимся созидается им самим врезультате организованной преподавателем определенной познавательной деятельности [5].

Это накладывает всё большую ответственность на субъект образовательной деятельности, который осуществляет педагогическую деятельность в образовательных учреждениях для достижения результатов, предусмотренных учебной программой или рядом программ, а также иными задачами образования и его социальными целями (экономическими, политическими, нравственными, эстетическими) [2].

Однако, низкая инновационная квалификация педагога, а именно: неумение выбрать нужную книгу, учебник, пособие и технологию, вести внедренческий эксперимент в образовательной организации, диагностировать изменения, говорят о том, что одни педагоги к инновациям не готовы методически, другие – психологически, третьи – технологически. Поэтому важным для современного преподавателя является стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Самосовершенствование должно быть неотъемлемой потребностью каждого педагога. Согласно взглядуК. Д. Ушинского учитель должен постоянно обучаться, иначе он перестает существовать как учитель.

Как подчеркивает Е. В. Головнева, «стремление человека к образованию, к самосовершенствованию принимает характер высшей

общечеловеческой ценности, создающей ключевые условия для его самореализации в динамично изменяющемся социуме» [3, с. 5].

Введенный Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» включает в себя требования к образованию и обучению; к опыту практической работы; особые условия допуска к работе и другие характеристики [6]. Выполнить предъявляемые требования возможно лишь при наличии высокого уровня профессиональной компетентности преподавателя – «интегральной характеристики субъекта педагогической деятельности, обладающего способностью к реализации современных программ и технологий, проявлению творчества, нахождению верных решений, а также умением действовать в обычных и нестандартных ситуациях» [4]. А сформировать профессиональную компетентность преподавателя возможно лишь системным образом, объединив усилия администрации образовательной огрганизации, методической службы, коллектива, родителей. Неотъемлемым же атрибутом профессиональной компетентности является самообразование.

Самообразование во все времена было основным источником человеческого знания. «Кто дорожит жизнью мысли, – писал Д. И. Писарев,– тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий» [Цит. по: 4].

Правильно организовать работу по самообразованию поможет разработка педагогом индивидуального плана. Личный план самообразования преподавателя среднего профессионального образования (СПО) может содержать разные позиции, в зависимости от выбранного направления: методологическое, историческое, эстетическое направления, информационно-коммуникационные технологии, охрана здоровья и др. Однако, каждый план должен обязательно включать в себя описание результатов, которых педагог планирует достичь к определенному сроку. В качестве таких результатов могут быть:

- разработка, издание или изучение методических пособий, статей, учебников, программ, сценариев, исследований, проектов;
- разработка и/или применение новыхформ, методов и технологий обучения;
- разработка дидактического материала;

– проведение открытых уроков с применением инновационных методов обучения (внеурочное мероприятие, фестиваль, семинар);
– обобщение опыта по исследуемой проблеме (доклад, статья, презентация и т.д.).

Таким образом, реальные изменения в процессе подготовки специалистов СПО в русле последних требований, возможны только при осознании педагогами необходимости в постоянном самообразовании, как условии развития профессиональной компетентности самого педагога, осознающего меру своей ответственности перед студентами, собой и всем обществом.

Список литературы

1. Блинов В. И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности в профессиональном образовании и обучении [Текст] / В. И. Блинов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20 Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 22-23 апреля 2015 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин, д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015. Том I. – 355 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Головнева Е. В. Формирование потребности у будущего учителя в профессиональном самосовершенствовании: теория и практика: Монография / Е. В. Головнева. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2014. – 216 с.
4. Десятова И. В. Самообразование педагога, как фактор профессионального саморазвития / И. В. Десятова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011.
5. Зверева Н. А. Применение современных педагогических технологий в среднем профессиональном образовании [Текст] / Н. А. Зверева // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 161-164.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования« (Электронный ресурс). Режим доступа:

http://www.sli.komi.com/files/prikaz_mintrud_n608n_08_09_2015.pdf (дата обращения 12.05.2017).

© Багурина Л.Е., 2017

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ, ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Баймухаметова Р. Р., магистрант
Научный руководитель: Гизатуллина К. Х., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что одна из важнейших задач воспитания подрастающего поколения – это формирование духовности и культуры, а также инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе.

В наш век информатизации, когда человеку трудно «переварить» весь большой поток информации, также важным становится умение работать сплоченно. Для осуществления на практике принципа развития самостоятельности, необходимо применение новых методов в деятельности учителя, воспитателя и классного руководителя. Из ведущих мест среди таких методов, имеющихся в арсенале зарубежной и отечественной педагогической практики, является на сегодняшний день метод проектов [3].

Метод проектов, возникший еще в 20-е годы 20 века в США, не является совершенно новым в мировой педагогике. Его ученые называют также методом проблем, и связан он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предложил в основу обучения активность детей.

На современном этапе развития школьного обучения использование метода проектов имеет свои особенности. Главная из этих особенностей заключается в активизации познавательной работы через организацию исследовательской, творческой деятельности, и, таким образом, развитие у учащихся инициативности в организации его собственной познавательной деятельности. Участвуя в учебных

исследованиях, школьники утверждаются в своей причастности к миру взрослых, принадлежности к большой науке, знакомятся с азами методологии научно-исследовательской и творческой работы [1].

Внедрение же проектного метода в организации воспитательного процесса поможет существенному повышению инициативы и активности у учеников в жизни классного коллектива, проявлению их творческих способностей, уровня коммуникативных и организаторских возможностей, активной гражданской позиции.

Таким образом, целью проектного метода является воспитание такой личности, которая имела бы активную жизненную позицию, нравственное поведение и готовность к творческой деятельности посредством социального проектирования.

Из данной цели вытекают следующие задачи использования метода проектов:

- способствовать формированию у школьников основы культуры общения и построения межличностных отношений;
- создание необходимых условий для проявления творческой индивидуальности каждого ученика;
- формирование нравственного самосознания, ответственности.

В качестве основных педагогических задач проектной деятельности ученые определяют следующие:

1) воспитание эмоционально-ценностных отношений к событиям, явлениям социальной жизни, к истории и культурным традициям, формирование социально положительных мотивов, чувств и потребностей, воспитание чувства патриотизма, потребности в труде, отношения к здоровью как к одной из главных жизненных ценностей и т. д.;
2) проекты – это опыт разнообразной деятельности, в том числе, и опыт работы с информацией, в процессе которой формируются необходимые умения и навыки – умение работать с информацией, умение планировать и распределять работу во времени, оформительские навыки, навыки сотрудничества.

К ожидаемым результатам проектной деятельности в воспитательном процессе относятся формирование у воспитанников следующих компетентностей:

- коммуникативные– навыки и желание работать сообща, взаимодействовать, нести взаимную ответственность, сотрудничать и т. д.;
- информационно-коммуникационные, сформированные посредством приобретения опыта поиска нужной информации, в том числе через Интернет: отбор необходимых сведений, их печатное и электронноеоформление, творческая презентация подобранных материалов;
- личностные, сформированных через опыт самостоятельности, ответственности, творческого самовыражения [2].

Таким образом, проекты, используемые во внеклассной деятельности, помогают каждому участнику выполнять одну из ролей – лидер, организатор, критик, исполнитель, которые постоянно меняются. Внутренним результатом проектной деятельности является накопление детьми поведенческих, коммуникативных, организационных и других навыков.

Список литературы

1. Абдуллина Л. Б. Развитие логического мышления младших школьников: игры, загадки, физкультминутки, конспекты занятий: учеб.пособие для студ. педвуза / Л. Б. Абдуллина, Н. Г. Шмелева. – Стерлитамак: Изд-во СГПА, 2011. – 75 с.
2. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2006. – 80 с.
3. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие. – М.: АРКТИ,2009.

© Баймухаметова Р.Р., 2017

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Белобородов М. С., студент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Обострение экологической обстановки в мире вызвало повышение интереса к экологическим проблемам общества и путям их

преодоления. Основным вариантом решения проблем в системе «Человек-природа» является, по мнению многих ученых, воспитание экологической культуры, формирование нового типа экологического сознания у подрастающего поколения.

Экологическое образование и воспитание экологической культуры подрастающего поколения становится одной из главных задач, стоящих перед обществом. Чтобы избежать неблагоприятного влияния на экологию, чтобы не делать экологических ошибок, не создавать ситуаций, опасных для здоровья и жизни, современный человек должен обладать элементарными экологическими знаниями и новым экологическим типом мышления. И в этом важная роль отводится общеобразовательной школе, которая, вооружая детей современными знаниями и жизненным опытом, по существу работает на будущее.

В связи с этим возрастает роль образования. Оно становится решающим фактором гармонизации взаимодействия человека и природы. У. М. Стэпп считает, что «человек является единственным существом, которое может управлять и манипулировать окружающей средой, разрушать или сохранять ее. Знание последствий воздействия на окружающую среду представляет собой важнейший элемент человеческой культуры. Настоящее и будущее природы в большей степени определяется человеком. В свою очередь, действия, которые предпримет человек, определяются его образованием» [3, с. 32].

Отсюда основной задачей современной колы является формирование. Цель экологического образования – формирование нравстенно-ценностных отношений к природе и к людям, способности к самоограничению, чувства личной ответственности за состояние окружающей среды, готовности принять практическое участие в возрождении нарушенного равновесия между человеком и природой, формирование нового типа экологического сознания у подрастающего поколения [1].

Определение экологического образования принято связывать с первой конференцией по этой тематике, прошедшей в 1970 г. в г. Карсон-Сити (США, Невада). Там была принята такая формулировка: «Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, необходимых для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биофизическим окружением. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработки

поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды» [2, с. 16].

Экологическое образование – процесс обучения, воспитания, развития личности и населения, самообразования и накопления опыта, направленный на формирование ценностных ориентаций, поведенческих норм и специальных знаний по природопользованию, реализуемых в экологически грамотной деятельности.

Экологическое образование опирается на научную базу, охватывает большую часть изучаемых в школе дисциплин и преследует следующие цели:

- овладение учащимися знаниями о живой природе, общими методами ее изучения;
- формирование на базе знаний и умений научно обоснованной экологической картины мира как компонента общечеловеческой культуры;
- подготовка экологически грамотных учащихся, знающих экологические закономерности, связи между живыми организмами и окружающей природой, пути установления гармоничных отношений со всем живым как главной ценностью на Земле.

Основные задачи экологического образования:

1. Формирование адекватных экологических представлений. Такая система представлений позволяет личности знать, что и как происходит в мире природы и между человеком и природой, и как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности.

2. Формирование отношения к природе. Само по себе наличие экологических знаний не гарантирует экологически целесообразного поведения личности, для этого необходимо еще и соответствующее отношение к природе. Оно определяет характер целей взаимодействия с природой, готовность выбирать те или иные стратегии поведения, иными словами, стимулирует поступать с точки зрения экологической целесообразности.С позиций экологической психопедагогики именно через подструктуру отношений в наибольшей степени формируется субъективный характер восприятия природных объектов, который свойственен экологичной личности. Поэтому главным ориентиром при решении данной задачи экологического образования является формирование у личности субъектной модальности субъективного отношения к природе.

3. Формирование системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с природой. Для того, чтобы экологически целесообразно поступать, личности необходимо уметь это делать: и понимания, и

стремления окажется недостаточно, если она не сможет их реализовать в системе своих действий.

Экологическое образование как важнейший фактор нравственного формирования личности позволит преодолеть целый ряд негативных явлений в жизни общества, гармонизировать отношения человека с другими людьми и природой, с самим собой как частью природы.

Экологическое образование и воспитание учащихся – это не дань моде, а веление времени, продиктованное самой жизнью: для того чтобы сегодня выжить и обеспечить существование человека в будущем, нынешнему поколению необходимо овладеть экологическими ценностями и в соответствии с ними строить свои взаимоотношения с окружающим миром.

Список литературы

1. Боброва О. В. Организация самостоятельной работы учащихся при изучении нового материала // Химия в школе. – 2003. - № 5. – С. 23.
2. Миркин Б. М., Наумова Л. Г. Экология России. Учебник для 9-11-х классов общеобразовательной школы. М.: Устойчивый мир, 2000. – 272 с.
3. Stapp W. M. The Concept of Environmental Education // The Journal of Environmental Education. – 2000. - № 1.

© Белобородов М.С., 2017

ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Белобородова Н. С., профессор
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Анализ философской и психолого-педагогической литературы и практики доказывает, что развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста во многом зависит от организации предметной среды в общеобразовательном учреждении. (Ш. А. Амонашвили, Т. В. Антонова, Л. А. Венгер, К. Н. Венцель, Н. В. Виноградова, Н. Т. Гринявичене, Т. Н. Доронова, Л. М. Кларина, М. Монтессори,

С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, Н. Н. Поддъков, М. Л. Полякова, Л. С. Смывина, Н. Л. Шпарева и др.).

Конструирование образовательного процесса как деятельность представлено в исследованиях С. А. Архангельского, М. И. Башмакова, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, С. Н. Позднякова, Н. Ф. Талызиной, В. Э. Штейнберг и др.

Ребенок развивается как личность под воздействием окружающей среды. Образовательная среда дошкольного образовательного учреждения должна отвечать запросам общества и способствовать самореализации подрастающей личности. В условиях перехода к Федеральному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) при моделировании среды дошкольного образовательного учреждения мы считаем необходимым учитывать два решающих фактора:

1) характер воздействия обстоятельств жизни, отражаемых личностью;

2) активность личности, воздействующей на обстоятельства с целью подчинения их своим нуждам и интересам.

Далее мы отмечаем, не все что окружает ребенка, является действительной средой его развития. Для каждого ребенка складывается неповторимая и сугубо индивидуальная ситуация развития, которую является средой ближайшего окружения. Среда ближайшего окружения, или микросреда, – это часть социальной среды, состоящая из таких элементов, как семья, школа, друзья, сверстники, близкие люди и т. д. В окружающей ребенка среде есть явления положительные и отрицательные, прогрессивные и консервативные. Личность формируется, не только усваивая влияния окружающей среды, но и сопротивляясь им. В связи с этим возникает важная социально-педагогическая проблема: воспитывая у ребенка готовность к правильному разрешению внутренних конфликтов, сопротивляемость внешним отрицательным воздействиям, необходимо регулировать и корригировать поддающиеся контролю влияния среды.

Условия развития оказывают или не оказывают влияния на формирование личности в зависимости от того, в каком отношении к ним стоит сам ребенок, как складываются его личные отношения в этих условиях. Установлено, например, что, если ребенок пользуется уважением среди товарищей, если ему доверяют ответственные поручения, это содействует развитию у него уверенности в себе, активности, общительности, и наоборот.

Среда несет ребенку по преимуществу неорганизованные влияния, действующие стихийно и нецеленаправленно. Поэтому

полагаться на воздействие одной только среды, даже самой благоприятной для формирования человека, – значит рассчитывать на успех весьма сомнительный, призрачный, ненадежный. Это привело бы к самотеку, к растворению процесса развития личности в общем потоке стихийных, неорганизованных влияний жизни, различных средовых сфер.

Отношения, в которые вступает ребенок со средой, всегда опосредованы взрослыми. Всякая новая ступень, в развитии личности есть одновременно новая форма связи ребенка со взрослыми, подготовлена взрослыми. Поэтому воспитание выступает как ведущий, исключительно глубокий и действенный фактор формирования личности, как организованное, направленное развитие.

В Концепции дошкольного воспитания особое место занимает раздел, посвященный созданию развивающей среды группы. В Концепции определены и основные принципы личностно-ориентированной модели построения развивающей среды дошкольного образовательного учреждения.

Развивающая среда–комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых в дошкольном образовательном учреждении. Предметно-пространственная развивающая среда–это организация пространства и использование оборудования и другого оснащения в соответствии с целями безопасности, психологического благополучия ребенка, его развития. Создание интерьера помещений, использование детской мебели, игрушек, игр, физкультурного и другого оборудования должно базироваться на научных принципах своеобразной эргономики детства; предлагать гибкое и вариативное использование пространства. Организация предметно-пространственной среды должна служить удовлетворению потребностей и интересов самого ребенка, давать ему возможность постоянно чувствовать себя полноценным владельцем игрушек, достаточно свободно перемещаться по детскому саду, иметь свободный доступ к средствам изобразительной, игровой, конструктивной и другой деятельности.

В дошкольной педагогике концептуальные основания построения развивающей среды дошкольного образовательного учреждения с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми представлены в работах В. А. Петровского и С. Л. Новоселовой. Согласно позиции В. А. Петровского, непременным условием построения развивающей среды в дошкольных учреждениях любого типа является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между

людьми. В. А. Петровский определяет следующие принципыпостроения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.

Первоочередным условием осуществления личностно-ориентированной модели является установление контакта между взрослыми и детьми, для этого необходима разновысокая мебель, размер и планировка помещений должны быть такими, чтобы каждый мог найти комфортное место в соответствии со своим эмоциональным состоянием и родом занятий. Ориентация на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми («дистанции, позиции при взаимодействии»).

2. Принцип активности.

В проекте образовательного учреждения должна быть заложена возможность формирования активности у детей и проявление активности взрослыми. Ребенок и взрослый должны стать творцами своего предметного окружения, а в процессе взаимодействия творцами своей личности и своего здорового тела.

3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды.

Ребенок не «пребывает» в среде, а преодолевает ее, «перерастает» ее, постоянно меняется, становится другим в каждую следующую минуту, а, следовательно, меняется для нее и для его окружения. Для того, чтобы среда все же оставалась приемлемой для ребенка, удобной, надо дать ему возможность менять окружающую среду, вновь и вновь созидать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями.

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования.

Жизненное пространство должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволяет детям в соответствии со своими желаниями и интересами свободно заниматься одновременно разными идами деятельности.

5. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия.

Среда должна быть организована так, чтобы побуждала детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребенка. Среда должна пробуждать у детей двигательную активность, давать возможность для разнообразных движений. Среда должна развивать у детей познавательную активность и обеспечивать личное пространство каждому.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды.

Насыщение быта образовательного учреждения произведениями искусства, произведениями детского творчества.

7. Принцип открытости-закрытости.

Открытость природе, культуре, обществу, своему «Я», т. е. тенденция «открытости – закрытости» предполагает готовность среды к изменению, корректировке, развитию.

8. Принцип учета половых и возрастных различий детей.

Построение среды с учетом половых различий означает, что мальчики и девочки должны проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности. Вместе с тем, необходимо обеспечить реальную общность ситуации эмоционального, волевого и когнитивного развития мальчиков и девочек.

Иной деятельностно-возрастной системный подход к организации развивающей предметной среды представлен С. Л. Новоселовой, который основывается на современных представлениях о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития. Согласно позициям этого автора «развивающая среда должна объективно через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития. Развивающая предметная среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика».

При организации развивающей среды в данном подходе должно быть обеспечено единство социальных и природных средств разнообразной деятельности ребенка. Для этого необходимо определить основные элементы предметной среды: архитектурно - ландшафтные и природно-экологические объекты; художественные студии, игровые и спортивные площадки и их оборудование; крупногабаритные, сомасштабные росту ребенка конструкторы (модули); тематические наборы игрушек, пособий; аудиовизуальные и информационные средства воспитания и обучения.

Развивающая среда создает благоприятные условия для воспитания и обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности, иными словами, среда развития ребенка, обеспечивающая разные виды его активности (умственной, игровой, физической и др.), становится основой для самостоятельной деятельности, условием для своеобразной формы самообразования маленького ребенка. Развивающая среда обеспечивает атмосферу психологической защищенности, эмоционального комфорта; способствует установлению, утверждению у

дошкольника чувства уверенности в себе, дает ему возможность испытывать и использовать свои способности, свободу выбора деятельности; стимулирует проявление самостоятельности, инициативности, творчества создание.

Таким образом, в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения важно организовать такую развивающую среду, которая предполагала бы возможность для реализации индивидуальных интересов и потребностей детей, их самостоятельной деятельности и эффективного накопления ими личного опыта; в которой ребенок чувствовал эмоциональный комфорт от осознания собственной ценности через доброжелательное принятие другими (в первую очередь, педагогом) его индивидуальности, подлинное уважение к его интересам и потребностям.

Список литературы

1. Бабаева Т. И. Социально-эмоциональное развитие дошкольников в детском саду // В сб. Методические советы к программе «Детство». – СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2001. – С. 51-52.
2. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании // Педагогика. - 2000. -№ 7. - С. 36-41.
3. Талызина М. И. Предметно-развивающая среда и её роль в самопознании и познании природы детьми дошкольного возраста / В сб. статей Российского государственного педагогического университета: Воспитание дошкольников самостоятельными. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – С. 72-80.

© Белобородова Н.С., 2017

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Белобородова Л. Р., ассистент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Увеличивается число детей, имеющих нарушения в развитии и нуждающихся в специальной помощи со стороны специалистов; поэтому так важно обеспечить таким детям доступ к специально-организованной системе образования. По отношению к ребенку с нарушениями перестают

действовать традиционные способы решения образовательных задач на каждом возрастном этапе. Особого внимания требует к себе дошкольный возраст, так как организм еще развивается и нуждается в своевременной коррекционной помощи.

На особую роль изобразительного искусства в коррекционной работе указывали зарубежные педагоги (Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли), а также отечественные ученые (Л. С. Выготский, А. И. Граборов, Т. С. Комарова и др.). По их мнению, художественная деятельность детей обеспечивает их сенсорное развитие, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует развитию восприятия, произвольного внимания, воображения, речи, мелкой моторики руки [3].

Коррекционные возможности художественной деятельности по отношению к ребенку с различными нарушениями связаны с тем, что она является источником новых положительных переживаний ребенка, рождает новые творческие потребности и способы их удовлетворения, развивают познавательные процессы.

Включение изобразительной деятельности в коррекционно-развивающий педагогический процесс в коррекционных образовательных учреждениях дает положительные результаты, а именно, решаются следующие основные задачи:

- составление коррекционной системы художественного развития, формирование основ изобразительной культуры;
- разработка содержания и коррекционно - развивающих технологий использования искусства;
- осуществление средствами искусства коррекции имеющихся нарушений в развитии познавательной деятельности, эмоционально - волевой, моторной и личностной сфер [2].

Сама изобразительная деятельность дошкольников с особыми образовательными возможностями (ОВЗ) подводит их к пониманию того, что изобразительное искусство отражает окружающий мир посредством линий, цвета, красок, формы. В этот период детей знакомят с разными видами и жанрами изобразительного искусства, представления о которых у них углубляются в процессе изображения предметов, образов. Однако, особенности изобразительной деятельности детей с ОВЗ обусловлены структурой имеющихся у них нарушений. Так, сенсорные нарушения влияют на формирование навыков изображения в лепке, рисовании, аппликации, а при задержке психического развития наблюдается несовершенство цветоразличения (узнавания промежуточных цветов) и

таких компонентов восприятия, как дифференцированность, целостность, осмысленность, точность. Эти нарушения в развитии не обеспечивают полноценную изобразительную деятельность детей. Нарушение пространственных ориентировок сказывается на рисовании, наклеивании предметов, их расположение на листе. Ограниченность образов, представлений затрудняет сюжетное и предметное рисование, лепку, аппликацию. Несформированность самоконтроля не позволяет уточнять и сравнивать свое изображение с образцом и давать вербальную оценку. Нарушение в общей и мелкой моторике затрудняют использование и правильное владение инструментами изобразительной деятельности (карандашами, кисточкой, ножницами).

Следует отметить, что без внимания и поощрения со стороны взрослых дети очень быстро утрачивают интерес к действиям с изобразительными материалами. Отмечая, психологические особенности детей с ОВЗ, перед педагогами стоят следующие задачи в обучении навыкам данной деятельности:

- воспитание у детей эмоционально-эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений искусства;
- развитие способности понимать их содержание, его единства со средствами выразительности в рисовании, лепке, аппликации;
- формирование оценочного отношения к результатам собственной изобразительной деятельности и деятельности сверстников;
- формирование навыков и умений изобразительной деятельности (рисовании, лепке и аппликации), развитие творческих проявлений;
- развитие у детей моторного алгоритма изобразительных действий, техники изображения, пространственных ориентировок, представлений о средствах «изобразительного языка»;
- развитие и коррекция познавательных процессов: мышления, восприятия, памяти, внимания, речи и воображения.

По мнению, О. П. Гаврилушкиной, И. А. Грошенкова, ребенок с ОВЗ проходит в своем развитии такие же стадии, что и нормально развивающийся ребенок. Поэтому обучение таких детей строится на основе тех же этапов, которые проходят и их здоровые сверстники, но с учетом индивидуальных особенностей развития, как правило, запаздывающего. Периоды формирования изобразительной деятельности

нормально развивающихся детей являются условным эталоном для развития детей с ОВЗ. Обобщая опыт психологических материалов по исследованию периодов становления изобразительной деятельности, Л. С. Выготский выделяет четыре ступени развития детского рисования:

- первая – ступень схематических изображений, выполненных по памяти, очень далеких от правдоподобной и реальной передачи объекта;
- вторая – ступень возникающего чувства формы и линии, когда в рисунках передаются формальные взаимоотношения частей при сохранении схематического изображения;
- третья – ступень правдоподобного изображения, при котором исчезает схема, но рисунок имеет вид силуэта или контура;
- четвертая – ступень пластического изображения, которая проявляется у детей с 11-13 лет, когда школьники в состоянии передать в изображении особенности светотени, перспективы, движения и т. п. [1].

Развитие изобразительной деятельности дошкольника с ОВЗ основывается на восприятии в процессе активной деятельности и осуществляется посредством искусства, которое является своеобразной формой эстетического познания действительности и отражения ее в художественных формах. Оно позволяет ребенку ощутить мир во всём его богатстве и многообразии красок, форм, проявлений через активную изобразительную деятельность. Своеобразие художественно-эстетического освоения мира заключается в том, что оно в большей степени связано с эстетическими эмоциями и оценками, а деятельность направлена на создание художественно-творческих продуктов.

Для осуществления изобразительной деятельности необходимы два основных фактора – интеллектуальный и эмоциональный. С одной стороны, для создания изображений нужны достаточно полные и устойчивые представления об образах конкретных предметов, а также умение видоизменять, оперировать имеющимися представлениями (особенно при изображении новых, не бывших ранее в графическом опыте предметов; скажем, при выполнении сюжетных рисунков по мотивам сказок или ролевых игр). С другой стороны, оперирование представлениями не может осуществляться без мощного эмоционального стимула, который побуждает ребенка к деятельности. Одно из важнейших условий создания адекватных, грамотных в техническом плане и выразительных по художественному «языку» изображений – умение сравнивать и сопоставлять, выделять существенное и второстепенное,

опираясь на свои зрительные впечатления и на раннее сформировавшиеся представления о предметах и явлениях окружающей действительности, т. е. достаточный уровень развития образных компонентов мышления. Низкий уровень развития образной сферы характеризуется непрочностью связей между вербальными и невербальными сферами, недостаточной произвольной регуляцией образной сферы. Поэтому формирование у ребенка потребности изобразить то или иное содержание должно стать предметом пристального внимания педагогов, тем более когда в обучение вовлекаются дети с интеллектуальной недостаточностью (задержкой психического развития и интеллектуальным недоразвитием), у которых недоразвитие эмоционально-волевой сферы является одним из ведущих нарушений. Специально организованная изобразительная деятельность имеет значительные возможности не только для коррекции имеющихся у этих детей вторичных отклонений, но и для стимуляции их психического и социального развития. Изобразительные навыки детей дошкольного возраста с ОВЗ имеют ряд качественных особенностей. Как правило, к моменту поступления в дошкольные образовательные организации у детей с ОВЗ не сформированы даже элементарные навыки деятельности. Многие из них не только не понимают возможности отражения окружающей жизни, но порой даже не умеют правильно обращаться с карандашом, красками и бумагой, допуская при этом много нелепых, неадекватных действий (разбрасывают их, протыкают карандашом бумагу, кусают, постукивают по бумаге, облизывают кубики и пр.), которые сводятся к манипуляциям. И только небольшая часть детей с ОВЗ оказывается способной выполнить некоторые предметные изображения, в которых можно узнать элементы домика, флажок, скамеечку, грибок и пр. Как правило, это дети, с которыми дома занимались родители. Вместе с тем эти изображения чрезвычайно примитивны как по форме, так и по содержанию. Целостный образ предмета в рисунке у детей с ОВЗ создается очень медленно. Много фрагментарных рисунков, в которых все части предмета пространственно разъединены. Соединение их в целое сопровождается нарушением расположения частей относительно друг друга (руки у человека растут от головы при наличии туловища; крыша у дома изображена сбоку, а дым идет прямо из потолка; ветки у дерева только с одной стороны). Рисуя даже хорошо знакомые предметы, дошкольники очень часто не отражают самые существенные детали (колеса у машины, глазами людей, окна и двери у домов и пр.), уделяя внимание деталям второстепенным, что является следствием недоразвития предметно-игровых действий, малого опыта действий с игрушками, недостаточного осмысления назначения предметов окружающего мира [2].

Знание специфики изобразительной деятельности и владение методикой исследования уровней сформированности изобразительных навыков позволяет педагогу проводить мониторинг развития детей с ОВЗ в художественно-продуктивной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – 96 с.
2. Грошенков И. А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе: книга для учителя. – М.: Просвещение,1982.–168 с.
3. Сенсорное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – М.: Владос, 2001. – 224 с.

©Белобородова Л.Р., 2017

ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Белобородова Н. С., профессор
Кузнецова И. В., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Сегодня много говорят о том, что без внедрения новых идей, технологий инноваций в работе каждой дошкольной образовательной организации невозможно реформирование всей системы дошкольного образования в целом. Резерв повышения качества, создание, распространение и освоение новшеств ведет к развитию образовательных систем, что определяет качество дошкольного образования. Такая тенденция подразумевает изменение ценностно-целевых ориентиров дошкольных образовательных организаций.

Модернизация системы дошкольного образования в стране внесла коррективы в представления о характере управленческой деятельности руководителя дошкольной образовательной организации [1].

Стало очевидно, что проблемы обучения и воспитания, развития детей дошкольного возраста могут быть успешно решены только при

совершенствовании системы управления на основе научных принципов, достижений высокого уровня профессионализма руководителей дошкольных учреждений, повышения квалификации педагогов, модификации подходов к организации педагогического процесса.

При изменяющемся образовании не может быть устаревшей системы управления, но и обновление системы управления требует определенного времени. Одним из путей повышения эффективности управления дошкольной образовательнойорганизации является внедрение в практику инноваций.

Процесс внедрения инноваций в сферу управленческой деятельности – это сложный процесс, который предполагает постепенное обновление и совершенствование содержания, методов, средств, технологий управления, что в конечном итоге оказывает влияние на качество педагогического процесса.

Инновации в управлении позволяют поднять на более высокий уровень планирование, организацию и другие управленческие функции руководителя, развивать органы самоуправления в дошкольной образовательной организации, совершенствовать организационную структуру дошкольного учреждения и т. д., что создает благоприятные условия для профессионального и творческого роста педагогов, влияет на качество учебно-воспитательного процесса, повышает конкурентоспособность дошкольной организации.

На сегодняшний день можно с уверенностью констатировать факт формального или содержательного перехода дошкольной образовательной организации в режим поиска, к качественным изменениям и переводу дошкольной образовательной организации в режим развития. Другой аспект связан с качественными признаками данного перехода: насколько инновации соответствуют насущным потребностям и возможностям в дошкольной образовательной организации.

Учитывая современные тенденции развития, дошкольные образовательные организации сегодня – не просто детские сады, а конкурентоспособные организации, оказывающие образовательные услуги, качество которых напрямую зависит от осуществления всесторонних и масштабных перемен не только в облике дошкольной образовательной организации, но и во внутреннем содержании: в организации управления, инновационном векторе развития, так же инновационной составляющей в методической работе, совершенствовании педагогической деятельности и профессиональной компетентности педагогов.

На наш взгляд, все это является предпосылками для постоянной взаимосвязи содержания методической работы сходом и результатами деятельности педагогов, поэтому опережающий характер и инновационная составляющая методической работы в современной дошкольной образовательной организации является не необходимостью, а потребностью. Это обусловлено изменениями в требованиях к качеству образования на основе обновления нормативно-правовых документов.

Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя отличается от развития инновационных процессов в содержании дошкольного образования, так как требует от самого управленца больших организационных, психологических, физических усилий.

Осуществление нововведений в управлении встречает более сильное сопротивление, чем новшества в технологии и содержании образования, поскольку сложившаяся система управления адаптирует инновации под себя, нередко лишая их нового содержания. Ситуация затруднена также отсутствием информационного банка об инновациях в управлении, ограниченными возможностями информационного обмена в данной области для руководителей дошкольных образовательных учреждений [2].

Совершенствование управленческой деятельности заведующего детским садом нуждается в поиске научно-обоснованных теоретических положений, методологически выверенных путей, средств, педагогических условий, способствующих эффективности развития инновационных процессов в управлении дошкольной образовательной организацией.

Своеобразный инновационный взрыв, определивший мощный импульс развития, в первую очередь, технической, экономической и социальной сфер деятельности ведущих стран мира, привлёк внимание как к теоретическим основаниям исследования инноваций, формирующихся в рамках макросоциологии, так и существенному росту эмпирического анализа инновационных процессов с точки зрения логики и механизмов инновации, степени их влияния на различные компоненты организации социальной среды.

В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях:

- формирование нового содержания образования;
- разработка и внедрение новых педагогических технологий;
- создание новых видов учебных заведений [4].

Кроме этого, педагогический коллектив ряда российских образовательных учреждений занимается внедрением в практику

инноваций, уже ставших историей педагогической мысли. Например, альтернативных образовательных систем начала XX века М. Монтессори.

Интересным нововведением М. Монтессори явилось разрушение традиционной классно-урочной системы и создание нового, уникального процесса обучения детей, построенного на признании за каждым учеником права на самостоятельность, индивидуальный темп работы и овладение знаниями, умениями и навыками нестандартным образом [3].

Все эти особенности М. Монтессори связывает с понятием «развивающей среды». Специальная подготовка педагога позволяет детям максимально быстро и эффективно усваивать материал, предоставляет возможность поэтапного освоения навыка, развития точностивосприятия, концентрации внимания, развития памяти ребенка и умения работать по образцу;развития логики (когда каждое последующее действие не может состояться без предыдущего).

В настоящее время более 20000 школ во всем мире применяют метод М. Монтессори в работе с детьми с рождения до 18 лет. За более чем 100 лет существования системы Монтессори миллионы родителей во всем мире выбрали этот подход к образованию для своих детей, инициируя создание тысяч школ.

Таким образом, инновации в сфере образования – это новые качественные состояния образовательного процесса, формирующиеся при внедрении в практику достижений педагогической и психологической наук, при использовании передового педагогического опыта.

Список литературы

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Родионова Ю. Н. Методическая работа в ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 192 с.
2. Волобуева Л. М., Кузнецова Е. Б. Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения. – М.: МПГУ, 2012. – 158 с.
3. Дмитриева В. Г. Методика раннего развития М. Монтессори. – М.: Эксмо, 2014. –224 с.
4. Кустов А. Роль инноваций в развитии образования и науки// Официальные документы в образовании. - 2008. - № 28. - С. 5-60.

© Белобородова Н.С., Кузнецова И.В., 2017

ЕДИНОЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ПРОСТРАНСТВО, КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Богданова Л. В., заместитель
директора по учебно-воспитательной работе
Россия, г. Уфа, ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 63

В последнее время проблема коррекционного обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта приобрела особую остроту. Это вызвано как реформой образования, так и необходимостью более полного использования резервов всестороннего развития личности ребенка. Основной составной частью этого развития является подготовка к жизни и труду, социализация и интеграция в общество. Речь идет не просто о пассивной интеграции в окружающий мир, а о том, что молодые люди с ограниченными возможностями здоровья являются полноценными членами нашего общества.

Интеграция людей с нарушением интеллекта в общество зависит не только от уровня развития этих детей, но и от отношения самого общества, от информированности окружающих о жизни, особенностях, проблемах детей с интеллектуальной недостаточностью. Понимание проблем и нужд «особых» детей в обществе содействовало бы их более эффективной интеграции и способствовало бы личностному обогащению благополучных детей и их родителей.

Адаптированная основная образовательная программа направлена на создание оптимальных педагогических коррекционно-развивающих условий образования для детей с особыми образовательными потребностями и особенностями поведения в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, обеспечивающих развитие механизмов компенсации каждого воспитанника, способствующих социализации и интеграции подростка в современное общество.

Социализация – это организация воспитывающей среды и общественных отношений, обеспечивающих эффективную, социальную адаптацию личности, проявление её социальной активности. Для этого необходимо создать оптимальные педагогические условия, помогающие выразить себя в образовательной, трудовой деятельности, культурном развитии, сознательном выборе профессии. Все это должно привести к

социализации человека, имеющего даже самые тяжелые нарушения в развитии его обязательному трудоустройству.

Необходимо создать целостную систему воздействия на обучающихся, чтобы коррекционный компонент входил в систему планирования всех служб школы, в работу каждого специалиста в отдельности и вместе взятых, включая родителей и помощь специалистов разного профиля, используя, как внутренних ресурсов учреждения, так и сетевого взаимодействия (рис. 1).

Рис. 1. Система воздействия на обучающегося с нарушением интеллекта

Специфика коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, заключается в её комплексности, коррекционно-развивающей направленности, разработке и реализации индивидуальных программ, скорректированных с учётом интеллектуальных и физических возможностей ребёнка, рекомендаций психологов и врачей, в целенаправленной работе с семьёй. Взаимодействие большого количества различных педагогов и медиков важно, так как постоянно растет количество детей со смешанными дефектами. Единое коррекционно-развивающее пространство – взаимосвязь комплекса психолого-медико-педагогического сопровождения, коррекционно-воспитательного комплекса, комплекса социально-трудовой адаптации.

Коррекционно-воспитательный комплекс направлен на создание коррекционно-развивающей среды, с целью реализации процесса становления социально адаптивной личности. Программа коррекционных занятий направлена на коррекцию психических процессов. Коррекционное образование, как и общее, триедино: коррекционное обучение, коррекционное развитие, коррекционное воспитание.

Комплекс социально-трудовой адаптации направлен на профориентационную работу, которой отведено важное место в деятельности коррекционной школы, так как она связывает систему образования с экономической системой, потребности учащихся с их будущей социализацией в обществе, и успешностью интеграции выпускников школы в данное общество.

Для этого в образовательную программу обучения был введен комплекс основ профессий, объединенных под единым названием «Младший обслуживающий персонал», в который вошли следующие специальности: «Парикмахерское дело», «Дворник», «Рабочий по обслуживанию здания», «Штукатурно-малярное дело», «Уборщик служебных помещений», «Цветоводство», «Декоративное садоводство». Таким образом, создание единого коррекционно-развивающего пространства при активном взаимодействии всех участников педагогического процесса: учащихся, педагогов, психологов, медиков, работников реабилитационных центров инвалидов, преподавателей среднего профессионального образования и родителей оказывает положительное влияние на формирование профессионального самоопределения школьника с нарушением интеллекта и способствует его личностному развитию.

© Богданова Л.В., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бронников С. А., профессор
Бронникова Э. П., доцент
Черникова М. С., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Профессиональное образование в России находится на этапе поступательного реформирования с целью гуманизации и приведения к

международным стандартам на основе синтеза научно-педагогических знаний и исторического опыта. Использование опыта становления профобразования позволит сохранить лучшие национальные традиции, выработать новые подходы к его оптимизации, а также избежать ошибок, порождаемых предвзятой односторонностью и поспешным копированием зарубежных систем.

В рамках теории и практики профессиональной подготовки формируется новое понимание профессионального образования, эффективного с точки зрения общества и человека. Важнейшие результатом такого образования является не только сама по себе сумма знаний и умений, но и некая «система координат», определяющая существование и поведение человека в этом мире и находящаяся в личностном арсенале профессионала. Профессиональное становление личности основывается на идеях личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов и др.) и рассматривает профессиональное образование как становление личностных особенностей (свойств) будущего профессионала в единстве с усвоением знаний, умений и навыков.

Личностно-развивающее профессиональное образование ориентируется на формирование нового типа работника, для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевого, частичного существования «на службе» к целостной жизнедеятельности личности в профессиональной сфере приобретает если не доминирующий, то, безусловно, значимый характер.

Результат профессионального образования – это приобретенная индивидом в ходе образования способность к выполнению функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусности в определенном профессиональном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач, т. е. профессионализм.

Ступени восхождения человека «по лестнице» профессионализма изучались Б. С. Гершунским, Э. Ф. Зеером, А. К. Марковой, Ю. П. Поваренковым, В. Д. Шадриковым и другими исследователями. На основе их подходов, а также с учетом изложенного выше представляется целесообразным выделить следующие этапы (ступени) развития профессионализма: функциональная грамотность, профессиональные квалификация, компетентность и культура личности.

Интеллектуализация содержания профессионального образования – это содействие интеллектуально-творческой направленности личности путем формирования и закрепления устойчивых интеллектуальных качеств; она включает в себя: насыщение

содержания современными научными воззрениями, стимулирующими интеллектуальное развитие студентов и обогащающими их мышление методологией научного познания; формирование системы знаний, в которой основную роль играют такие качественные параметры, как системность, динамичность, уровень обобщенности и др.; развитие способов мышления, связанных с постановкой цели и выработкой методов ее достижения, со способностью к оценочным действиям.

На сегодняшний день к профессиональной квалификации педагога образовательной организации среднего профессионального образования предъявляется ряд требований к профессиональной компетентности как в вопросах общей педагогики и технологии воспитательной работы, так и в соответствующей предметной области.

Нами была разработана и реализована **программа** профессиональной переподготовки «Реализация образовательного процесса педагогическими работниками профессионального образования». Содержание программы направлено на совершенствование следующих трудовых функций, изложенных в документе «Профстандарт Педагога» [3]. Она осуществляет подготовку квалифицированных педагогов среднего профессионального образования, способных на практике осуществлять процесс обучения и воспитания в рамках среднего профессионального образования в условиях введения ФГОС, решать профилактические и образовательные задачи в работе со студентами.

Особенностью этого курса является то, что он основывается на интеграции методологии педагогики профессионального образования и технологиях образовательной практики, ориентированных на новые тенденции в российском образовании, направлен на подготовку педагогов среднего профессионального образования, готовых успешно реализовывать целостное развитие будущего специалиста как личности, повышение его профессиональных возможностей и квалификации.

Цель программы профессиональной переподготовки: формирование у слушателей соответствующих компетенций, комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального обучения во всех типах образовательных учреждений среднего профессионального образования (СПО), высшего профессионального образования (ВПО), дополнительного профессионального образования (ДПО), организаций по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих (специалистов), а также служб занятости населения; профессиональное становление личности обучающегося, связанные с ним педагогические отношения; управление образовательными системами; методическое обеспечение

образовательного процесса на основе внедрения результатов новых, передовых, эффективных образовательных технологий.

Программа реализуется современным способом удалённого обучения – дистанционно через Интернет. Данная форма обучения утверждена Министерством образования и науки РФ в качестве удобного, доступного по цене и ускоренного способа получить вторую профессию. Дистанционная профпереподготовка – превосходная альтернатива второму высшему образованию, которое длится несколько лет, значительно выше по стоимости и насыщено общими предметами. В дистанционном профобучении применяется модульная система, содержащая весь необходимый информационный контент, задания и инструменты контроля. Данная форма не лишена общения – посещение лекций и вебинаров, обсуждение всех интересных моментов информации, дискуссии с преподавателями и даже со слушателями программы, все это делает обучение ещё более ярким, запоминающимся и эффективным.

Обучение по профессиональной программе переподготовки позволяет слушателям осуществлять следующие виды деятельности:

1. В сфере разработки и обновления программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ СПО и ПО: разрабатывать и обновлять рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) СПО и ПО; разрабатывать и обновлять учебно-методическое обеспечение учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ СПО и ПО, в т. ч. оценочных средств для проверки результатов их освоения; планировать занятия по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) программ СПО и ПО; для преподавания профессионального цикла – руководить разработкой программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса.

2. В сфере организации учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ СПО и ПО: создавать в учебном кабинете предметно-развивающую и воспитывающую среду, сохранять и развивать материально-техническую базу кабинета; проводить учебные занятия по курсам, дисциплинам (модулям), профессиональным модулям программ СПО и ПО; организовывать самостоятельную работу обучающихся по курсам, дисциплинам (модулям), профессиональным модулям программ СПО и ПО.

3. В сфере педагогического контроля и оценки процесса и результатов освоения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ СПО и ПО: контроль и оценка результатов освоения учебного предмета, дисциплины (модуля) в процессе промежуточной аттестации;

участие в итоговой аттестации; индивидуальный учет результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ СПО и ПО.

4. В сфере ведения документации, обеспечивающей реализацию программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ СПО и ПО: ведение учебной и планирующей документации на бумажных и электронных носителях; ведение документации кабинета; создание отчетных (отчетно-аналитических) и информационных материалов.

5. В сфере проведения профориентационных мероприятий со школьниками, педагогическая поддержка профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся по программам СПО и ПО: организовывать и проводить профориентационные мероприятия со школьниками; организовывать творческую, исследовательскую, проектную, конкурсную, олимпиадную и др. виды деятельности обучающихся.

Таким образом, современная система образования создает условия для непрерывного образования педагога среднего профессионального образования посредством предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования, что существенно повышает квалификацию и мастерство педагогического работника.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003. – 22 с.
3. Профстандарт Педагога: профессионального обучения, профессионального образованияи дополнительного профессионального образования (Утвержден приказом Министерства труда и соцзащиты РФ от 8.09.2015 г. № 608Н) (Электронный ресурс). Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf (дата обращения 16.05.2017).

© Бронников С.А., Бронникова Э.П., Черникова М.С., 2017

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Булатова А. В., преподаватель
Россия, г. Салават, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий

Для реализации инклюзивного образования нужны подготовленные специалисты, обладающие общими и профессиональными компетенциями, которыми невозможно овладеть в рамках только теоретического обучения.

Для решения этих проблем в Салаватском колледже образования и профессиональных технологий с 2008 г. реализуется инновационная образовательная программа непрерывной многоуровневой адаптивной подготовки специалистов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. В 2011 году на базе колледжа создана общественная организация родителей, воспитывающих детей с инвалидностью «Материнское сердце», которая придала новый импульс работе с детьми-инвалидами и их родителями.

В рамках работы Регионального ресурсного центра социально-психолого-педагогической поддержки инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья колледжа работают учебные фирмы, сотрудниками которых являются студенты колледжа. Так, сотрудники учебной фирмы «Краеведческий центр «Юрматы» для детей и родителей проводят экскурсии к достопримечательностям региона, памятникам природы и в культурные центры. Учебные фирмы «Спорт и здоровье» и «Спектр» проводят занятия по адаптивной физической культуре и развитию художественных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья. Каждый вторник и четверг в рамках психолого-педагогической практики и практики «Организация внеурочной деятельности» студенты, обучающиеся по специальностям «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах» и «Коррекционная педагогика в начальном образовании» проводят занятия с детьми-инвалидами по арттерапии, театрализации, в студии батика, мастерских керамики, ткачества, кабинетах релаксации. Третий год на базе колледжа работает инклюзивный летний лагерь «Умные каникулы», вожатыми в котором также являются студенты – будущие педагоги.

Для каждого ребенка Новый год – особенный праздник, в который могут сбыться все мечты. Дети с ограниченными возможностями здоровья – не исключение, только не каждый такой

ребенок может побывать на Новогодней елке в детском саду или школе. И накануне 2012 года студенты-волонтеры решили: Дед Мороз и Снегурочка придут к детям с инвалидностью сами.

Сценарий праздника, разработанный студентами, обучающимися по специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании», включал не только традиционные элементы Новогоднего утренника: хоровод, стихи и песни, но и коррекционно-развивающее занятие по изготовлению своими руками символа наступающего Нового года. Заранее зная особенности детей, студенты могут изменять сценарий под каждого ребенка, активно привлекая к его реализации всех членов семьи.

В первый год студенты поздравили 13 детей-инвалидов, и с каждым годом количество заявок от родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, становилось все больше.

С 2006 года организуется двухнедельный лагерь-сплав, участниками которого являются не только студенты колледжа, но и семьи, воспитывающие детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Для многих из них летний интегративный лагерь – единственная возможность отдохнуть на природе в доброжелательном окружении. Наш проект предполагает равноправное сотрудничество детей и взрослых независимо от возраста, социального положения и возможностей здоровья. За небольшое время дети с инвалидностью приобретают опыт общения в различных нестандартных ситуациях, имеют возможность контактировать с обычными детьми и взрослыми; осваивают новых знаний и умений, которые можно использовать в различных реальных жизненных ситуациях. Студенты-волонтеры и дети с обычным развитием имеют возможность познакомиться с особыми детьми, научиться принимать их, понимать смысл их поведения, научиться выстраивать с ними взаимоотношения.

Таким образом, благодаря совместной работе, проводимой колледжем и городской общественной организацией «Материнское сердце», студенты учатся работать с детьми с особыми возможностями здоровья, перенимают опыт педагогов, которые их окружают, и в итоге формируют психологическую готовность к пониманию и принятию «особых» детей.

Список литературы

1. Булатова А. В., Табаева Д. М. Совместная деятельность учебной фирмы «Краеведческий центр Юрматы» и городской общественной организации «Материнское сердце»: Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2015. – С. 29-30.

2. Булатова А. В., Низметдинова А. Ш.Лагерь-сплав «Линия жизни» как один из способов социализации студентов: Инновационная деятельность в реализации инклюзивного профессионального образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: Сборник материалов из опыта работы. – Уфа, 2015. – С. 86-90.
3. Вахрушина Н. А. Проблема готовности педагогов-хореографов к реализации инклюзивного образования детей: сборник материалов Республиканской научно-практической конференции – Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. – С. 25-29.

© Булатова А.В., 2017

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Булатова З. А., доцент
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

В условиях введения и реализации ФГОС общего образования в образовательных организациях работа строится с использованием системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов, а также программно-целевого, проектно-целевого подходов и с учётом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся на принципах гуманности, доступности, вариативности и т. д. Руководители образовательных организаций выделяют, что в ФГОС имеется возможность выбора УМК, организации разноуровневого образования. Отмечается также, что созданы условия по требованиям ФГОС общего образования для формирования высококонкурентной, нравственной личности, для развития творчества и самостоятельности обучающихся, для получения ими качественного образования. В то же время, руководители образовательных организаций указывают на то, что необходима целенаправленная работа по укреплению материально-технической базы образовательных организаций. Педагоги испытывают затруднения в вопросах оценки достижений планируемых результатов освоения учебного предмета, составления технологической карты урока. Данные проблемы решаются в рамках курсов и семинаров, организованных на

базе Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан (далее – ИРО РБ). Проблемы по реализации внеурочной деятельности по требованиям ФГОС общего образования является актуальной.

Сотрудниками кафедры теории и практики управления образованием ИРО РБ осуществляется консультационная помощь педагогическим работникам по актуальным вопросам введения и реализации ФГОС общего образования. По удовлетворению образовательных потребностей педагогических работников в условиях ФГОС проводится целенаправленная работа через проведение различных семинаров, вебинаров, курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки, мастер-классов, стажировок, «круглых столов». На кафедре организовано научно-методическое сопровождение введения и реализации ФГОС общего образования. Сотрудниками кафедры разработано учебно-методическое пособие «Управление введением и реализацией ФГОС основного общего образования». В данном пособии представлены нормативно-правовые документы, перечень локальных актов образовательной организации; даны модели, направления, формы и способы организации внеурочной деятельности; раскрыта роль органов государственно-общественного управления в современных условиях; разработаны требования к современному уроку.

В методическое пособие «Организация образовательной деятельности в условиях введения ФГОС начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», разработанном в соавторстве с преподавателями кафедры коррекционной педагогики, включена нормативно-правовая база, требования к разработке адаптированных общеобразовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации «Новые требования к разработке рабочих программ по учебным предметам, курсам и курсам внеурочной деятельности в условиях ФГОС основного общего образования» помогут руководителям образовательных организаций внести изменения в структуру рабочих программ. Инновационный опыт работы образовательных организаций по ФГОС обобщается в научных сборниках, учебно-методических пособиях и монографиях.

В образовательных организациях проводится огромная работа по воспитанию детей во внеурочной деятельности в условиях ФГОС общего образования. В рамках трех сетевых инновационных площадок кафедры с охватом более 21 школы (научный руководитель: доцент, к. п. н.

З. А. Булатова) оказывается помощь по выявлению, распространению инновационного опыта, изучению лучших образовательных практик.

Рассмотрим опыт организации внеурочной деятельности МБОУ СОШ№ 2 г. Межгорье (директор А. И. Головина). В условиях Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования внеурочная деятельность в СОШ № 2 г. Межгорье организована во взаимодействии общего и дополнительного образования. Весь педагогический коллектив активно работает над расширением форм и направлений внеурочной деятельности. Педагоги совершенствуют свои знания и умения через курсовую подготовку, участие в различных конкурсах профессионального мастерства.В школе разработана модель взаимодействия СОШ № 2 г. Межгорье с организациями дополнительного образования. Педагогами составлены индивидуальные образовательные маршруты учащихся в соответствии с индивидуальными особенностями детей. Используются различные формы внеурочной деятельности, такие, как: кружки, секции, походы, экскурсии, тренировочные занятия, диспуты, исследовательские проекты, игры, конференции, круглые столы способствуют воспитанию школьников. Например, *по спортивно-оздоровительному направлению организованы следующие кружки:* волейбол, баскетбол, легкая атлетика, лыжи, рукопашный бой – на базе МБОУ СОШ № 2 г. Межгорье. Самбо, футбол, тхэквондо, аэробика – на базе детской юношеской спортивной школы «Юность». 85 % школьников посещают кружки и объединения по данному направлению. *По духовно-нравственному направлению организован*хор «Капелька», «Сделай сам» – на базе МБОУ СОШ № 2. Танцевальное и вокальное отделение детской школы искусств, экодизайн, фотостудия – на базе центра внешкольной работы (далее – ЦВР). 65 % школьников посещают кружки и объединения по данному направлению. С целью привития любви к малой Родине, гражданской ответственности, чувства патриотизма, формирования позитивного отношения к базовым ценностям общества функционирует кружок «Витязь-юниор» на базе МБОУ СОШ № 2 г. Межгорье, кружок «Звезда» – на базе ЦВР. 28 % школьников посещают данный кружок. С целью формирования таких ценностей как нравственный выбор, толерантность, разработка и реализация проектов организованы кружки: «Юные пушкинисты», «Я-гражданин России». 67 % школьников занимается в данных кружках. *По общеинтеллектуальному направлению*на базе МБОУ СОШ № 2 работают кружки «Языковая культура, французский язык». Шахматы, инфознайка – на базе центра внешкольной работы. 75 % школьников посещают данные кружки.

В МБОУ Татарская гимназия № 84 г. Уфы (директор Р. Р. Идрисов) с учетом принципа преемственности в основном общем образовании в рамках инновационной площадки каждый ученик может найти занятие по душе в разнообразном мире кружков и секций. В гимназии есть Музей боевой славы.В 2013году в гимназии был открыт первый школьный Центр космических услуг и специализированный класс по внедрению космических технологий в учебную деятельность. Спектр услуг, оказываемых космическим центром очень широк: прием, регистрация, обработка, архивация, а также распространение информации, полученной из космоса, с использованием отечественного и зарубежного дистанционного зондирования Земли. Посещая кружки и секции, учащиеся лучше адаптируются в среде сверстников. С учетом основного направления развития гимназии как национальной инновационной образовательной организации, запросов родителей большое внимание в гимназии уделяется проведению внеурочной деятельности на родном татарском языке. Артисты государственного татарского драматического театра «Нур» организована театральная студия «Символ», где дети обучаются актёрскому мастерству. Воспитанники гимназии принимают участие во всероссийских и международных конкурсах.

Педагоги Центра детского творчества «Созвездие» проводят занятия хора «Умырзая», «Соловушки», художественной студии «Колорит», студии декоративного творчества, кружков «Школа успеха», «Угадай-ка», «Занимательная математика», педагоги Станции юных натуралистов – занятия «Юный биолог», «Юный натуралист», «Юный цветовод». Популярностью среди обучающихся гимназии пользуются секции футбола (2-5 классы), волейбола (8-10 классы), тхэквондо (1-9 классы).

Внеурочные занятия раскрывают способности детей, это помогает каждому ребёнку ощутить свою уникальность и востребованность. Итогом внеурочной деятельности является сформированность высоконравственной личности, способной осваивать ценности культуры и умеющий ориентироваться в системе ценностей, личность с активной жизненной позицией, с потребностью к здоровому образу жизни, стратег своей судьбы.

Список литературы

1. Булатова З. А., Валеева З. Х. Формирование нравственной личности во внеурочной деятельности в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования: Монография [Текст] / З. А. Булатова, З. Х. Валеева. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2016. – 120 с.

2. Булатова З. А., Гайнуллин И. А., Лысов С. С. Управление введением и реализацией ФГОС основного общего образования: Учебно-методическое пособие [Текст] / З. А. Булатова, И. А. Гайнуллин, С. С. Лысов. – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2015. – 72 с.
3. Булатова З. А., Гайнуллин И. А., Абулханова Г. А. Корпоративная культура в сфере образования [Текст] / З. А. Булатова, И. А. Гайнуллин, Г. А. Абулханова //Современные проблемы науки и образования. - 2016. (Электронный ресурс). Режим доступа: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24548 (дата обращения 04.05.2017).

© Булатова З.А., 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Васильева Е. Ю., магистрант
Научный руководитель: Берзина Р. Ф., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

В настоящее время школа направлена на всестороннее развитие личности, что уже с первых дней требует активизации как умственных, так и физических сил обучающихся. Период адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в первом классе требует большого внимания, так как именно от него зависит состояние обучающихся как психологическое, так и физическое. В этот период любые возникающие трудности негативно отражаются на самочувствии и состоянии здоровья обучающегося, его работоспособности, неумении взаимодействовать с учителем, одноклассниками и выполнять школьные правила, что, соответственно, приводит к низкой успеваемости. Чаще всего, эти трудности обучающийся не в силах преодолеть самостоятельно. Ему требуется внимание и забота, помощь и одобрение со стороны учителя. Именно такого рода помощь учителя можно назвать педагогической поддержкой.

При оказании педагогической поддержки обучающимся, необходимо учитывать, что мы имеем дело не только с внешними проявлениями, но и внутренними особенностями личности детей младшего школьного возраста. Педагогическая поддержка направлена на создание такой обстановки в классе, которая обеспечит благоприятное

протекание адаптационного периода. А также направлена на оказание помощи обучающимся, у которых возникают различного рода затруднения. Заключается она не в снятии всех затруднений со школьника, а в том, чтобы учитель сделал их решаемыми для самого обучающегося и указал на возможные способы решения.

Рассматривая вопрос о педагогической поддержке, важна продуктивная позиция М. Монтессори, выраженная в формулировке данного принципа: «Помоги мне это сделать самому, ничего не делая за меня, направь в нужное русло, подтолкни к решению, а остальное я сделаю сам» [1, с. 23]. Этот принцип и является основополагающим для педагогической поддержки, так как обучающийся сам должен увидеть и выбрать путь решения проблемы, а учитель лишь направить его, сделать решение проблемы посильной для обучающегося.

Педагогическая поддержка – это особая организация воспитания, которая полностью основывается на обращении к внутренним силам и способностям обучающегося. Поэтому очень важна активность самого обучающегося, желание искать способ устранения трудностей.

Она полностью исключает такого рода воздействия как принуждение, наказание, внушение, требование, манипулирование. Зачастую подобные воздействия приводят к отчуждению обучающихся, замыканию их на своих проблемах, нежеланию рассказывать кому-либо о своих трудностях, резко воспринимается любое замечание; у них появляются отрицательные эмоции к школе и дому, и, возможно, и ко всему окружающему, вплоть до ненависти и стремления нанести вред.

Педагогическая поддержка является технологией, отличающейся от традиционных методов обучения и воспитания, потому что осуществляется именно в процессе взаимодействия и диалога обучающегося и взрослого. Предполагает она самоопределение обучающегося в ситуации выбора и дальнейшее самостоятельное решение им своей проблемы. Возможна такая деятельность учителя только при наличии у него гуманистической позиции и полного доверия к обучающемуся, ведь без абсолютного доверия к учителю, обучающийся не сможет рассказать о возникших у него трудностях.

Педагогическая поддержкаособенно необходима беззащитному и уязвимому обучающемуся, находящемуся в критической ситуациии. Это физиологическая или нравственная защита его от неблагоприятных социальных условий или психологического стресса, это создание благоприятных условий для его самостоятельного противостояния этим проблемам [2]. В младшем школьном возрасте очень часто возникают те или иные трудности у обучающихся, особенно в адаптационный период; поэтому учителю необходимо быть очень внимательным к любым

проявления негативных эмоций и своевременно, оказать педагогическую поддержку.

Необходимо отметить, что эффективность педагогической поддержки во многом зависит от соблюдения возрастных индивидуальных особенностей обучающихся. У детей младшего школьного возраста в этот период происходят качественные изменения в организме, которые находят свое отражение как в физической форме обучающегося, так и в эмоциональном плане. Это все значительно влияет на желание посещать школу, получать новые знания, соблюдать режим школьника и сказывается на нежелании взаимодействовать как со сверстниками, так и учителем. В подобной ситуации учителю необходимо оказать помощь обучающемуся, показать варианты решения проблемы, предоставить самостоятельный выбор, не навязывая свою точку зрения, а лишь указывая на тот, который будет для обучающегося более благоприятен. Также для установления успешного взаимодействия коллектива обучающихся, учителю необходимо применять на занятиях различные методы обучения, организовывать различные формы проведения уроков.

Список литературы

1. Корнетов Г. Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование // Школьные технологии. - 2006. - № 3. - С. 23-32.
2. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, – 2011. – 208 с.

© Васильева Е.Ю., 2017

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Винниченко Н. Л., доцент
Россия, г. Томск, Томский государственный педагогический университет

Реформирование и модернизация страны во всех сферах жизни на первый план выдвигает одну из приоритетных задач – воспитание нового поколения. В решении этой задачи объединяются усилия многих государственных и общественных структур по обеспечению культурного воспитания граждан, преданных Отчизне и готовых обогащать ее потенциал, умножать и защищать ее духовно-нравственные ценности. Развитие нашего общества в последние годы показало, что в

социокультурные изменения в жизни России способствовали созданию принципиально иных условий социализации подрастающего поколения. А. В. Мудрик, опираясь на исследования психологического института РАО, констатирует, что «…картина мира современного взрослого и картина мира современного подростка существенно, принципиально во многом различаются между собой. Младшие учатся не только у старших, но в значительной мере младшие учатся у сверстников и, более того, ситуация такова, что старшие вынуждены учиться у младших, потому что младшие зачастую лучше адаптируются к реалиям» [1].

Воспитание в этих условиях ориентировано на поиск форм продуктивного взаимодействия педагогов и воспитанников, чтобы молодое поколение присвоило культурные ценности человечества при помощи взрослых. Однако, сначала нужно определиться с тем, каким же мы хотим видеть современного молодого человека, который будет развивать наше общество дальше в XXI веке.

В последние годы на федеральном уровне были разработаны и приняты важные программные документы, направленные на организацию воспитания детей и молодежи. С опорой на федеральные документы разрабатываются программы воспитания детей и молодёжи в субъектах федерации.

Специалисты отмечают, что главной задачей в сфере воспитания детей является «…развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [2].

На решение этой задачи направлена Программа воспитания и социализации ФГОС общего образования. Особое внимание специалистов к Программе указывает, что «на протяжении ряда лет в российском обществе все более активно инициируется вопрос о выявлении приоритетов развития воспитания как общенациональной системы, создании условий для эффективной, целенаправленной деятельности всех социальных институтов по воспитанию подрастающих поколений» [3].

При реализации Программы воспитания и социализации актуализируется идея социального партнерства на основе социально-педагогической солидарности, проектирования педагогически целесообразных отношений и комфортных сред в социуме, реализации конвенциального подхода к развитию воспитания. Это возможно при развитии сотрудничества культурно-образовательных учреждений и молодежных общественных организаций, деятельность которых

направлена на создание условий для нормальной социализации детей и молодежи, их активной социальной деятельности и интеграции в современное общество.

Программа воспитания и социализации охватывает все виды деятельности школьников (учебную, внеучебную и внешкольную), является ядром интеграции всех направлений воспитания и деятельности всех субъектов образовательного пространства. Содержание воспитания раскрыто в логике интегрированных характеристик основных направлений процесса духовно-нравственного развития личности. Результаты воспитания представлены не как «модель личности» или совокупность «воспитанностей», а как необходимые воспитательные эффекты целостного образовательного процесса, которые обеспечиваются деятельностью образовательного учреждения. Социально-личностные компетентности рассматриваются как характеристики развития учащегося, выступающие внутренними факторами, определяющими его готовность к осуществлению соответствующих социально и личностно значимых функций. Эти компетенции формируются в ходе его взаимодействия с одноклассниками, педагогами, другими людьми.

Для достижения цели воспитания необходимо привлечение социальных партнеров, так как развитие социально-личностных компетенций школьников возможно лишь при создании широкого спектра самой разнообразной социальной деятельности. Партнерами социального взаимодействия могут выступать образовательные учреждения (разных типов, видов и уровней), учреждения культуры и искусства (музеи, галереи, библиотеки, театры), общественные организации (клубы, ассоциации) и т. п.

Механизмом взаимодействия партнеров может стать проект совместной деятельности. Проект может быть долгосрочным, интегрируя несколько направлений деятельности, а также краткосрочным, охватывающим только одно какое-то дело. Главное, чтобы проект был настоящим делом, вовлекающим школьников в реальную социальную жизнь вместе с другими людьми. Поскольку проектная деятельность школьников предусмотрена ФГОС, школа должна стать центральным звеном социального взаимодействия, координируя деятельность остальных социальных партнеров.

Социальная инициатива учащихся общеобразовательной школы неплохо проявляется при реализации социальных проектов помощи ветеранам войны и труда, помощи в восстановлении памятников культуры; проведения акций, творческих дел, посвященных государственным и народным праздникам; создания музеев историко-

краеведческого содержания, проведения трудовых десантов по благоустройству своего населенного пункта, сотрудничества с различными общественными объединениями патриотической направленности [4].

Опыт педагогов Томской области, представляемый на конференциях и семинарах, показывает, что проектная деятельность вызывает значительный интерес. Проектная деятельность как педагогическая технология направлена на развитие самых разных качеств личности школьника и способствует формированию интегративных характеристик. Проектную деятельность во многих образовательных учреждениях рассматривают как инновационный метод, позволяющий модернизировать содержание учебного материала, но более всего организацию образовательного процесса.

Формирование компетенций школьника как интегральных характеристик возможно, если он включен в деятельность, которая предусматривает сочетание различных действий и применения знаний разных учебных предметов. Так на уроках информатики школьники в рамках проекта «Учебник своими руками» разрабатывают электронные оболочки учебников, которыми могут воспользоваться учителя школы. Разработка школьных сайтов по различным направлениям отражает многообразие школьной жизни. При взаимодействии нескольких школ города и политехнического университета быть разработан проект по объединению электронных ресурсов, которыми пользуются педагоги, школьники, жители города. Выход учебных проектов за пределы учебной деятельности вполне понятен, поскольку у детей и педагогов появляется потребность не только что-то узнать самим, но и представить это другим, услышать оценку людей, посмотреть на их эмоциональный отклик.

Большое число проектов носит групповой или коллективный характер. Такие проекты, прежде всего, направлены на достижение воспитательных задач. Самое главное в них – развитие инициативы детей, создание условий для их самореализации. Стержневой идеей таких проектов могут быть традиции школы, города, народа. Подготовка традиционных праздников способствует интеграции пространства образовательного учреждения, поскольку в них активно участвуют большинство детей, педагогов, а также многие родители и другие люди. В школах города при активном взаимодействии с родителями, работниками музеев и архивов реализуются проекты «Великая Отечественная война в истории моей семьи», «Моя семьи строит будущее России», «Профессия – это звучит гордо» и др.

Современное воспитание не предполагает ярко выраженных иерархических отношений взрослый – ребенок. Партнеры в проекте

выступают на равных, перенимая опыт друг друга, несмотря на разницу в возрасте и статусе. Таким образом, проект является не только механизмом взаимодействия, но и условием развития педагогически целесообразных гуманных отношений между педагогами и школьниками, родителями и детьми, старшими и младшими. Все это повышает воспитательный потенциал социальной среды, мобилизуя воспитательные ресурсы взаимодействующих социальных институтов.

Список литературы

1. Мудрик А. В. Воспитание в современной России как социальная проблема (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.ok.sarscout.ru/index.php?option=com_content&view=article &id=52:1&catid=45:baza&Itemid=54 (дата обращения: 06.05.2017).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва (Электронный ресурс). Режим доступа: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения 10.05.2017).
3. Дармодехин С.В. Воспитательный компонент Федеральных государственных образовательных стандартов / Институт семьи и воспитания, 2009 (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.niisv.ru/newsection5294 (дата обращения: 27.04.2017).
4. Вагнер И.В. Проектирование содержания воспитания школьников в контексте Федерального государственного стандарта общего образования / Институт семьи и воспитания, 2009 (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.niisv.ru/newsection5294 (дата обращения: 27.04.2017).

© Винниченко Н.Л., 2017

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО НОВЫМ ФГОС

Галиуллина А. М. преподаватель
Россия, г. Уфа, Уфимский государственный колледж технологии и дизайна

Если мы сегодня будем учить детей как вчера, то мы украдем у детей их завтра.
Д. Дьюи

Сегодня в процессе своей педагогической деятельности приходится сталкиваться с отсутствием активности на занятии, интереса к обучению, неумением ориентироваться и самостоятельно работать с учебным материалом. В век информационных технологий студентам кажется, что они умеют и знают все, однако, живя в информационном мире, они не умеют использовать информацию в нужном русле. В связи с этим, в концепции модернизации российского образования в качестве одной из задач выдвигается формирование молодого специалиста с критическим, нестандартным мышлением, способного к поиску взвешенных решений, основанных на его самостоятельности.

Все мы помним себя в школе, студенчестве, когда хотелось чего-то нового, интересного, и как огорчала необходимость читать учебники и пытаться запомнить заумные фразы. Сегодня, ничего не изменилось. Вопрос: «А почему мы продолжаем использовать те методы обучения, которые были неинтересны и вызывали раздражение?». Потому что так удобно? Вспомните Тома Сойера, который искусно превратил скучное принудительное занятие по окраске забора в увлекательную игру, для участия в которой его друзья отдавали самые дорогие для себя вещи! Цель, содержание, техника занятия остались прежними, однако изменилась мотивация. Следовательно, можно сделать вывод, что мы можем внедрить в привычную практику проведения занятия новые формы и методы реализации образовательных программ.

Профессия педагога не терпит шаблона, отставания от требований времени. Человек, посвятивший ей жизнь, должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком. Педагог в нашем обществе – это человек из будущего, пришедший к детям для того, чтобы воодушевить их мечтой о будущем. Художник учится смешивать краски и наносить мазки на холст.

Настоящий педагог тоже смешивает краски, разучивает этюды, осваивает приемы – только это педагогические краски, этюды, прием.

Большой объем новой информации, стремительно меняющиеся требования к выпускникам, внедрение новых ФГОС - эти нововведения настораживают, пугают и раздражают. Но не стоит волноваться раньше времени, нужно пропустить новую информацию через себя, через свой опыт, чтобы найти точки соприкосновения. Описанные изменения в социальной жизни общества вынуждают использовать в образовании различные технологии и методы активного обучения.

Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Именно такое обучение сейчас общепринято считать «наилучшей практикой обучения». Исследования показывают, что именно на активных занятиях – если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы – обучающиеся часто усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя, то есть обучающиеся думают о том, что они изучают, применяют это в ситуациях реальной жизни или для дальнейшего обучения и могут продолжать учиться самостоятельно.

Основной задачей любого учебного заведения является создание условий, позволяющих личности обучающегося максимально реализоваться. Поэтому преподаватели, прежде чем образовывать студентов своими наставлениями, сначала должны пробудить в себе стремление к самообразованию. Педагог – искусник, мастер, он как по нотам играет свой урок. И только другой опытный педагог знает, сколько времени и труда ушло на освоение гамм и этюдов, пока ноты, ритмы и мелодии не слились в музыку урока. «Мастеров» в наше время не так много, но есть немало профессионалов и, как правило, они имеют свои профессиональные хитрости, приемы.

Одним из популярных активных методов является технология развития критического мышления. Знакомство автора с этой технологией обучения состоялось 8 лет назад. С самого начала обучение эффективным педагогическим технологиям показалось необычным, но очень интересным. Уже первоначальное использование отдельных приемов на занятиях, позволило повысить интерес студентов к предмету, что побудило к более активному применению данной технологии. Особый интерес у студентов вызывают такие приемы, как «синквейн», «ромашка Блума», «фишбоун», также можно использовать проблемные методы обучения («мозаика проблем»), «Бортовой журнал», дискуссии и метод

проектов, в котором работу студентов оценивают сами же студенты, а не преподаватель («6 шляп Эдварда Боно»).

Незаметно для преподавателя и студентов и эффективно проходит занятие с использованием активных методов обучения. Однако необходимо учитывать и тот факт, что использование этой технологии обучения следует применять систематически, а не раз в месяц, и тогда их влияние на процесс обучения будет ощутимым.

Таким образом, технология развития критического мышления направлена на развитие навыков работы с информацией, формирование умения не только вдумчиво читать, быть активным слушателем, но и анализировать, применять данную информацию, увязывая новые знания с уже имеющимися представлениями. Приемы этой технологии как нельзя лучше впишутся в организацию учебной деятельности по новым стандартам.

Преподаватель не обретет настоящий авторитет у студентов, если не будете всю жизнь учиться чему-то новому. Подготовка и проведение таких занятий вначале могут вызвать трудности, но, если запастись терпением и проявить старание, то посеянные семена знания непременно дадут добрые всходы.

Список литературы

1. Грудзинская Е. Ю., Марико В. В. Активные методы обучения в высшей школе: Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.
2. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление. Технология развития. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
3. Колокольникова З. У. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании: учеб. пособие / З. У. Колокольникова, С. В. Митросенко, Т. И. Петрова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. – 176 с.

© Гулиуллина А.М., 2017

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Гадельшина А. Т., студент
Научный руководитель: Головнева Н. А., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Понятие «взаимодействие», являясь философской категорией, отражает процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и взаимосвязь. Мы характеризуем его через широкую интеграцию как объединение, соединение, восстановление единства.

Таким образом, интеграцию воспитательных усилий школы и семьи можно определить как процесс, направленный на объединение усилий педагогов и родителей в основных воспитательных компонентах. Именно из взаимодействия людей, педагогов, родителей и детей складывается, по утверждению Э. И. Сокольниковой, процесс воспитания. Оно является тем средством, при помощи которого педагоги получают возможность влиять на характеристику межличностного общения всех участников воспитательного процесса, на направленность школьника [5].

Результатом данного процесса будет реализация на практике такого стиля взаимоотношений между воспитателями и воспитуемыми, который бы отражал единство педагогических взглядовродителей и учителей.

Предложенное понимание взаимодействия школы и семьи предполагает определенный алгоритм по его реализации:

1. Формирование готовности педагогов к изменениям в форме и содержании собственной воспитательной деятельности.
2. Оказание помощи родителям в осознании основных компонентов собственной воспитательной деятельности через педагогическое просвещение.
3. Информирование учителей о современных воспитательных концепциях.
4. Выбор адекватного воспитательного подхода, реализуемого родителями и учителями в повседневной воспитательной практике.
5. Создание ситуаций межличностного общения, направленных на развитие у воспитателей и педагогов навыков партнерского взаимодействия.
6. Оказание эмоциональной поддержки и помощи воспитателям

в процессе освоения ими новых воспитательных приемов и методов и на этапе их внедрения в повседневную воспитательную деятельность.

Традиционно взаимоотношения семьи и школы строились при лидирующем положении последней, так как именно учитель обладал более полным объемом новейших педагогических знаний, и именно школа выполняла социальный заказ общества и государства по формированию личностей будущих своих граждан. Такое положение дел имеет свои исторические корни. Существуют современные исследования, посвященные этой теме, которые рассматривают характер взаимоотношений образовательных учреждений с семьями учащихся в историческом аспекте [1].

Данные положения, думается, можно применить и к взаимодействию (диалогу) таких социальных институтов, как семья и школа, так как в конкретной практике образовательного процесса реализация отношений взаимодействия происходит на уровне конкретных людей – педагогов и родителей. По мнению Н. А. Головневой, А. С. Домашенко, «партнерство между семьёй и школой призвано воплотить законные права и интересы родителей учащихся, а также возместить недостатки родительской компетентности, тем самым, формируя новое качество образования» [3].

Новые формы взаимодействия семьи и школы требуют от родителей и учителей готовности к изменениям в привычных взглядах на сущность воспитания и на характер отношений семьи и школы, понимания того, что конструктивное диалоговое общение между ними направлено не только на благо ребенка, но и позволяет взрослым участникам воспитательного процесса обнаружить собственные проблемы и решать их без боязни осуждения.

Чтобы реализовать тот значительный воспитательный потенциал, которым, как мы отмечали выше, обладает взаимодействие школы и семьи в процессе нравственного становления ребенка, необходима их совместная деятельность, основанная на принципах гуманности, их взаимодействие с ребенком на основе сотрудничества и общих эмоциональных переживаний. Субъективные причины сложностей процесса гуманизации образования кроются в личностных особенностях преподавателей или в их низком уровне профессиональной компетентности. В связи с этим, одной из задач профессиональной подготовки будущего учителя, как отмечает Н. А. Головнева, является формирование у него готовности к взаимодействию с субъектами образовательного процесса, как с учениками, так и родителями [2, с. 8].

Те же самые трудности в деле воспитания своих детей испытывают и родители, при этом естественное отсутствие педагогической

компетентности сопровождается низким уровнем коммуникативной компетентности. Под коммуникативной компетентностью автор концепции ее формирования Г. С. Трофимова понимает способность личности к взаимодействию с другими на основе собственных гуманистических качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника (ребенка, взрослого, пожилого человека и т. п.).

Подводя итог, подчеркнем, что сущность семейного и школьного воспитания, их сходство и различие, сводятся к следующим аспектам:

- цели воспитания;
- воспитательные методы и средства, которые используются дома и в школе;
- уровень профессиональной и коммуникативной компетентности взрослых участников учебно-воспитательного процесса;
- характер взаимоотношений между ребенком и взрослым, который является доминирующим для каждой воспитательной среды.

Список литературы

1. Головнева Е. В. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студ. вузов [Текст] / Е. В. Головнева. – М.: Высш.шк., 2009. – 256 с.
2. Головнева Н. А. Содержательные аспекты формирования профессиональной готовности будущего учителя к взаимодействию с субъектами образовательного процесса [Текст] / Н. А. Головнева // Вестник Нижневартовского гос. ун-та. Серия: Психологические и педагогические науки. - 2013. - №4. - С. 8-13.
3. Головнева Н. А., Домашенко А. С. Работа с родителями как важнейшее направление деятельности образовательной организации в современном социуме [Текст] / Н. А. Головнева, А. С. Домашенко // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 4. // URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20725 (дата обращения: 16.05.2017).
4. Сокольникова Э. И. Семья как царство любви и добра. – М.-Чебоксары, 1996. – 456 с.
5. Трофимова Г. С. Коммуникативная компетентность будущего учителя: (программа спецкурса). – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1989. – 37 с.
6. Щуркова Н. Е. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии. – М.: Изд-во: Новая школа. 2011. – 218 с.

© Гадельшина А.Т., 2017

ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Гайнуллин И. А., доцент
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

В настоящее время принято более 800 профессиональных стандартов (ПС), а далее последующие годы профессиональные стандарты будут разработаны и приняты до 2000. С 1 июля 2016 года ПС стали применяться в отношении многих профессий.

В образовательных организациях предусматриваются должности руководителя, педагогических работников, научных работников и иных работников, осуществляющих вспомогательные функции [1, с. 10].

Внедрение профессиональных стандартов по данным должностям возможно по следующему плану:

1. Издание приказа о создании комиссии по внедрению профессиональных стандартов в образовательной организации.
2. Составление плана по их внедрению.
3. Определение соответствия должностей в образовательной организации и имеющихся ПС.
4. Внесение изменений в устав и локальные нормативные акты.
5. Разработка и проведение мероприятий, направленных на переподготовку и повышение квалификаций работников.

Введение профессиональных стандартов влечет за собой изменение устава и локальной нормативной актов образовательной организации. Перечень локальных нормативных актов, в которые требуется внести изменения: Положение о структурных подразделениях; должностные инструкции, трудовые договоры, Коллективный договор, Правила внутреннего трудового распорядка, Положение об оплате труда, Положение о стимулирующих выплатах, Положение о дополнительном профессиональном образовании педагогических работников, Программа развития.

Образовательная организация действует на основании устава. Устав – основной организационно-правовой и единственный учредительный документ бюджетных и казенных образовательных организаций. Требования к уставам в зависимости от типа образовательных организаций включает ст. 25 и иные статьи ФЗ «Об образовании в РФ», ч. 1 ст. 52 ГК иные нормативные акты. Казенные и бюджетные учреждения: п.3. ст. 14 ФЗ «О некоммерческих

организациях». Автономные учреждения: ст. 7 ФЗ «Об автономных учреждениях».

Структура устава включает:

1. Общие положения.
2. Предмет, цели и виды деятельности.
3. Образовательная деятельность.
4. Управление образовательной организации.
5. Порядок принятия локальных нормативных актов.
6. Имущество и финансовое обеспечение образовательной организации.
7. Порядок внесения изменений в устав.

Более подробно рассмотрим раздел «Управление образовательной организации», в котором обязательные требования в соответствии с законодательством являются:

- порядок управления деятельностью ОО (ч. 1 ст. 52 ГК);
- единоличный исполнительный орган образовательной организации является руководитель, который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации (ч. 3 ст. 26 ФЗ 273-ФЗ);
- структура и компетенция органов управления ОО, порядок их формирования, сроки полномочий и порядок деятельности (ч. 4 ст. 27 ФЗ 273-ФЗ);
- права и обязанности руководителя, его компетенция в области управления, порядок его назначения, срок полномочий (ч. 1, ч. 6 ст. 51 ФЗ 273-ФЗ).

Возможно внесение следующих изменений в устав:

К компетенции Учредителя относятся:

1. Проведение аттестации кандидатов на должность руководителя и руководителя образовательной организации в соответствии квалификационными требованиями, указанными в квалификационных справочниках, по соответствующим должностям руководителей образовательных организаций и (или) профессиональным стандартам.

2. Права и обязанности руководителя, его компетенция в области управления, порядок его назначения, срок полномочий:

3. Кандидаты на должность директора Учреждения должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, по соответствующим должностям руководителей образовательных организаций и (или) профессиональным стандартам (ч. 2. ст. 51 ФЗ 273-ФЗ).

В том числе, необходимо внести изменения по правам и обязанностям педагогических и иных работников, их компетенций в уставе образовательной организации.

Рассмотрим внесение изменений в должностную инструкцию работников. Должностные инструкции разрабатываются и утверждаются в соответствии с положениями Трудового кодекса РФ, ФЗ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, утв. приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н, и иных нормативно-правовых актов, регулирующих трудовые правоотношения.

Структура должностной инструкции работников включает:

1. Общие положения.
2. Должностные обязанности.
3. Права.
4. Ответственность.

В должностной инструкции необходимо изменить:

1. Требования к образованию.
2. Требования к стажу.
3. Наименование должности.
4. Знания. Умения. Должностные обязанности.

Внесение изменений в трудовой договор предполагает, что к сотруднику применяют не весь профессиональный стандарт. Профессиональный стандарт не стандартизирует должностные обязанности, а позволяет работнику и работодателю выбирать их из ТФ и ТД разных ОТФ и даже разных профессиональных стандартов в зависимости от применяемых технологий и организации труда. Их включают в трудовой договор (ст. 15 ТК РФ).

В Постановление Правительства РФ от 12 апреля 2013 г. № 329 «О типовой форме трудового договора с руководителем государственного (муниципального) учреждения» имеется типовой договор [2].

I. Общие положения.

II. Права и обязанности руководителя.

III. Права и обязанности работодателя.

IV. Рабочее время и время отдыха руководителя.

V. Оплата труда руководителя и другие выплаты, осуществляемые ему в рамках трудовых отношений.

VI. Ответственность руководителя.

VII. Социальное страхование и социальные гарантии, предоставляемые руководителю.

VIII. Изменение и прекращение трудового договора.

Рассмотрим внесение изменений в коллективный договор. Коллективный договор – правовой акт, регулирующий социально-трудовые отношения в организации и заключаемый работниками и работодателем в лице их представителей (ст. 40 ТК РФ). Он имеет следующую структуру:

1.Общие положения.

2. Предмет и стороны коллективного договора.

3. Основы хозяйственно-экономической деятельности организации.

4. Режим труда и отдыха работников организации.

5. Оплата труда работников организации.

6. Социальное обеспечение и поддержка работников организации.

7. Охрана труда работников организации.

8. Профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников.

9. Порядок изменения и прекращения действия коллективного договора.

10. Заключительные положения. Приложения.

В соответствии со ст. 190 ТК РФ правила внутреннего трудового распорядка организации обычно являются приложением к коллективному договору, который заключается на срок не более трех лет и вступает в силу со дня подписания его сторонами либо со дня, установленного коллективным договором (ст. 43 ТК РФ). Поэтому если в организации существует коллективный договор, срок действия правил внутреннего трудового распорядка не может превышать трех лет со дня его подписания или со дня, установленного коллективным договором. Если коллективный договор в организации отсутствует, срок действия правил внутреннего трудового распорядка не ограничен.

Таким образом, предстоит большая работа по приведению в соответствие локальных нормативных актов образовательной организации к требованиям профессиональных стандартов.

Список литературы

1. Кызыргулов И. Р., Гайнуллин И. А., Ильтинбаева Г. Р., Лысов С. С. Нормативные документы и инструктивно-методические материалы. – Уфа, 2010 – 400 с.
2. Постановление Правительства РФ от 12 апреля 2013 г. № 329 «О типовой форме трудового договора с руководителем государственного (муниципального) учреждения».

© Гайнуллин И.А., 2017

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ

Гареева Е. Р., магистрант
Научный руководитель: Салимова Л. Х., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Темой данной статьи является мотивация учащихся в процессе обучения иностранному языку и способы ее повышения. В связи с тем, что современная система образования развивается в условиях глобализации, важную роль в процессе обучения занимает изучение иностранных языков, знание иностранного языка необходимо не только для межкультурного взаимодействия, но и является одним из факторов общего развития личности [3].

При изучении иностранного языка учащиеся любой возрастной группы могут столкнуться с трудностями, которые приводят к снижению интереса к предмету. Одним из важнейших факторов, способствующих достижению положительного результата и формированию языковой компетенции, является наличие положительной учебной мотивации. Мотивация – общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения [1]. Проблема мотивации учебной деятельности относится к числу базовых проблем современной педагогической науки. Исследованию вопросов мотивации учебной деятельности посвящены работы таких психологов и педагогов, как А. А. Вербицкий, В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, А. И. Гебос, О. С. Гребенюк и др. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. На нее оказывают влияние различие факторы, такие как: образовательная система, учреждение, в котором осуществляется учебная деятельность, специфика предмета, а также субъектные особенности обучающегося и субъектные особенности педагога [2]. Не стоит забывать, что очень часто немотивированный учащийся испытывает трудности в обучении и нуждается в особом внимании.

Формирование мотивации учащихся представляет собой трудную задачу, но наличие мотивации учебной деятельности необходимо для создания благоприятной обстановки и достижения результатов. Мотивированные учащиеся стремятся учиться и участвовать. Преподавание в классе, полном мотивированных учащихся, является приятным как для преподавателя, так и для учащегося.

Одним из способов мотивации можно назвать предоставление учащимся свободы выбора. Выбор может означать, что учащиеся имеют право голоса в выборе партнеров для совместных проектов или формы домашнего задания. Следует избегать однообразия, незначительно меняя структуру урока. Теоретические занятия необходимо сочетать с практическими. Так, в ходе изучения нового материала, лекции следует сочетать с играми и дискуссиями. В связи с тем, что одним из компонентов целостной системы обучения является наглядность, можно продемонстрировать видеоматериал, который эффективно иллюстрирует ту или иную тему.

Важным фактором, влияющим на наличие мотивации учащихся, является возможность применения знаний в реальной жизни. В процессе показа учащимся того, что предмет ежедневно используется «реальными» людьми, этот предмет приобретает новое значение. Огромное значение в изучении иностранного языка имеет общение с носителем языка, которое в современном мире широко используется благодаря интернет-коммуникациям.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
3. Тенишева С. Б. Повышение мотивации на уроках английского языка в начальной школе – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 125-127.

© Гареева Е.Р., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ

Гизатуллина К. Х., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Дошкольное детство – важный период для становления личности ребенка. В эти годы дети приобретают первоначальное знание об окружающей жизни, у них начинается формирование определенных

отношений к окружающим, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Жизнь дошкольников пронизана игровой деятельностью. В процессе включения в сюжетно-ролевые у них игры развиваются духовность и физическая сила, память и внимание, ловкость и дисциплинированность. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника.

Проблемам игры детей изучаемого возраста посвящены многие исследования отечественных ученых. Одни из них изучают теорию сюжетно-ролевой творческой игры (труды Л. С. Выготского, Р. И. Жуковской, А. Н. Леонтьева, Д. В. Менджерицкой, Н. Я. Михайленко, С. Л. Рубинштейна, А. В. Чернова, Д. Б. Эльконина и др.).

Другие ученые определяют специфику, место и значение игр в учебно-воспитательном процессе (В. Н. Аванесова, В. Р. Беспалова, З. М. Богуславская, Е. И. Радина, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, Б. И. Хачапуридзе и др.). Третьи раскрывают роль и значение игр в художественном развитии детей (Н. В. Артемова, П. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина и др.).

Исследователи подчеркивают, что игры различны не только посодержанию и организации, но и по правилам, по воздействиям на детей, по видам используемых предметов и т. д. Каждый вид игры выполняет свою функцию в развитии ребенка.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Ей свойственны следующие особенности: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Основное в сюжетно-ролевой игре – это наличие в ней воображаемых ситуаций. Воображаемые ситуации складываются из сюжета и ролей. Наличие ролей в игре способствует тому, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным героем и действует в игре от его имени. При этом дети вступают в различные отношения с другими играющими детьми (хвалят или ругают «дочку» или «сына», осматривают «больного» и др.). Различные роли выражаются в разнообразных действиях, в речи, в мимике или пантомиме.

Как указывает в своем исследовании Е. О. Смирнова, в сюжетно-ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения (договариваются о сюжете игры, распределяют роли и т. п.). В то же время, между ними одновременно устанавливаются различные ролевые отношения, например, «мамы» и «дочки», «капитана» и «матроса», «врача» и «пациента» и т. д.) [3].

Важным моментом является подведение итогов. Результат необходимо подводить сразу по завершению игры. Это может быть путем подсчета баллов; выявления детей, которые лучше всех выполняли задания в игре; выявление команд – победителей и др. При этом важно отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей [4].

С целью изучения формирования доброжелательных взаимоотношений у дошкольников в сюжетно-ролевых играх, нами был проведен эксперимент с охватом детей в количестве 50 человек. В группе воспитанников были определены взаимоотношения с помощью методики «Кто в каком домике живет?». Мы определяли отношение каждого ребенка ко всем детям группы, представление ребенка о том, нравится ли он сам каждому из детей его группы, каким является каждый ребенок в глазах всех остальных детей.

На основе анализа полученных данных констатирующего эксперимента мы разработали комплекс сюжетно-ролевых игр для формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. Данный комплекс содержал в себе 12 сюжетно-ролевых игр («Телефонный разговор», «Вместе весело шагать», «Морское путешествие», «Семья» и др.).

На формирующем этапе исследования мы старались создать благоприятную атмосферу для детей: налаживали контакт с детьми, снимали эмоциональное напряжение в игре, создавали партнерские отношения.При проведении игр мы старались вовлекать малоактивных детей путем организации совместной игровой деятельности. По мере овладения дошкольниками различными умениями совместно создавать разнообразные игры, стимулировали ролевые взаимодействия детей. Для этого включали детей в сюжетно-ролевую игру с разными ролями. Игра осуществлялась также и в форме «телефонных» разговоров персонажей.

С целью снятия эмоционального напряжения у старших дошкольников использовали метод мозгового штурма. Например, при обсуждении нравственного поступка, случая или события дети анализировали их и отвечали на вопросы, например: «Что хорошего и что плохого в этих поступках?», В такие моменты, наблюдая за детьми, мы отмечали более внимательное отношение их друг к другу в условиях совместной деятельности.

В ходе эксперимента мы заметили, что дети стали часто обращаться друг к другу, проявлять искренность в общении; считаться с мнением других детей.

В ходе эксперимента мы уделяли внимание индивидуальной работе с детьми, стремились показать свою доброжелательность,

заинтересованность в каждом ребенке. Особое значение такая работа имела для малоактивных, конфликтующих и замкнутых детей, которые не могли удовлетворить потребность в «принятии» их детьми и взрослыми. Все это способствовало формированию сотворчества, партнерских отношений, сотрудничества.

Для того, чтобы проверить эффективность использования подобранного комплекса сюжетно-ролевых игр, по завершенииформирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент.

При этом мы получили следующие данные:

- 55% детей показали высокий уровень развития коммуникативности. Они охотно вступали в игру, выбирали для себя главные роли положительных героев, вовлекали в игру и малоактивных. Дети стали дружнее, более общительны.
- 45% детей показали средний уровень развития коммуникативности.
- Коэффициент «Лидера, наиболее выбираемого в общении детьми» увеличился на 5%.

Коэффициент «Дети, наименее выбираемые в общении», остался неизменным. Контрольный этап показал, что ребенок, отнесенный в ходе констатирующего эксперимента к категории «Отверженный ребенок», был принят в группу. У данного ребенка мы отметили повышение активности, стремление при выполнении задания действовать самостоятельно и, одновременно, согласованно со сверстниками.

Контрольный этап позволяет нам сделать выводы о том, что сюжетно-ролевые игры необходимо включать на занятиях со старшими дошкольниками. Дошкольники стали более сплоченными, активными, менее стеснительными, охотно вступали в игру, стали более доверчивы по отношению друг к другу.

На основе проведенного эксперимента нами разработаны рекомендации для воспитателей по использованию сюжетно-ролевых игр для формирования доброжелательных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Иванкова Р. А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста // Дошкольное воспитание: Традиции и современность. -2002. - № 4. - С. 53-56.

2. Игра в педагогическом процессе образовательных учреждений. Материалы научно-практической конференции преподавателей и студентов учебных педагогических заведений / Под ред. Т. А. Куликовой. - М., 2000. – 57 с.
3. Детская психология: учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология развития. – СПб. : Изд-во «Академия», 2007. – 144 с.

© Гизатуллина К.Х., 2017

ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Гиниятуллина А. Ш., аспирант
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Внутрисемейные отношения играют особую роль в формировании личности. Значение внутрисемейных отношений в становлении и развитии индивида обусловлено как тем, что они являются первым специфическим образцом общественных отношений, с которыми сталкивается человек с момента рождения, так и тем, что у них как бы фокусируется и находит своеобразное выражение богатство общественных отношений, а, стало быть, создается возможность раннего включения ребенка в их систему.Внутрисемейные отношения обладают такими, только им присущими относительно самостоятельными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания, особенно в раннем возрасте. Это достигается тем, что внутрисемейные отношения предполагают непосредственный контакт индивидов, в отличие от других общественных отношений, субъекты которых могут быть разъединены пространственными и временными интервалами.

Факторами влияния на взаимоотношения в семье и, следовательно, на формирование и становление личности ребенка, по многочисленным наблюдениям, сегодня являются:

– состав семьи и ее структура, характер взаимоотношений, особенно междуотцом и матерью;

– образовательный уровень родителей, совместимость и общепсихологическая атмосфера в семье;
– отношение к детям со стороны матери и отца, их влияние.

Основной путь влияния взрослых на развитие личности детей – донесение до детей моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Эти нормы усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. После возникновения эмоционального отношения к самому себе и первичной идентификации со своим полом у ребенка возникает новое, социально необходимое образование – стремление соответствовать требованиям взрослых, стремление быть признанным. Позитивной стороной этого стремления является нравственное чувство или совесть. Нравственное формирование личности организует знания, которые получает ребенок, нравственные привычки поведения с другими людьми, эмоциональные переживания своего успеха или неуспеха во взаимоотношениях с окружающими. Особенно в этот период для ребенка важно быть признанным.

Значение внутрисемейных отношений в становлении и развитии ребенка обусловлено тем, что они являются первым специфическим образцом общественных отношений, с которыми сталкивается человек с момента рождения, и создается возможность раннего включения его в их систему.

Являясь для ребенка первым в его жизни социальным миром, семья закладывает основы его мировоззрения, морали и эстетических вкусов, его характер и манеры. Нравственный характер складывается сызмальства. Дети, наблюдая за взаимоотношениями взрослых в семье, в играх воспроизводят семейный уклад жизни, общественные и трудовые отношения. Социальные отношения между поколениями, экономическая структура общества, так или иначе, с большей или меньшей полнотой определяется и во внутренних связях, и в связях между семьей и окружающими. Значит, уже в семье ребенок органически включается в сеть тех социальных отношений, которые составляют нравственное содержание будущей личности.

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит, какой персональной средой развития ребенка они является. Условно, можно выделить два типа семей.

Первый тип– семьи с демократическим стилем общения родителей с детьми. В семьях с таким типом старшие стремятся не только «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, сочувствия, понимания.

Второй тип – семьи с авторитарным стилем общения родителей с детьми, в которых целью является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям. В ряде семей это дополняется стремлением полностьюконтролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может привести к острым конфликтам. Немало родителей, которые фактически рассматривают своих детей как воск или глину, из которых они стремятся лепить личность.

Патология семейных отношений продуцирует широкий спектр аномалий в психическом и нравственном развитии ребенка. Разумеется, эти аномалии, возникающие в условиях неблагополучных семейных отношений, не есть следствие только этих отношений.

Они могут возникать под влиянием целого ряда побочных явлений, которые или становятся причиной самой конфликтности, или действуют на нее в качестве катализатора, например, низкая духовная культура родителей, их эгоизм, пьянство и т. п. Если взрослые негативно оценивают поступки или результаты деятельности детей, то у последних может развиваться комплекс неполноценности. В этой ситуации ребенок становится безынициативным, боится что-либо сделать неправильно, испытывает неуверенность в собственных силах. Напротив, если родители одобряют действия своего ребенка, если действуют согласованно, ребенок чувствует уверенность в своих силах и в близких ему взрослых, не боится проявлять инициативу, в то же время, он учится управлять своими действиями и поступками, согласно нравственным нормам.

Говоря об уверенности в себе, следует особо выделить родительскую любовь. Именно она является величайшим и незаменимым источником духовного развития ребенка, формирования эмоций и т. д. Чем меньше тепла и ласки получает ребенок, тем медленнее он формируется как личность. Даже недостаточное внимание, нередко вызывают у детей, недостаточность в развитии высших чувств, приводят к формированию инфантильной личности. Это может привести к отставанию в познавательном развитии, плохой успеваемости в школе, нарушению психологического здоровья. В связи с тем, что детское сознание склонно к односторонним выводам и обобщениям в силу ограниченного жизненного опыта, у ребенка возникает искаженное суждение о людях. Грубость, недружелюбие, равнодушие к нему родителей – самых близких людей дают основание считать, что чужой человек способен причинить ему еще больше неприятностей и огорчений. Это оборачивается недоверием, чувством неприязни и подозрительности, страхом перед другими людьми. Пытаясь как-то приспособиться к

трудной ситуации, избежать жестокости старших, дети вынуждены прибегать к порочным средствам самозащиты: лжи, хитрости, лицемерию. Этим же часто объясняются и случаи немотивированной жестокости, и агрессивное поведение некоторых детей.

В связи со значительными изменениями, происходящими в системе образования, появлением новых, альтернативных традиционной школе форм образования семья сегодня приобретает новый статус, получая в свои руки бразды правления воспитательным процессом. Развитие этих новых образовательных форм, включая альтернативные и коммерческие, дает семье большую возможность выбора. А выбор есть одновременно и отказ от чего-то, и поэтому требования к статусу семьи – культурному, образовательному, экономическому заметно возрастают. К тому же, изменения, которые происходят в системе образования, ощутимо влияют на брак и семью, сглаживая или, наоборот, усиливая «перекосы» воспитания.

Легкомысленное отношение к браку и семье, забвение традиций, нравственных принципов, цинизм и пьянство, отсутствие самодисциплины и половая распущенность, высокий процент разводов самым пагубным образом отражаются на воспитании детей. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни.

Только конкретная помощь, заинтересованность родителей в воспитании своих детей, не позволит опускать руки в борьбе за лучшее будущее своих детей и создание условий в быстро меняющихся социокультурных ситуациях.

Список литературы

1. Ершова Н.М. Воспитание детей в неполной семье/ Н. М. Ершова. – М.: Прогресс, 1980. – 206 с.
2. Маленкова Л. И. Педагоги, родители и дети / Л. И. Маленкова. – М.: ИнтелТех; Знание, 1994. – 216 с.
3. Юричка Ю. И. Диагностика и социализация личности несовершеннолетнего правонарушения / Ю. И. Юричка. – Бирск: Изд-во Бирс. гос. пед. ин-та, 1994. – 146 с.

© Гиниятуллина А.Ш., 2017

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Головнева Е. В., профессор
Головнева Н. А., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Образовательное учреждение является основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания. Выступая в качестве открытой социально-педагогической системы, образовательное учреждение, работающее с детьми и подростками, способствует реализации социальной политики государства, расширяет и укрепляет взаимодействие с семьей.

В процессе организации воспитания в системе начального образования необходимо учитывать основные характерные особенности детей младшего школьного возраста – произвольность психических процессов (памяти, внимания), способность составлять внутренний план действий (действовать с помощью понятий в уме), рефлексия, т. е. способность отражать свое поведение (иметь представление о том, как воспринимают тебя другие, размышлять о своих поступках, осознание самого себя как субъекта учения и т. п.), появление новой жизненной позиции – позиции школьника, в которой наиболее значимой становится личность учителя, его авторитет, его оценки и отношения.

В младшем школьном возрасте идет интенсивный процесс формирования познавательной деятельности, поэтому организация осознанной, осмысленной учебной деятельности содержит большие возможности для развития школьника. Ведущая потребность – быть школьником складывается из стремления соответствовать внешним поведением роли школьника, желанием быть успешным в учебной работе, получить признание со стороны учителя, родителей, позже – одноклассников (2, 3-и классы). Формирование готовности ребенка к выполнению новых обязанностей, воспитание чувства долга, ответственности перед старшими являются важнейшими задачами воспитания для успешного начала обучения. В этот период развивается речь, мышление и способности восприятия. Как правило, эмоциональное восприятие мира у младшего школьника преобладает над рациональным. Поэтому учителю необходимо развивать мир воображения, образов, фантазии и творчества, уметь играть с детьми, развивать навыки

межличностного общения с педагогом и одноклассниками в процессе разнообразной деятельности, которые, как правило, в этом возрасте слабо развиты и требуют специальной педагогической заботы.

В современной педагогике под воспитанием понимается целенаправленная деятельность педагогов с воспитанниками, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Одной из качественных характеристик любой науки является нахождение закономерностей развития объекта исследования. Выявление закономерностей воспитательного процесса, разработки эффективных способов его организации и условий протекания являются основными задачами педагогики. Закономерности выражают объективно существующие, повторяющиеся, существенные связи между явлениями, сторонами, компонентами педагогического процесса. Общепедагогические закономерности выявляются на основе анализа связей педагогического процесса с внешними явлениями (общественными процессами), условий и связей между процессами обучения, воспитания и развития человека, а также внутренних связей (между целями, содержанием воспитания, методами, формами, средствами; между воспитателем и воспитанниками), которые обеспечивают достижение результата – формирование личности растущего человека. Кроме того, на всю систему процесса воспитания распространяется действие общих закономерностей (философских, социологических, психологических, этических, эстетических).

Наиболее общая устойчивая тенденция воспитания состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социально-культурного опыта старших поколений. С основным законом педагогического процесса тесно связаны другие педагогические закономерности. Закономерности воспитания отражают специфику, сущностную характеристику процесса воспитания, связи между компонентами образовательно-воспитательной системы, обеспечивающие определенный результат воспитания, и предписывают воспитателю их учитывать при организации педагогического воздействия на воспитанников. Знание закономерностей освобождает педагога от колоссальных усилий, открывает дорогу к свободному достижению цели, к творчеству, придает профессиональной работе легкость и изящество, приносит радость (Н. Е. Щуркова) [4].

Однако, единых точек зрения в современной педагогике о трактовке закономерностей воспитания пока нет. К наиболее общим педагогическим закономерностям воспитательного процесса относятся следующие:

1. Зависимость воспитательных результатов от особенностей взаимодействия детей с окружающим миром. Организуя процесс воспитания, необходимо помнить об одновременном воздействии на растущего человека глобальных, мировых, природных факторов; социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры в условиях конкретной местности (этнокультурные и региональные факторы); факторов микросреды (улица, двор, семья), условий конкретной школы и класса, мастерства и личностных качеств педагогов, внутреннего состояния самого ребенка. Оптимальная позиция воспитателя предполагает знание характера действия факторов окружающего мира; опору в воспитании на влияние позитивных факторов, их использование в воспитательном процессе; регулирование влияния негативных факторов, их нейтрализацию.

2. Воспитательный процесс эффективен, если ребенок воспринимается как целостная личность со всеми достоинствами и недостатками, разнообразными проявлениями в различных сферах жизни и деятельности, со всеми трудностями роста и противоречиями, со всей системой его многообразных отношений к окружающему миру. Эта закономерность предполагает необходимость целостности воспитательных влияний на интеллектуальную, эмоционально-волевую, мотивационно-потребностную, поведенческо-деятельностную сферы личности; систему отношений с окружающим миром, ценностные ориентации, взгляды и убеждения, регулирующие поведение и деятельность; гармоничное сочетание методов, средств воспитания; взаимодействие школы, семьи и внешкольных учреждений.

3. Зависимость развития воспитательного процесса от способа разрешения внешних и внутренних противоречий, которые являются, как известно, источником всякого движения, развития. К внешним противоречиям относят противоречия между различными факторами среды, между средой и воспитанием, средой и личностью педагога. К внутренним противоречиям относят противоречия между внешними воздействиями и стремлениями самой личности, между сознанием и поведением, между знанием и умением, между потребностями и возможностями их удовлетворения, между целями, задачами и возможностями их достижения и педагога, и воспитанника.

Разрешая противоречия с опорой на его позитивную сторону, «снимая» его негативные проявления, педагог продвигает в развитии

воспитанника, классный коллектив, собственное педагогическое мастерство. В практике выделяют следующие пути разрешения противоречий: императивный, декларативный путь, основанный на авторитарном стиле общения и организации деятельности; путь совместной деятельности, общения, взаимодействия, сотрудничества, сотворчества педагогов и воспитанников на основе демократического стиля общения и организации деятельности.

4. Зависимость задач воспитания и способов их решения от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

К. Д. Ушинский подчеркивал, что «если педагогика хочет *воспитывать* человека во всех отношениях, то она должна прежде *узнать* его тоже во всех отношениях» [3]. Познание педагогом личности воспитанника является важнейшим условием эффективности педагогической деятельности и общения. Педагогу необходимо учитывать, что каждый период развития человека связан с ведущим видом деятельности, проходит в определенной социальной ситуации и характеризуется появлением новых психических новообразований: от отдельных психических процессов до свойств личности и изменением личности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин) [1; 5]. Содержание, формы и методы воспитательного процесса должны соответствовать возрастным особенностям и возможностям воспитанников.

5. Эффективность воспитательного процесса зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических, организационных, духовных).

6. Содержание воспитательного процесса обусловлено поставленными задачами.

7. Методы и средства воспитания обусловлены задачами и содержанием конкретной воспитательной ситуации.

8. Формы организации воспитательного процесса определяются задачами и содержанием воспитания [2].

Знание и понимание закономерностей воспитания и логики организации воспитательного процесса позволяет педагогу избежать множества ошибок, создать оптимальные условия для достижения общей, перспективной цели – всестороннего и гармоничного развития личности и обеспечивает результативность процесса формирования отдельных нравственно-волевых и других качеств, а в итоге – личности в целом.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова.– М.: Педагогика, 1991.– 479 с.

2. Головнева Е. В. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студ. вузов [Текст] / Е. В. Головнева. – М.: Высш. шк., 2009. – 2-ое изд. – 256 с.
3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974.– Т. 1.– С. 237.
4. Щуркова Н. Е. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М.: Изд-во: Новая школа. 2011. – 218 с.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.– 354 с.

© Головнева Е.В., Головнева Н.А., 2017

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

Гребенникова Н. Л., доцент
Косцова С. А., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Введение в школьное образование стандартов второго поколения (ФГОС-2), составной частью которых наряду с базовым образовательным компонентом является программа духовно-нравственного развития школьников, обуславливает актуальность поиска путей решения проблемы реализации национально-регионального компонента образования (НРК). Указанная программа, как сказано в стандартах, «должна предусматривать приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социо-культурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности и обеспечивать», в частности, «формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику» [3, с. 21].

Внедрение в образовательный процесс регионального компонента позволяет показывать обучающимся связь между прошлым, настоящим и будущим малой родины. «Грамотное использование исторического, географического, литературного и другого материала в

НРК активизирует мыслительную деятельность школьника, вызывает большой интерес к истории края, города, села, воспитывает в детях патриотизм, чувство любви, восхищения и гордости за родной край» [2, с. 166].

В изучении родного края каждый из учебных предметов, программы начальных классов, в том числе, и математика играет специфическую роль. Занятия математикой имеют свои возможности, способы ознакомления младших школьников с особенностями природы, истории малой родины, культуры и традиций народа, живущего в родном крае. Так, решение задач на краеведческом числовом материале, поиск сведений, их «обработка», составление своих задач формирует у учеников исследовательский подход к окружающей действительности, способствует расширению кругозора, установлению связи математики с жизнью, учит применять формируемые знания и умения на практике в различных жизненных ситуациях [1, с. 82]. В качестве числового материала для текстовых задач и других математических заданий полезно использовать характеристики объектов природы (рек, гор, озер, животного и растительного мира), населения и населенных пунктов, культурное наследие, факты из истории и др.

Для подготовки учителей начальных классов к работе с младшими школьниками по ознакомлению с особенностями родного края в процессе обучения математике в учебный план включен спецкурс «Региональный компонент на уроках математики». В рамках данного спецкурса студенты исследуют возможности, пути изучения истории, природы, культуры малой родины – Республики Башкортостан, её городов и сельских поселений, районов средствами и методами математики. Будущими учителями разрабатываются дидактические материалы в форме презентаций, на которых размещается хорошо иллюстрированная фотографиями информация, содержащая числовые характеристики описываемых природных объектов, исторических фактов или социальных явлений. Такой числовой материал становится основой для составления студентами заданий для учеников, решая которые можно узнать что-то новое о родном крае.

Приведем примеры математических заданий, которые позволяют познакомить младших школьников с региональными особенностями Республики Башкортостан, г. Стерлитамака, разработанных студентами на занятиях спецкурсом.

Задание 1. В 2017 году г. Стерлитамак отметил свой 251 год со дня основания города. В каком году был основан город?

Ответ: Стерлитамак был основан в 1766 году (2017 – 251 = 1766 г.).

Рис. 1. Современный герб города Стерлитамака

Задание 2. В Башкортостане можно увидеть настоящие древние коралловые рифы, которые находились в прошлом на дне Пермского моря. Это удивительное место находится около города Стерлитамак. Понять, что это за коралловые рифы, как их называют, вам помогут примеры, приведенные ниже. Решите примеры и соотнесите буквы в примерах с ответами в том же порядке как указано ниже.

999-38+50 = А 532-99-99 = Х 48+48+48 = Ш
11+71-13 = И 4+8+2010 = Н 88-77+66 = Ы
144 69 334 1011 2022 77
Ответ: Шиханы.

Задание 3. Площадь города Стерлитамак составляет 108 км^{2}500000 м^2. Какую площадь занимает Стерлитамакский район, если известно, что площадь Стерлитамака меньше площади Стерлитамакского района на 2 113 км^2 500000 м^2?

Ответ: площадь Стерлитамакского района равна 2 222 км^2.

Задание 4. Государственным символом Республики Башкортостан является герб республики. Он был принят Парламентом Республики Башкортостан 6 июля … года и сменил герб Башкирской автономной советской социалистической республики (БАССР).

Выполните действия, подставляя последовательно результат вычислений вместо знака «?» и букв «Г, Е, Р, Б», вы узнаете годы введения герба Башкирской АССР и нового герба – герба Республики Башкортостан. Значение каждого выражения символизирует новый этап истории герба:

2011 – 191 + 100 =**?** → ? + (125:25) = Г →
Г + (39:3) = Е → Е + (160:4) = Р →
Р + 135:9 = Б → Б ·2 – 1987 = **?**

Сравните изображения гербов, расскажите об основных символах нашей республики, отраженных на гербах.

Приведем решение и ответ:

1) 2011 – 191 + 100 = 1920 →
2) 1920 + (125:25) = 1925 →
3) 1925 + (39:3) = 1938 →
4) 1938 + (160:4) = 1978 →
5) 1978 + 135:9 = 1993 →
6) 1993 ·2 – 1987 = 1999

Рис. 2. Герб Башкирской АССР (1920 г.) и герб Республики Башкортостан (1999 г.)

Задание 5. Во время Великой Отечественной войны из Стерлитамака и Стерлитамакского района на фронт ушло 16000 человек. 29 стерлитамаковцев стали Героями Советского Союза. Почти 9000 жителей города и района погибли на полях сражений. Каково приблизительное количество участников войны вернулось с полей сражений домой? Побеседуйте с вашими родственниками, узнайте, кто из семьи участвовал в Великой Отечественной войне, составьте рассказ о них, о тех, кто погиб или вернулся с войны домой.

Ответ: свыше 7000 человек вернулось с войны, но это меньше половины тех, кто ушел на войну.

Таким образом, в математических заданиях может быть отражено содержание регионального компонента образования. Выполнение таких заданий младшими школьниками позволяет закладывать основы системы знаний о своеобразии родного края, самобытности народной культуры, что способствует становлению личности, небезразличной к судьбе своей малой родины и страны в целом.

Список литературы

1. Гребенникова Н. Л., Косцова С. А. Подготовка будущих учителей начальных классов к реализации стандартов 2-го поколения: Учебная монография. – Стерлитамак: Стерлитамак.гос. пед. академия им. Зайнаб Биишевой, 2012. – 245 с.

2. Гребенникова Н. Л., Калямова Л. Р. Использование национально-регионального компонента образования на уроках математики в начальных классах в процессе работы над текстовыми задачами // Инновационные процессы в научной среде: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 апреля 2017 г., г. Пермь). В 3 ч. Ч. 2/ – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 166-168.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

© Гребенникова Н.Л., Косцова С.А., 2017

СЕТЕВАЯ ИННОВАЦИОННАЯ КЛАСТЕРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ БАШКОРТОСТАНА)

Гуров В. Н., профессор
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан
Гурова Е. В., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
Каримов Ф. Ф., старший преподаватель
Россия, г. Уфа, Институт развития образования Республики Башкортостан

В статье 20 пункт 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012» обозначено, что экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.А в пункте 3 этой статьи указывается, что «инновационная деятельность направлена на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и

осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями» [1, с. 36].

Основная идея создания лабораторий в образовании – это повышение качества деятельности образовательных комплексов на основе генерирования нового знания по вычлененной проблеме и внедрение его непосредственно в деятельность образовательных организаций (В. Н. Гуров, 2004).

В науке основной функцией инноваций и инновационной деятельности являются «изменения», наблюдаемые во внутренней структуре хозяйственного субъекта путем перевода его от первоначального состояния в новое более качественное состояние. Педагогическая инновационная лаборатория – это организованная структура, создаваемая в целях организации инновационной, экспериментальной и научно-исследовательской деятельности по разработке доминантных проблем для повышения качества образовательного комплекса.

Таким образом, в нашем понимании инновационная педагогическая лаборатория есть одна из форм повышения качества функционирования какого-либо образовательного субъекта на основе вычленения главенствующих компонентов, внесение изменений в функционирование этих компонентов и – в целом – качественное, более высокого уровня его деятельность в образовательной сфере [4].

«Сетевая» понимается нами как деятельность на уровне отдельных муниципалитетов по вычлененным проблемам при общих методологических подходах с учетом специфики каждого из муниципалитетов. Общее руководство и направленность деятельности осуществляется руководством сетевой педагогической инновационной лаборатории. При этом деятельность каждого из муниципалитетов осуществляется в рамках собственных бюджетов [3].

Эффективность обозначенного выше подхода к развитию муниципального образовательного комплекса возрастает, если эта лаборатория действует на основе кластерного подхода, при котором происходит объединение нескольких однородных элементов как самостоятельной единицы по вычлененной проблеме [3]. Таковы некоторые теоретико-методологические подходы по обозначенной нами проблеме в формулировании статьи.

Большую роль в создании такого рода лабораторий в муниципалитетах играют органы государственной власти. Именно понимание ими всей важности проводимой работы в эффективном

развитии образовательных комплексов в муниципалитетах является основой их создания. Приведем 2 примера.

Пример 1. г. Нефтекамск. Лаборатория открыта на основании приказа начальника МКУ ОО администрации городского округа город Нефтекамск № 747 от 06 ноября 2014 года. Город Нефтекамск Республики Башкортостан является одним из развитых муниципальных образований Башкортостана.

В нем проживает свыше 122 тысяч человек. В городском округе функционируют: 16 общеобразовательных школ, 2 гимназии, 1 лицей; 36 учреждений дошкольного образования; 6 учреждений дополнительного образования детей и 1 коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Основными объектами инновационной деятельности определены образовательные организации и иные организации, действующие в сфере образования и за ее пределами (частные партнеры). Основной целью деятельности лаборатории является обеспечение модернизации городской системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития г. Нефтекамск, реализация приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в области образования.

Исходя из вышеизложенного понимания проблемы, мы провели анализ (качественный и количественный) деятельности образовательного комплекса города. Результатом этой работы стало вычленение «точек» роста образовательного комплекса, которые в итоге были сформулированы в отдельные кластеры. Это:

- профориентация и профильная подготовка;
  - -создание единого воспитательно-образовательного пространства в городе;
  - государственно-общественное управление образованием;
  - государственно-частное партнерство в общем образовании;
  - создание и развитие института тьюторства в образовательных организациях.

Развитие научно-исследовательской деятельности руководителей и педагогов на основе взаимодействия их с научными сотрудниками лаборатории, создание творческих объединений при кластерных направлениях – это важнейшее «поле» деятельности лаборатории.

Нами анкетировано 367 педагогов 9 образовательных организаций на вопрос готовности педагогических коллективов к применению современных образовательных технологий. Обобщенные выводы таковы.

1. Уровень профессиональной готовности педагогических работников к применению современных образовательных технологий (что является несомненным атрибутом инновационной деятельности) составила 37,3 % от общего числа анкетированных.

2. Наиболее неподготовленными к применению образовательных технологий педагогические работники называют следующие области:

а) в методах обучения – проблемное обучение, опережающее обучение, модульное обучение, педагогическое сотрудничество (готовность ≈ 25 – 30%);

б) в методах педагогических экспериментов (готовность ≈ 24 – 35%);

с) в анализе (психолого-педагогический анализ урока ≈ 50 – 66%).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об актуальности, с одной стороны, вычлененных проблем в рамках деятельности лаборатории; с другой – обусловливают необходимость планирования в деятельности инновационной лаборатории раздела по повышению компетенции педагогических работников образовательных организаций в обозначенных выше областях. Инновационная кластерная лаборатория продолжает свою деятельность.

Пример 2. Бурзянский район. Лаборатория открыта на основании Постановления главы Администрации МР Бурзянский район № 807 от 23 сентября 2015 года, и приказа № 791 от 05.10.2015 года начальника МКУ районного отдела образования Бурзянского района. Согласно Постановлению главыи приказа начальника районного отдела образования определены 2 кластерных «точки» роста – «создание инновационной школы» и «создание единого воспитательно-образовательного пространства района». Рассмотрим проект 2.

Целью проекта является подготовка конкурентоспособной личности, востребованной на муниципальном, региональном, федеральном и международном рынках труда.

В ходе работы планируется:

1. Исследование потенциала образовательных организаций в создании образовательно-воспитательного пространства района.

В ходе научно-исследовательской работы предполагается изучить эффективность традиционных и нетрадиционных способов построения и практического воплощения системы образования и воспитания, определить потенциальные возможности ее совершенствования на базе современных образовательных организаций различных типов.

На основе диагностики и дальнейшего моделирования путей и способов совершенствования системы воспитания образовательных организаций ставится задача определения совокупности причин, препятствующих наиболее эффективному решению этой проблемы. Это обусловливает необходимость и важность выявления степени использования воспитательного потенциала внешней образовательной среды в целом и каждого ее социально-воспитательного института в отдельности.

2. Исследование доминант воспитательного процесса как практической реализации системы воспитания образовательных организаций.

Во-первых, на диагностическом этапе предполагается анализ эффективности функционирования систем воспитания образовательных организаций (так называемых «официальных» систем воспитания или систем воспитания внутренней образовательной среды), выявление имеющегося потенциала и уровня готовности этих систем к процессу совершенствования и самосовершенствования с целью наиболее полного выполнения своих функций в соответствии с потребностями современного уровня развития общества (общий объем и характер содержания воспитательных воздействий).

Во-вторых, ставится задача изучения системы воспитания, функционирующей во внешней образовательной среде организации (так называемую «неофициальную» систему воспитания), складывающуюся из воспитательных систем организаций дополнительного образования детей, неформальных клубов и объединений по интересам, дружеских и родственных компаний, а также системы общественного воспитания, базирующейся на идеологии окружающего социума.

В-третьих, предстоит изучить систему семейного воспитания ребенка, посещающего образовательную организацию, как особый вид системы воспитания, сочетающий в себе характеристики систем воспитания и внутренней, и внешней образовательных сред организации.

3. Диагностика и моделирование содержаниявоспитательного процесса как практического воплощения (реализации) системы воспитания образовательных организаций.

Представляется целесообразным исследовать на диагностическом этапе: передовой педагогический опыт воспитательной деятельности, накопленный по каждому из указанных направлений; эффективность традиционных и нетрадиционных форм воспитательной деятельности образовательной организации в области формирования социально значимых качеств конкурентоспособной личности.

На формирующем этапе научно-исследовательской работы необходимо: разработать модели примерного содержания, форм и методов по отдельным направлениям воспитательной работы, способствующие формированию социально значимых качеств конкурентоспособной личности; разработать примерный объем и перспективное содержание философско-мировоззренческой подготовки обучающихся, сделав акцент на формировании самосознания, ценностного отношения к собственной жизни, потребности в ее проектировании и реализации и др.

4. Совершенствование межсубъектных связей.

На диагностическом этапе исследования предстоит смоделировать целостное видение состояния, динамики и перспектив совершенствования межсубъектных связей на основании партнерских взаимоотношений между системами воспитания (внутренней образовательной среды, внешней образовательной среды и семьи).

Особое внимание в ходе планируемой работы отводится оценке состояния и дальнейшему развитию функций педагогических работников системы воспитания образовательной организации, использованию материальных, кадровых, финансовых и других возможностей отдельных социально-воспитательных институтов социума и отдельных его членов в осуществлении воспитательной деятельности.

5. Развитие и укрепление материальных и кадровых ресурсов.

На диагностическом этапе исследования следует: выявить наличие и перспективу создания в каждом образовательной организации комплексной системы воспитания, включающей в себя потенциал внутренней образовательной среды, внешней образовательной среды и семьи, позволяющей с максимальной отдачей использовать интеллектуальный, творческий, профессиональный потенциал окружающего социума с целью наиболее эффективного осуществления воспитательной деятельности; получить информацию оразличного рода возможностях организации воспитательной деятельности на базе образовательных организаций, но распространяющейся на весь окружающий социум.

На экспериментальном этапе исследования планируется: разработать организационно и обосновать рекомендации по материальному обеспечению процесса совершенствования системы воспитания образовательных организаций в условиях окружающего социума; совместно с работниками образовательных организаций рассмотреть различные варианты путей кадрового обеспечения

воспитателей внешней образовательной среды, семейной системы воспитания и социума.

6. Обеспечение методической базы.

На диагностическом этапе исследования: запланирован анализ имеющихся методических материалов и пособии по созданию и обеспечению жизнеспособности системы воспитания образовательных организаций; получение информации об оценке уровня и практической эффективности методических материалов со стороны работников образовательных организаций, членов семей, представителей окружающего социума.

На экспериментальном этапе ставятся задачи: подготовки методических материалов для систем воспитания с различной степенью пропорциональности их структурных элементов с учетом современного состояния развития педагогической науки и передового опыта в стране и за рубежом.

Резюме. Создание сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории на муниципальном уровне способствует более тесному взаимодействию органов государственной власти и образовательных организаций, что является гарантом повышения эффективности образовательных комплексов на муниципальном уровне.

Список литературы

1. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов-на Дону: Легион, 2013. – 208 с.
2. Гуров В. Н., Иванцова Н. А., Мазитов Р. Г., Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели: Монография. - Уфа: Издательство ИРО РБ, 2016. – 170 с.
3. Гуров В. Н., Мазитов Р. Г., Рудаков А. М. Инновационная кластерная лаборатория как эффективная форма повышения качества образовательных комплексов на региональном и муниципальном уровнях// Инновации в образовании. - 2016. - №1.
4. Гуров В. Н., Мазитов Р. Г., Рудаков А. М. Сетевая инновационная кластерная лаборатория как эффективная форма повышения качества образовательных комплексов на региональном и муниципальном уровнях//Образование: традиции и инновации. - 2015. - № 1 (14). - С. 4-10.
5. Гуров В. Н., Иванцова Н. А., Мазитов Р. Г. Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 192 с.

6. Гуров В. Н., Каримов Ф. Ф., Мазитов Р. Г. Толерантность как ключевая компетенция руководителя образовательной организации: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 144 с.
7. Гуров В. Н., Ишмухаметов Р. Р., Мазитов Р. Г., Каримов Ф. Ф. Методология, инновационные проекты, методические разработки и практические материалы отдельных муниципалитетов Научное издание - Вып. 1. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2017. – 120 с.
8. Педагогический менеджмент в развитии образовательного комплекса (Бурзянский район, Башкортостан). Методологические и методические разработки, научные и практические материалы. – Вып. 1/ Общ.ред. В. Н. Гурова. – Уфа, Издательство ИРО РБ. 2016. – 156 с.
9. Гуров В. Н., Мазитов Р. М., Рудаков А. М., Чайникова Л. Ф., Каримов Ф. Ф. Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов Вып. 1/ Общ.ред. В. Н. Гурова. – Уфа, 2015. – 196 с.
10. Gurov V. N, Mazitov R. G., Rudakov A. M. Innovative Cluster Lab as an effective form to improve the quality of educational sustems at the regional and municipal levels // Harward Journal of Fundamental and Applied Studies, 2015, No. 1. (7) (January – June). Volume VIII. «Harward University Press», 2015. P. 418-428.

© Гуров В.Н., Гурова Е.В., Каримов Ф.Ф., 2017

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Егорова Е. Ю., студент
Маджуга А. Г., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

В настоящее время в отечественной психологии и педагогике актуализируется проблема формирования эмпатической культуры, связанная с превалированием в молодежной и детской среде образа сильной, прагматичной личности, у которой отсутствует чувство сопереживания, сострадания к окружающим, даже близким людям. В

тоже время, эмпатия, как самое естественное чувство, не возводится в ранг необходимого средства межличностного взаимодействия.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о неослабевающем внимании исследователей к эмпатии, как психологическому феномену и формированию эмпатической культуры у детей как педагогической проблеме (Г. М. Андреева, Т. П. Гаврилова, А. Н. Насифуллина и др.). Исследования этих учёных послужили основой для выделения такого важного структурного компонента эмпатической культуры, как симпатия и вчувствование. Это позволило нам акцентировать внимание на оценке уровня сформированности эмпатической культуры старших подростков через эмпатию.

Психологический словарь определяет «эмпатию» следующим образом: «Эмпатия (от англ. empathy – сочувствие, сопереживание) – познание субъектом имманентного мира другого индивида, а также чувственно-эмоциональная отзывчивость субъекта на негативные и положительные переживания-чувства-эмоции другого субъекта как феномены рефлексивно-ментально-чувственно-эмотивно-мотивационной реакции в индивидуально-психических матрицах-формах сочувствия, солидарности, сопереживания, сообщности. Эмпатия предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств. Различают два вида эмпатии: сопереживание – переживание субъектом тех же самых чувств, которые испытывает другой, и сочувствие – переживание субъектом иных по сравнению с объектом чувств...» [5, с. 693].

В психологию термин «эмпатия» ввел в 1909 г. американский психолог Э. Титченер. Словом «эмпатия» он перевел немецкое слово einfuhlung – «вчувствование в...». Немецкий философ и психолог Т. Липпс в своей концепции эстетического воспитания термином «эмпатия» описывал процесс понимания произведений искусства, объектов природы, а позже – и человека. Э. Титченер обобщил идеи о симпатии и теории вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса. Э. Титченер рассматривал эмпатию в качестве высшей и собственно человеческой формы развития симпатии. Первоначально термин «эмпатия» означал процесс вчувствования, т. е. эмоционального проникновения в состояние другого [6].

В зарубежной психологии концепция чисто эмоционального понимания эмпатии преобладала до 40-х годов XX века. В отечественную психологию термин «эмпатия» был введён только в начале 70-х годов XX века. Т. П. Гавриловой. Сначала собственно эмоциональная трактовка

эмпатии также была преобладающей. Новая интерпретация эмпатии связана с развитием гуманистической психологии. К. Роджерс впервые отошёл от понимания эмпатии как преимущественно эмоциональной реакции. Экспериментальные исследования, организованные К. Роджерсом, способствовали расширению и углублению представлений о феномене эмпатии [8].

В работах К. Роджерса были описаны три весьма существенные особенности эмпатического процесса:

- сохранение в эмпатическом процессе собственной позиции эмпатирующего и психологической дистанции между ним и эмпатируемым;
- наличие в эмпатии сопереживания, а не только эмоционально положительного отношения (т. е. симпатии) эмпатирующего к эмпатируемому;
- динамичный (процесс, действие), а не статичный (состояние, способность) характер эмпатии.

Значительный вклад в развитие представлений об эмпатии внесли российские ученые Г. М. Андреева, А. А. Буданцова, Т. П. Гаврилова, А. Н. Насифуллина. Г М. Андреева, исследуя природу эмпатии, пришла к выводу: «Механизм эмпатии в определённых чертах сходен с механизмом идентификации: и там, и здесь присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения. Однако взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения не обязательно означает отождествлять себя с этим человеком» [1, с. 144]. Т. П. Гаврилова исследовала эмпатию не в когнитивном плане, а в качестве специфически человеческой способности отзываться на переживания другого. Ею дана трактовка эмпатии как эмоционального явления: «Эмпатия – это специфическая способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет» [3, с. 8].

Различают два вида эмпатии: сопереживание – переживание субъектом тех же самых чувств, которые испытывает другой, и сочувствие – переживание субъектом иных по сравнению с объектом чувств. Т. П. Гаврилова выделяет четыре наиболее часто встречающихся определения эмпатии: способность проникать в психику другого, понимая его эмоциональные состояния и аффективные ориентации в форме сопереживания, и на этой основе предвидеть реакции другого; вчувствование в событие, объект искусства, природу; вид чувственного познания через проекцию и идентификацию; аффективная связь с другим, переживание состояния человека или даже целой группы людей;свойство психотерапевта, которое проявляется по преимуществу в ситуациях межличностного общения [2].

Все эти определения объединяет рассмотрение эмпатии, как свойства человека, проявляющегося прежде всего в ситуациях межличностного общения.

Необходимо отметить, что в современных исследованиях имеется и более глубокий феномен развития высший культуры эмоционального проявления – эмпатическая культура. Эмпатическая культура – одна из существенных характеристик личности, которая рассматривается как гармоническая совокупность нескольких компонентов: когнитивного (распознавание, оценивание и понимание эмоциональных состояний другого), эмоционального (эмоциональное вовлечение и разделение переживаний другого) и поведенческого (содействие другому в решении его проблем). Как социальное явление эмпатическая культура на индивидуальном уровне проявляется в единстве трёх процессов: 1) обмена информацией; 2) познания людьми друг друга; 3) формирования и развития межличностных отношений [7, с. 213].

Мы принимаем это определение в качестве основного в контексте исследования, так как оно наиболее полно отражает степень выраженности эмпатии в старшем подростковом возрасте и показывает особенности эмоционально-чувственного познания субъектом имманентного мира другого индивида. При этом мы опираемся на результаты исследований Т. П. Гавриловой, выделившей такие формы эмпатии, как сопереживание и сочувствие. Исходя из теоретического анализа психолого-педагогической литературы, была выявлена необходимость проведения эмпирического исследования, позволяющего диагностировать уровень сформированности эмпатической культуры у мальчиков и девочек старшего подросткового возраста.

С целью разрешения этой проблемы нами была сформулирована следующая гипотеза: существуют различия между уровнем сформированности эмпатичекой культуры у мальчиков и девочек старшего подросткового возраста.

Цель исследования: изучение уровня эмпатической культуры через проявление эмпатии у мальчиков и девочек в старшем подростковом возрасте. В качестве экспериментальной базы выступила МАОУ «СОШ № 32» городского округа города Стерлитамак. В исследование принимали участиеобучающиеся 9-х классов, в количестве 52 человек.

В ходе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: 1. Методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова; 2. Опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена иН. Эпштейна; 3. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

В монографическом исследовании Л. Ф. Обуховой подчёркивается, что подростковый возраст является более эмоциональным, и демонстрация эмпатии у мальчиков и девочек выражается по-разному [4].

На диаграммах на рис. 1 и 2 показаны результаты диагностики уровня эмпатии по методике И. М. Юсупова у мальчиков и девочек.

Рис. 1. Результаты диагностики уровня эмпатии по методике И. М. Юсупова у мальчиков

,

Рис. 2. Результаты диагностики уровня эмпатии по методике И. М. Юсупова у девочек

Анализ результатов,представленных на диаграммах, показывает, что уровень эмпатии выше у девочек, чем у мальчиков.

Для изучения уровня сформированности способностей к эмпатии мы использовали опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. На рис. 3 и 4, мы представили результаты диагностики уровня эмпатии у мальчиков и девочек с использованием названного опросника.

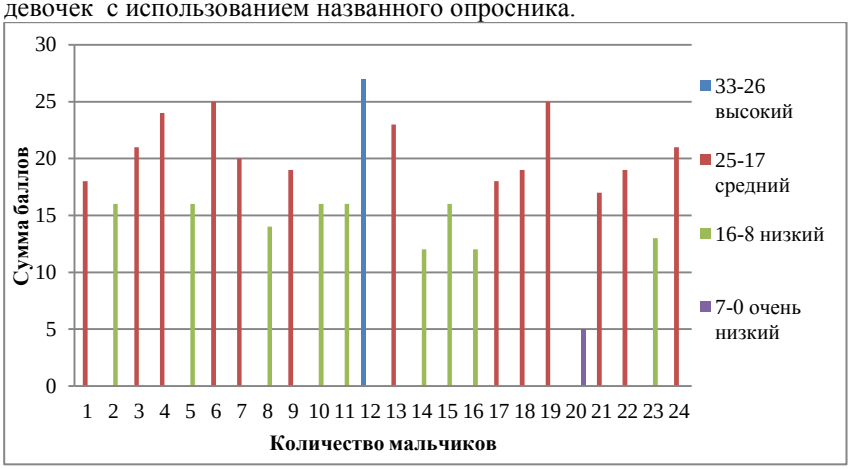

Рис. 3. Результаты диагностики уровня эмпатии по опроснику А. Мехрабиена и Н. Эпштейна у мальчиков

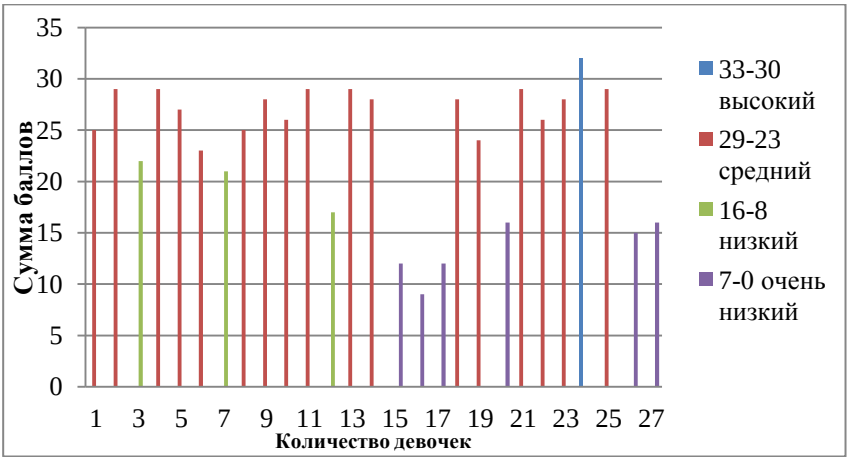

Рис. 4. Результаты диагностики уровня эмпатии по опроснику А. Мехрабиена и Н. Эпштейна у девочек

На основе анализа полученных результатов можно сказать, что способность к эмпатии проявляется сильнее у девочек.

Для исследования уровня сформированности эмпатических способностей у старших подростков мы использовали методику диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

На рис. 5 и 6, мы представляем результаты диагностики по данной методике у мальчиков и девочек.

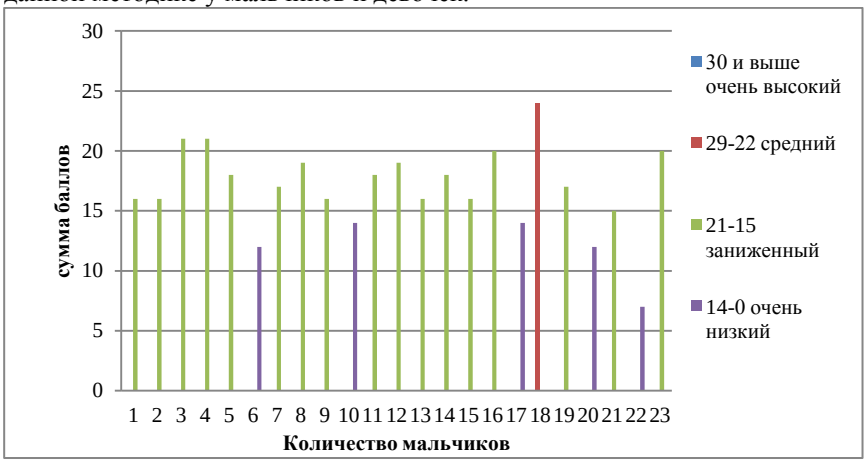

Рис. 5. Результаты диагностики уровня эмпатии по методике В. В. Бойко у мальчиков

Рис. 6. Результаты диагностики уровня эмпатии по методике В. В. Бойко у девочек

На основе полученных нами эмпирических данных по данной методике мы выявили, что уровень сформированности эмпатических способностей у девочек выше, чем у мальчиков.

Полученные нами результаты дают основание утверждать, что уровень сформированности эмпатической культуры в аспекте эмпатии выше у девочек, чем у мальчиков. На наш взгляд, это связано с ведущим видом деятельности, характерным для этого возраста, а именно интимно-личностным общением со сверстниками, которое играет важную роль в становлении личности подростка. Именно в процессе общения со сверстниками познается личность подростка, его возможности, умения, ресурсы которые имеются на данном этапе онтогенеза. Обратим внимание на то, что степень выраженности эмпатических тенденций в среднем выше у девочек.

Указанные особенности, могут быть связаны с влиянием определённых культурных эталонов, ожиданий и стереотипов, проявляющихся в поощрении большей чуткости и эмоциональной отзывчивости в определённых жизненных ситуациях у девочек, и большей сдержанности и невозмутимости у мальчиков на этом этапе возрастного развития.

Таким образом, благодаря развитой эмпатической культуре межличностные отношения становятся более сбалансированными, облегчается диалог, актуализируются конструктивные формы общения, способствующие его успешности и большей продуктивности. Эмпатическая культура представляет собой феномен, механизм функционирования которого обусловлен особенностями взаимодействия субъекта и объекта учебно-познавательной деятельности (М. Г. Маркина), а его внутренняя структура определяется единством трех компонентов: вербального, перцептивного, интеракционного, способствующих успешной реализации соответствующих функций общения. Основываясь на данных положениях, можно утверждать, что эмпатическая культура представляет собой интегративное качество личности, в котором сфокусированы и синтезированы эмоциональный, когнитивный и деятельностный (поведенческий) компоненты межличностных отношений, при этом у личности появляется возможность проявить эмоциональную конгруэнтность по отношению к миру и к себе в мире.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология/ Г. М.Андреева. – М.: МГУ, 1980. –416 с.

2. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего с школьного возраста: дис. ... канд. психол, наук: 19.00.07 / Т. П. Гаврилова. – М.: 1977. – 170 с.
3. Насифуллина А. Н. Содержание и методы формирования эмпатической культуры у студентов педвуза: дис. ,.. канд. пед. наук: 13.00.01/ А. Н. Насифуллина. Казань, 1993. – 179 с.
4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. –М.: Тривола, 1998. – 352 с.
5. Современный словарь по психологии: А–Я / Авт.-сост. В.В. Юрчук. Минск: Элайда, 2000. –704 с.
6. Титченер Э. Учебник психологии. Ч. 1-2 / Э. Титченер; пер. с англ. и предисл. прив.-доц. А. П. Болтунова. – М.: Изд-во товарищества «Миръ», 1914. –250 с.
7. Энциклопедический словарь по психолого-педагогической инноватике / авт.-сост. А. Г. Маджуга, И. А. Синицина, В. Г. Калашников, Э. Н. Ильясова, С. А. Царев, Р. А. Хамидуллина. – М.: Логос, 2015. – 504 с
8. Rodgers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as development in the clientcentered framework // Psychology: a study of a science. E. d. by S / Koch, N. V.: Random, Hous, 1959. – P. 184-256.

© Егорова Е.Ю., Маджуга А.Г., 2017

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Емельянова Т. В., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Эстетическое воспитание трактуется как особый канал передачи от поколения к поколению, от общества к личности эстетического опыта, способов освоения действительности, путей формирования эстетического сознания и навыков эстетической деятельности [1].

Проблема эстетического воспитания многоаспектная, поэтому к ней приковано внимание многих наук: философии, эстетики, этики, педагогики, психологии. Гуманитарные проблемы на рубеже тысячелетий активизируют изучение теории и практики эстетического воспитания и требуют принципиально новых подходов к их разработке.

За весь период развития цивилизаций одной из важных проблем было создание эффективной модели эстетического воспитания человека: на основе идеала гармонически развитого человека (Древняя Греция), идеала красоты и вдохновения в специфически «человеческом» (эпоха Возрождения), на основе формирования понятий «эстетический вкус», «эстетическое суждение». Понятие «эстетическое воспитание» было раскрыто Ф. Шиллером, который пытался эстетически усовершенствовать человека [2].

В. А. Сухомлинский, обосновывая важность и содержание эстетического воспитания, раскрывал решение проблемы эстетического развития в формировании деятельностных отношений в природной и общественной среде. По мнению выдающегося педагога, «формирование эстетически воспитанного человека в большей степени зависит от того, насколько ярко выражается многогранное понятие прекрасного в активной духовной жизни, в деятельности коллектива и личности, насколько глубоко совпадает красота окружающей нас действительности с жизнью идей и убеждений» [3, с. 188].

Яркие примеры использования эстетического воспитания находим в произведении «Сердце отдаю детям». Выдающийся педагог направляет детей к размышлениям в «Школе радости», «Школе под голубым небом», «Уголке мечты», «Комнате сказки».

Современное понимание эстетического воспитания органически связано с эстетическим отношением к миру: к людям, к природе, предметной среде, к реальной социально-исторической действительности. Ученые отмечают, что эстетическое отношение представляет собой единственный случай человеческой целостности, когда разные качества человека действуют гармонично [4]. Специфичность эстетического воспитания состоит в том, что оно активизирует все духовные и физические способности человека, формирует целостность его мышления (образную и логическую), культуру чувств, эстетические переживания [5].

Эстетическое воспитание в современной педагогической науке рассматривается на основе различных подходов и позиций: как педагогический процесс взаимодействия педагога и учащихся с целью развития эстетического отношения личности к действительности и искусству, формирование эстетического сознания и способности к творческой эстетической деятельности, как вид воспитательной работы, в процессе которой усваиваются эстетические знания, приобретаются творческие умения и формируется мировоззрение; как формирование эстетического восприятия и оценки окружающей действительности; как стадиальный процесс, учитывающий возрастные особенности восприятия

эстетического; формирование эстетического отношения, как глобального понятия, включающее в себя космопланетарные и индивидуальные человеческие ценности.

Достаточно устоявшимся в современной педагогической науке является подход, согласно которому гуманистические, гуманитарные, общечеловеческие, национальные ценности рассматриваются как основа всего процесса эстетического воспитания. Именно такой подход к нему свидетельствует о приверженности авторов к цивилизационному, общепланетарному видению проблемы.

Система эстетического воспитания рассматривается в контексте системного подхода, представляет собой постоянное и прочное объединение определенным образом взаимосвязанных элементов [6]. Эффективность систем эстетического воспитания с точки зрения их общих черт, различия, специфики и перспектив развития определяется следующими критериями: эффективность; технологичность; культурологичность; воспроизводимость; учет возрастных и индивидуальных особенностей; координация целей и процесса воспитания; использование комплекса искусств; руководство педагогическим процессом.

Каждый предметный цикл в системе эстетического воспитания имеет специфические эстетические качества, поэтому их необходимо рассматривать во взаимосвязи и взаимодействии в целях развития целостной личности младшего школьника.

В систему эстетического воспитания включаются все учебные дисциплины на основе общих принципов: выявление особенностей эстетического содержания научного материала; выявление специфики эстетических элементов в определенной учебной дисциплине; выявление особенностей приемов и методов обучения, влияющих эстетически и присущих определенному учебному предмету; выявление возможностей включения художественных элементов в познавательный процесс [7].

В определении сущности системы эстетического воспитания привлекают к себе внимание взгляды О. Ю. Остапчук о том, что результатом функционирования системы является развитие художественных способностей и дарований школьников на основе их обнаружения в практической сфере, в человеческих взаимоотношениях, в сфере художественного восприятия, художественно-творческой деятельности. Структура системы эстетического воспитания включает следующие компоненты: объект эстетического воздействия; субъект эстетического воздействия; субъект управления системой; эстетическая ценность; целевая ориентация [8].

Л. Н. Столович рассматривает систему эстетического воспитания

как единство целей, предмета (активного эстетического отношения), определение конкретных поэтапных воспитательных задач и соответствующих им средств, применяемых исходя из общих и специфических принципов. Понятие система эстетического воспитания имеет разный смысл на разных уровнях: научном, учебно-методическом, практическом [9].

Необходимо выделить метапринципы эстетического воспитания, на которых строится система эстетического воспитания: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический. На основе взаимодействия этих принципов реализуется эстетически значимое содержание, которому соответствуют адекватные формы и методы эстетической взаимодействия. Эстетическое воспитание в этом контексте рассматривается как составляющая общекультурного развития человека путем присвоения общечеловеческих и гуманистических ценностей [10].

Список литературы

1. Печко Л. П. Эстетическая культура личности и ее развитие // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. – М.: Изд. АПН СССР, 1991. – С. 6-19.
2. Шиллер Ф. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. / под ред. Н. Н. Вильмонта, Р. М. Самарина. – М.: Гослитиздат, 1957. – 791 с.
3. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: [в 5-ти т.]. – М.: Сов.школа, 1979. – Т. 1: Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. Методика воспитания коллектива. – 1979. – 686 с.
4. Баймурзина В. И. Эстетическое воспитание в башкирской народной педагогике // Этнопедагогика башкирского народа: история и современность: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – Уфа: Баш.гос. ун-т; Стерлитамак: Стерлитамак.гос. пед. акад. им. Зайнаб Биишевой, 2008. – С. 109-121.
5. Квятковский Е. В. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся на уроках литературы: дидактико-методические аспекты, проблемы: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
6. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.

8. Остапчук О. Ю. Эстетическое воспитание младших школьников средствами русского фольклора: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2005. – 18 с.
9. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
10. Котикова О. П. Эстетическое воспитание младших школьников: пособие для учителей. – Минск: Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2001. – 192 с.

© Емельянова Т.В., 2017

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Емельянова Т. В., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Проблема взаимодействия человека с природой является одной из актуальных проблем современности, над которой работают психологи, педагоги: С. Д. Дерябо, А. Н. Захлебний, И. Д. Зверев, А. М. Левочкина, И. С. Матрусов, Л. П. Молодова, Г. П. Пустовит, Н. А. Пустовит, А. В. Плахотник, В. А. Скребец, И. Т. Суравегина, В. А. Ясвин и др. Ученые пришли к общему выводу, что интеллектуальное развитие и воспитание дошкольника возможно только в процессе познания природного мира. В работах психологов (А. А. Алдашева, В. И. Медведев и др.) внимание сосредотачивается на том, что интеллектуальное развитие и воспитание целесообразно начинать с дошкольного возраста, поскольку указанный возрастной период онтогенеза является благоприятным для развития памяти, мышления. Кроме того, детям дошкольного возраста свойственны такие черты как любопытство, любознательность, наблюдательность, которые развивают потребность в познании, а благодаря этому – сознание.

Интеллектуальное развитие и воспитание личности в период дошкольного детства обуславливается также возрастными особенностями и закономерностями психического развития дошкольников. В свое время еще Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и другие известныепсихологи отмечали важность дошкольного возраста как периода фактического становления личности ребенка [1; 2; 3].

По мнению З. М. Истоминой, Н. А. Рыжовой, П. Г. Саморуковой эффективность интеллектуального развития и воспитания ребенка дошкольного возраста в процессе познания природного мира во многом зависит от среды, в которой происходит его жизнедеятельность. З. М. Истомина определяет природную развивающую среду в широком смысле как единство природного, социального и внутреннего «Я». Оно обеспечивает приобретение ребенком опыта контакта с природным окружением и общения со взрослым. Это непрерывная, педагогически обусловленная совместная деятельность детей, а также детей и взрослых [4]. Эффективность воздействия окружающей среды на личность ребенка в дошкольном учреждении зависит от способности педагогического коллектива организовывать комфортное интеллектуальное развитие и воспитание. Чтобы опираться на природный мир в интеллектуальном развитии ребенка, взрослый должен сформировать чувство гражданской ответственности за состояние природы, желание и действенную готовность к ее сохранению [5].

Эффективность работы педагога зависит от понимания им возрастных закономерностей развития отношения ребенка к природе. По мнению П. Г. Саморуковой, у детей дошкольного возраста оно в значительной степени определяется особенностью их мышления. Дошкольники еще не способны четко дифференцировать свое «Я» и мир вокруг, субъективное и объективное. Из-за недостаточного опыта общения с окружающей средой они делают поверхностные обобщения, а причинно-следственные связи устанавливают только с помощью взрослых. Первые отношения с миром формируются в системах «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстник». Младшие дошкольники переносят человеческие формы взаимоотношений на объекты природы. Отсутствие четких ограничений между «человеческим» и «бесчеловечным» приводит к антропоморфическому (очеловеченому) осмыслению мира, а затем детям этого возраста свойственно восприятие объектов природы как субъектов. При этом субъекты природы для них не равны по своей самоценности. Это объясняется отсутствием опыта и несформированной познавательной сферой ребенка [6].

О развитии познавательной сферы ребенка можно судить, констатируя его достаточную осведомленность о мире природы, имеющимся мировоззренческим представлениям, активизации познавательной деятельности и познавательных процессов (речи, памяти, восприятия, мышления, воображения, внимания). Все составляющие познавательной сферы дошкольников находятся в процессе развития, идет интенсивное накопление информации об окружающем мире. Исследования ученых доказали, что у детей уровень сформированности

представлений о живом мире влияет на их отношение к природе. Когда этот уровень достаточен, ребенок проявляет больший интерес к объекту.

По данным психологов, наличие «известного» в детском сознании и его дефицит стимулируют стремление к «неизвестному». Любознательность дошкольников не ограничивается обследованием внешних признаков объектов и явлений, а направлена на выяснение причинно-следственных связей. И хотя в этом возрасте эмоциональная сфера превалирует над волевой и интеллектуальной, однако ребенок настойчиво ищет во всем смысл. Он стремится все упорядочить, элементарно объяснить связь причины и следствия, создать в своем воображении целостное видение мира. Исследовательский характер познавательной активности дошкольника уже значительно весомее, чем перцептивно-аффективный. Именно эта особенность делает дошкольный период детства сензитивним для формирования когнитивного компонента в отношении к природе [7].

Список литературы

1. Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск: Изд-во Удмурт.ун-та, 2001. – 296 с.
2. Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 91-101.
3. Эльконин Д. Б. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. – М.: Педагогика, 1988. – 140 с.
4. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – С. 70-88.
5. Рыжова Н. А. Экологизация развивающей предметной среды // Дошкольное воспитание. - 1999. - № 3. - С. 15-24.
6. Саморукова П. Г. Систематизация знаний детей о природе // Дошкольное воспитание. - 1973. - № 4. - С. 76-81.
7. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.

© Емельянова Т.В., 2017

ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА «ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЬЕ У ПОДРОСТКОВ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ

Загидуллин А. Р., магистрант
Маджуга А. Г., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Загидуллина Г. Т., учитель
Россия, г. Стерлитамак МАОУ «Гимназия № 4»

В ходе эмпирического исследования нами была разработана и апробирована программа тренинга, направленного на формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков.

Наша программа основывается на принципах одной из основных категорий китайской философии У-син, включающую в себя арт-терапевтические упражнения, базирующиеся на китайской живописи «гохуа».

У-син(пять элементов, стихий, действий, движений) − одна из основных категорий китайской философии; пятичленная структура, определяющая основные параметры мироздания. Помимо философии, эта система широко используется в *традиционной китайской медицине*, боевых искусствах, в искусстве*Фэн-шуй*.

Живопись У-син–это *техника*саморазвития, построенная на основе сочетания приемов *китайской живописи гохуа*, системы 5-и элементовУ-сини других понятий *даосскойнатурфилософии*.

В тренинговую программу также включены занятия, направленные на формирование позитивного отношения к здоровью через воздействие на ценностные и смысложизненные ориентации подростков.

Разработанная нами программа предназначена для подростков 12-14-ти лет и включает в себя 36 занятий, с периодичностью два раза в неделю.

Цель программы: целенаправленное и системное формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков.

Задачи программы: научить подростков осваивать систему знаний о здоровье и здоровом образе жизни; развивать у подростков систему оценочно-рефлексивных умений, направленных на осознание значимости ценности здоровья для себя (самоценность здоровья); способствовать самоопределению и поиску подростком оптимальных

решений, связанных с принятием здоровья как жизненно-важной ценности.

Апробация программы тренинга осуществлялась в рамках психологического эксперимента, который включал три логически взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Основные принципы в построении программы тренинга: систематичности и последовательности, деятельностной самоактуализации, сознательности и активности.

Тренинговая программа включает в себя несколько этапов по формированию ценностного-смысловой установки на здоровье у подростков: начальный этап, основной этап, заключительный этап.

На основном этапе реализации программы тренинга, в качестве базовых элементов, мы использовали различные арт-терапевтические техники, основанные на представлениях, существующих в системе У-син. Основу разработанной нами программы составила изотерапия, которая предполагала использование различных техник отображения основных стихий природы (огонь, вода, дерево, металл).

Принимая во внимание специфику жизненных циклов, описанных в философии У-син, мы при разработке заданий с использованием элементов рисуночной терапии опирались на представления о том, что подростковому возрасту в системе У-син соответствует два начала – дерево и огонь.

Применение в нашей авторской программе этих двух основополагающих элементов системы У-син обеспечивается возможностью актуализации ресурса личности подростка через использование специфических видов мазков, отображающих преимущественно элемент огня. Для стабилизации эмоционально-аффективной сферы подростка в ходе тренинговых занятий, наряду с арт-терапевтическими техниками (рисуночная терапия), мы применяли комплекс группо-динамических и индивидуальных упражнений, направленных на формирование ценностного отношения к здоровью и осознание ценностно-смысловых установок на здоровье и здоровый образ жизни.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: 1. Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев); 2. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич); 3. Методика диагностика валеологического типа личности (А. Г. Маджуга, Т. Д. Дубовицкая).

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа шкал смысложизненных ориентаций подростков в экспериментальной группе, с помощью критерия хи-квадрат (по Фридману).

Из полученных результатов следует, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента, выявлены значимые различия по шкалам: результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, осмысленность жизни.

Таблица 1

Сравнительный анализ шкал СЖО в экспериментальной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману)

Шкалы смысложизненных ориентаций	Средний ранг		Статистический критерий			
	До	После	N	хи-квадрат	ст. св.	Асимпт. знач.
1. Цели жизни	1,56	1,44	26	0,600	1	p<0,439
2. Процесс жизни	1,48	1,52		0,091		p<0,763
3. Результативность жизни	1,23	1,77		8,167		p>0,004
4. Локус контроля - Я	1,12	1,88		15,385		p>0,000
5. Локус контроля-жизнь	1,13	1,87		14,440		P>0,000
Осмысленность	1,23	1,77		7,538		p>0,006

Диагностика смысложизненных ориентаций подростков показала, что в контрольной группе отсутствуют значимые изменения, в отличие от экспериментальной группы, в которой после формирующего эксперимента повысились показатели по шкалам: локус контроля − Я, локус контроля – жизнь и общая осмысленность жизни. Повышение указанных показателей свидетельствуют о том, что у подростков складывается представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями, о её смысле.

Таблица 2

Сравнительный анализ ценностных ориентаций в контрольной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману)

Средний ранг		Статистический критерий			
До	После	N	хи-квадрат	ст. св.	Асимпт. знач.
1,55	1,45	10 26	0,200	1 1	p<0,655

Результаты, полученные в ходе исследования с применением математико-статистического метода хи-квадрат (по Фридману), представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что в показателях контрольной группы до и после проведенного исследования, значимые

различия отсутствуют. При этом ядро ценностей в контрольной группе осталось неизменным: здоровье, активная деятельная жизнь, воспитанность, жизнерадостность и аккуратность.

Таблица 3

Ценностные ориентации подростков в экспериментальной группе

До		После
Ранг	Ценности	Ценности
1	Здоровье	Здоровье
2	Жизнерадостность	Свобода
3	Воспитанность	Ответственность
4	Аккуратность	Активная деятельная жизнь
5	Активная деятельная жизнь	Аккуратность
6	Исполнительность	Исполнительность
7	Ответственность	Воспитанность
8	Продуктивная жизнь	Жизнерадостность
9	Свобода	Продуктивная жизнь
10	Красота природы и искусства	Красота природы и искусства

Исходя из полученных данных, можно констатировать, что в экспериментальной группе в ядро ценностей вошли и стали приоритетными такие ценности как: свобода, ответственность, активная деятельная жизнь. У подростков экспериментальной группы стала преобладать ценность полноты и насыщенности жизни, максимально полное использование своих ресурсов, сил и способностей. Ценность «свобода», заняла ранг между здоровьем и ответственностью, следовательно, можно сделать вывод о том, что подростки стали относиться к свободе с точки зрения осознанности и ответственности за своё здоровье.

Понижение ранга ценности «аккуратность» можно рассматривать как снижение педантичности подростков, следовательно, наличия у них готовности адаптировать здоровьесберегающие технологии под их индивидуальные особенности. Ценность «воспитанность» по М. Рокичу − хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения. Исходя из определения, можно сказать, что понижение ранга данной ценности может привести к уменьшению робости ребенка по отношению к себе и окружающим его людям. Статистические данные, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что в показателях ценностных ориентаций экспериментальной группы до и после проведенного исследования выявлены значимые различия.

Таблица 4

Сравнительный анализ ценностных ориентаций в экспериментальной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману)

Средний ранг		Статистический критерий			
До	После	N	хи-квадрат	ст. св.	Асимпт. знач.
1,55	1,45	10 26	0,200	1 1	p>0,045

Для выявления отношения к здоровью подростков использовалась Методика диагностики валеологического типа личности.

Следует отметить что, валеологический тип личности представляет собой сложный конструкт, характеризующийся определенными поведенческими проявлениями. Здесь отношение человека к своему здоровью выражает отношения данного человека с миром, с другими людьми. Объективное осознание своего валеологического типа является первым шагом к его изменению и психологической коррекции.

Из данных, представленных на рис. 1, следует, что в экспериментальной группе увеличилась число учащихся с саморегулятивным и поддерживающим типом валеологических установок, а также снизилось число учащихся манипулятивным и дефицитным типом валеологических установок, что свидетельствует о качественных изменениях в аспекте процесса формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков экспериментальной группы.

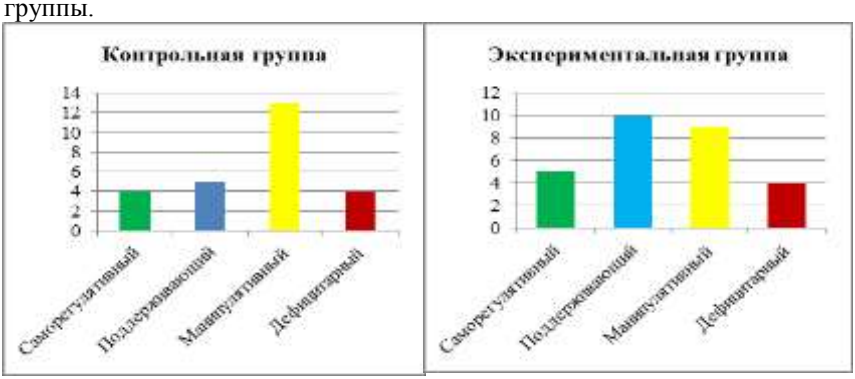

Рис. 1. Показатели отношения к здоровью на контрольном этапе исследования

Таким образом, результаты исследования показывают положительную динамику в формировании позитивного отношения к здоровью у подростков. Гипотеза исследования нашла свое подтверждение, задачи решены, цель достигнута.

Список литературы

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе, - Ростов на Дону: Изд-во РГУ, 2003. 480 с.
2. Васильева О. С. Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. 352 с.
3. Выготский Л. С. Педология подростка// В кн.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т.- Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-242.
4. Лисицын Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2010. – 542 с.
5. Маджуга А. Г. Акмеология здоровья: коллективная монография / М. Б. Мусакаев, А. Г. Маджуга, С. Н. Сладков, В. В. Сладкова. – Стерлитамак: Фобос, 2012. 288 с.

© Загидуллин А.Р., Загидуллина Г.Т., Маджуга А.Г., 2017

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Исрафилова В. В., студент
Маджуга А. Г., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

В условиях современной России среда образовательного пространства представлена многообразием полов, этнических групп, конфессий, социальных слоёв, что может послужить основой для возникновения конфликтов и разногласий между их представителями. В этой связи, особую ценность приобретает задача формирования толерантных качеств личности, как гаранта продуктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Вопрос о формировании гендерной толерантности в образовательной среде приобретает особую актуальность, так как в современном мире происходит трансформация гендерных ролей, появляются новые формы

межгендерного взаимодействия. В этом контексте, создание социальных и педагогических условий для успешного формирования толерантных черт личности является приоритетной задачей не только для образовательных и воспитательных организаций, но и для государства в целом. Подтверждением этого факта служат такие нормативные документы как «Всеобщая декларация прав человека» (1948), «Международный пакт о гражданских и политических правах» (1976), «Декларация принципов толерантности» (1995).

В рамках государственной политики нашей страны были разработаны Федеральные целевые программы: «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» на 2001–2005 годы, «Профилактика терроризма и экстремизма в Республике Башкортостан» на 2011-2013 годы, «Гармонизация межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности» на 2010-2015 годы.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволяет нам утверждать, что феноменология толерантности обсуждается в трудах отечественных и зарубежных философов и политологовГ. В. Бизюлевой, Е. С. Сухих, М. Конша, П. Николсона, Н. К. Рериха, М. Уолцера, В. А. Тишкова, Ю. А. Шрейдера.

С. Б. Фадеев, Е. А. Конышева, Н. М. Иванова акцентируют внимание на проблеме формирования толерантности методами народной культуры и творчества в различные возрастные периоды. Е. А. Ильинская и Н. Н. Ведерникова рассматривают особенности воспитательной работы, направленной на формирование толерантных черт личности, на различных образовательных уровнях.

Рассматривая поликультурное образовательное пространство как социальную среду, мы можем сделать акцент на гендерной толерантности, как качестве личности, необходимом для гармоничного и продуктивного взаимодействия представителей двух полов.

Для выявления сущности и структуры «гендерной толерантности» целесообразно рассмотреть дефиницию понятия «толерантность». Согласно определению, данному в Декларации прав человека, толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [4].

В контексте философских наук, толерантность – это мировоззренческая жизненная позиция «за», «против» принципов, норм, убеждений, вырабатываемая в результате этнического, духовного опыта личности. В большинстве исследований толерантность сопоставляют с

понятием «терпимость» [11]. Терпимость рассматривается авторами как качество характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам, поведению других людей, формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения [10].

С точки зрения социальных наук, толерантность как социальный феномен связана с методологическими основаниями теории социального действия (М. Вебер, Т. Парсонс). Как действие, определяется социологами и само понятие «толерантность» – готовность принять «других» такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе понимания и согласия.

В «Социологическом энциклопедическом словаре» «толерантность» трактуется как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям.

По мнению С. Д. Бакулиной, проблема толерантности на современном этапе развития общества более актуальна в социокультурном контексте, нежели в философском, как качество моральной характеристики личности и является признаком надежности, уверенности в своих собственных позициях, признаком идейной принадлежности, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения [1].

В современном мире толерантность рассматривается как общечеловеческая ценность, как активная позиция по отношению к другому человеку. Согласно М. Уолцеру толерантность как общепринятая ценность подразумевает: религиозную терпимость, признание прав других людей на иное мышление, открытое отношение к другим, восторженное, эстетическое одобрение различий [13].

В психологическом аспекте эта проблема проявляется, прежде всего, в изучении особенностей процесса развития самосознания личности, системы, представлений индивида о самом себе, которые обусловливают не только восприятие других людей, взаимодействие с ними, но и степень терпимости или нетерпимости по отношению к своим и чужим. По мнению Г. В. Безюлевой и Г. М. Шеламовой, толерантность есть установка, т. е. способность человека воспринимать осмысливать сущность объекта и способы взаимодействия с ним [3]. Принимая во внимание вышеизложенное, можно утверждать, что толерантность – это многогранный, многоаспектный феномен, который связан со всеми сферами общественной жизни личности и является предметом изучением многих научных областей, в том числе философии, социологии и психологии.

Прежде чем уточнять понятие гендерной толерантности, следует разграничить термины: гендер и пол. Пол – система биологических свойств, явно контрастирующих у разных людей, определяемых генетическими особенностями строения клеток, детородными функциями, анатомо-физиологическими характеристиками [7]. Пол, прежде всего, отображает, физиологические, физические, биологические различия между мужчинами и женщинами. Гендер, в отличие от физиологического пола, не биологически обусловленная данность, а социальный конструкт, закреплённый самосознанием и самоидентификацией. Биологический пол не всегда обуславливает психические и поведенческие качества личности, сопоставимые с маскулинностью и фемининностью, но и зависит от социальных факторов [12].

В трудах Н. В. Кругловой гендерная толерантность понимается, как «непредвзятое отношение к другому полу, недопустимость априорного приписывания человеку недостатков другого пола, следование стереотипным мнениям, выражение превосходства, проявление дискриминаций пола» [6, с. 5].

По мнению С. Б. Фадеева гендерная толерантность проявляется в трёх сферах личностного развития: когнитивной (отсутствие стереотипов восприятия, оценки поведения в ситуациях нравственного выбора), эмоционально-чувственной (устойчивость интересов, выраженность эмпатии по отношению к другому полу, отсутствие избирательности в общении), и поведенческой (самостоятельность, инициативность, адекватность) [10].

Е. А. Конышева даёт следующее определение гендерной толерантности: «интегративное личностное образование, проявляющееся в принятии самого себя и другого как представителя определенного пола, отсутствии предубежденности в оценке его внутренних особенностей и поведения, умении устанавливать с ним субъект-субъектные отношения» [5, с. 7].

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что гендерная толерантность – это уважительное, непредвзятое и безоценочное отношение к представителю другого пола, его поступкам, взглядам, убеждениям и суждениям в контексте его политической, профессиональной, этнической и конфессиональной принадлежности.

Мы предполагаем, что структуру гендерной толерантности возможно дифференцировать по двум основаниям: степень выраженности признаков полоролевой идентификации (андрогинности, фемининности и маскулинности) и уровню социокультурной толерантности.

На наш взгляд, обозначенные выше структурные компоненты гендерной толерантности, выступают в качестве психологических детерминант, оказывающих влияние на результативность процесса её формирования у старших у подростков.

С целью подтверждения предполагаемой структуры гендерной толерантности нами было организовано эмпирическое исследование, которое проходило на базе МБОУ «СОШ №31», МБОУ «СОШ № 29», МБОУ «СОШ № 21» г. Стерлитамака. В исследовании приняли участие 120 учащихся 8-х классов в возрасте 14-15 лет.

В ходе диагностики степени выраженности полоролевых признаков и уровня социокультурной толерантности были использованы следующие методики: опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е Хухлаев), опросник для определения уровня социокультурной толерантности (Л. А. Шайгерова); методика «Маскулинность-феминность» С. Бэм для выявления психологического пола и определения степени маскулинности, феминности и андрогинности у испытуемых.

Для выявления взаимосвязи между структурными компонентами гендерной толерантности был использован корреляционный анализ по К. Пирсону. Корреляционный анализ эмпирических данных показал, что между уровнем выраженности полоролевых признаков и социокультурной толерантности существует обратная корреляционная взаимосвязь на р-уровне 0,01, т. е. чем выше уровень выраженности полоролевых признаков, тем ниже уровень социокультурной толерантности (рис. 1).

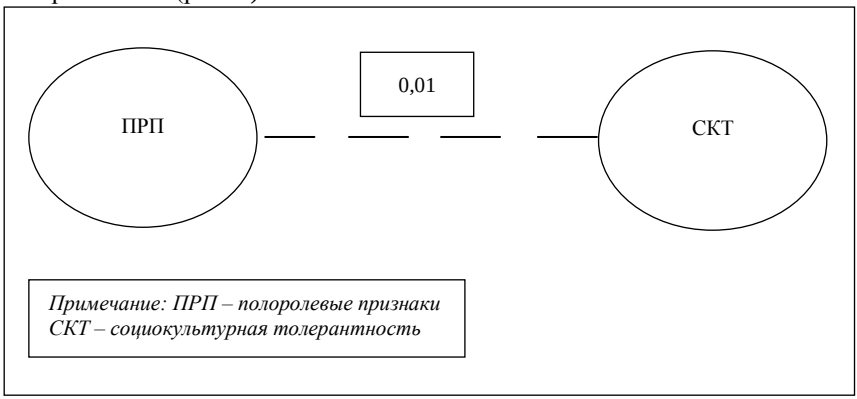

Рис.1. Корреляционная плеяда полоролевых признаков и социокультурной толерантности

На основе полученных результатов, можно утверждать, что структура гендерной толерантности определяется выраженностью

полоролевых признаков и уровнем социокультурной толерантности. В исследовании было доказано, что подростки с наиболее ярко выраженными признаками маскулинных и фемининных качеств имеют более низкий уровень социокультурной толерантности, чем подростки с андрогинными качествами. По нашему мнению, это связано с тем, что в процессе социализации и формирования маскулинных и фемининных качеств, индивид усваивает типично мужские или типично женские поведенческие паттерны, которые позже закрепляются в виде гендерных стереотипов. Гендерные стереотипы, в свою очередь, являются основой восприятия себя и других людей в контексте социальных взаимодействий: взаимные ожидания индивидов относительно соответствующего гендеру поведения, приписывание социальных ролей и статусов, традиционных полоролевых черт личности и социально-психологических характеристик. Такие особенности гендерной структуры личности могут служить основой для возникновения межгендерных конфликтов в поликультурном окружении, поэтому поведение, находящееся в обратной зависимости от гендера может являться причиной низкой выраженности уровня социокультурной толерантности.

Таким образом, толерантность – это интегративное личностное новообразование, формирование которого обусловлено целенаправленной образовательно-воспитательной деятельностью. Многообразие проявлений толерантности обуславливает его неоднозначную трактовку в контексте разных научных подходов. Гендерная толерантность, изучаемая в аспекте поликультурного окружения, включает следующие структурные компоненты: степень выраженности полоролевых признаков: фемининности, маскулинности, андрогинности и уровень социокультурной толерантности личности.

Принимая во внимание структуру гендерной толерантности, мы считаем, что основополагающими принципами формирования гендерной толерантности являются: установление партнёрских отношений с представителями другого пола, построенных на взаимоуважении и сотрудничестве; принятие и понимание индивидуальности другого человека; уважение его взглядов, ценностей, моральных установок, половой самоидентификации; признание равенства полов, отказ от идеологии сексизма, идей превосходства одного пола над другим. Новизна проведённого исследования состоит в выявлении основных структурных элементов гендерной толерантности и установления их взаимосвязи. Результаты исследования могут быть использованы при составлении программы по формированию гендерной толерантности, которая позволит оптимизировать процессы социального взаимодействия в поликультурной образовательной среде и определить специфику

отражательно-регулятивных процессов общения у старших подростков в контексте гендерных различий.

Список литературы

1. Бакулина С. Д. Толерантность: от истории понятия к современным социокультурным смыслам. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 112 с.
2. Бардиер Г. Л. Научные основы социальной психологии толерантности: учеб.пособие. – СПб.: Осипов, 2007. – 96 с.
3. Безюлева Г. В. Шеламова. Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение: психология для педагога – М.: Вербум-М, 2003. – 168 с.
4. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс] // Декларации http://www.un.org/ru/documents/decl_conv.shtml (дата обращения: 06.12.2016).
5. Конышева Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Пермь, 2006. – 283 с.
6. Круглова Н. В. Перспективы гендерной толерантности в России. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №108. С. 210-218
7. Сухих Е. С. Толерантная и интолерантная личность: от психодинамических к когнитивным объяснительным моделям // Личность и бытие: субъектный подход. Парадигма субъекта в междисциплинарных исследованиях личности и бытия: Матер. III Всерос.науч.-практ. конф. – Краснодар, 2005. – С. 98-104.
8. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия [Электронный ресурс]// Пол и гендер http://www.krugosvet.ru/ /POL_I_GENDER.html (дата обращения: 06.12.16).
9. Урусова Л. Х. Гендерная толерантность в современном обществе // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2014. - № 2. - С.122-124.
10. Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. - 2013. - № 2. URL: http://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 06.12.2016).
11. Чебыкина О. А. Системный анализ подходов понятия «толерантность» [Электронный ресурс]. // Психологическая наука и образование psyedu.ru/journal/2012/2/2928.phtml (дата обращения: 06.12.2016).
12. Stoller Robert.Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity. - New York City.: Science House. 365 p.

13. Walzer Michael. On Toleration – New York City.: Yale University Press. 126 p.

© Исрафилова В.В., Маджуга А.Г., 2017

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ишембитова З. Б., директор
Россия, г. Салават, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий

Подготовка квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звенаимеет ключевое значение для инновационного развития отечественной экономики, создания и модернизации высокопроизводительных мест к 2020 году. Сегодня общество предъявляет к профессиональному образованию новые требования, в соответствии с которыми она должна обладать такими характеристиками как: гибкость в реагировании на вызовы экономики в условиях глобализации; актуальность и привлекательность для молодежи; качество подготовки в соответствии приоритетами экономического развития регионов; возможность получения необходимых квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности; инвестиционная привлекательность и эффективность управления [1; 2].

Система профессионального образования с целью преодоления инертности должна соответствовать динамичным экономическим процессам и направлена на повышение престижа системы подготовки рабочих кадров и прикладных квалификаций. При этом целенаправленно должны решаться следующие вопросы:

- повышение качества квалификации кандидата, претендующего на вакансию в соответствии с требованиями работодателей и потребностями рынка труда;
- преодоление отставания от потребностей стремительно развивающихся отраслей экономики;
- развитие диалога между рынком труда и профессиональными образовательными организациями;

- создание независимой системы оценки качества подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций;
- организация профессионально-общественной аккредитации образовательных программ;
- повышение практикоориентированности и внедрение дуального образования с участием работодателей;
- укрепление материально-технической базы, кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций;
- организация сетевого взаимодействия;
- учет потребностей в профессиональном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие системы профориентации и сопровождения профессионального выбора.

В последние годы начаты кардинальные преобразования в сфере профессионального образования. Благодаря оптимизации сети, господдержке и софинансированию работодателей, в отраслях и на территории Республики Башкортостан созданы современные Многофункциональные центры прикладных квалификаций (МЦПК). Их преимущества заключаются в обучении взрослого, занятого в экономике населения; оперативном реагировании профессионального образования на обновление производства и текущие запросы предприятий; гибкости программ профессионального обучения; расширении полномочий работодателей в управлении подготовкой кадров; повышении качества образовательных услуг и престижа профессиональной образовательной организации. На базе МЦПК реализуются программы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации, профессионального обучения и переподготовки. Многофункциональные центры прикладных квалификаций созданы в топливно-энергетическом комплексе, строительстве и ЖКХ, пищевой индустрии, машиностроении, горнорудной отрасли, сельском хозяйстве на базе профессиональных образовательных организаций городов Уфа, Учалы, Нефтекамск.

В качестве положительных тенденций в профессиональном образовании следует отметить повышение количества трудоустроившихся по специальности, что свидетельствует о повышение востребованности выпускников профессиональных образовательных организаций на рынке труда. Однако стоит отметить острую нехватку специалистов среднего звена по различным отраслям производства и социальных услуг. Так, например, в Республике Башкортостан остро не хватает специалистов по работе с детьми с расстройствами

аутистического спектра, адаптивной физической культуре. Возрастает потребностьв учителях начальных классов, естественнонаучных дисциплин, физико-математического и филологического направлений.

С 2016 года профессиональные образовательные организации вошли в приоритетный проект «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий». Основной задачей проекта является создание современной, эффективной системы подготовки квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям на уровне международных требований.

Первым шагом в реализации проекта было включение в движение «Ворлдскиллс Россия». Проведен первый региональный чемпионат «Ворлдскиллс Россия».

В рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы будет реализован комплексный проект «Модернизация системы подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования», предусматривающий разработку и реализацию программ модернизации профессионального образования, представляющих собой комплекс мероприятий, обеспечивающих совершенствование региональных систем подготовки кадров по наиболее востребованным профессиям и специальностям среднего профессионального образования (подготовка кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям профессионального образования в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями в не менее чем в 50 процентах профессиональных образовательных организациях). Салаватский колледж образования и профессиональных технологий прошел лицензирование по специальности ТОП-50 Гостиничное дело.

Расширяется сеть специализированных центров компетенций по отраслям. На сегодняшний день в республике в рамках стандартов «Worldskills Россия» создано 16 СЦК по 24 направлениям. В 2017 году Салаватский колледж образования и профессиональных технологий стал Центром компетенций Чемпионата профессионального мастерства для людей с инвалидностью Абилимпикс по компетенции Дизайн-персонажей. Он получил этот статус при участии 320 организаций из 56 субъектов Российской Федерации, подавших заявки на сертификацию Центра компетенций.

В 2016-2017 учебном году проведен региональный чемпионат «Worldskills Россия» Республики Башкортостан. Победители

регионального этапа приняли участие в Отборочных Соревнованиях, по результатам которых в восьми компетенциях Республика Башкортостан получила право участия в Финале Национального чемпионата «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»: сварочные технологии; веб-дизайн; видеомонтаж; печатные технологии в прессе; дошкольное воспитание; ремонт и обслуживание легковых автомобилей; электромонтаж; кровельные работы.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья Республики Башкортостан достойно выступили во II Национальном чемпионате по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью «Абилимпикс». Студенты Салаватского колледжа образования и профессиональных технологий и Уфимского профессионального колледжа им. Султана Бикеева привезли три медали по компетенциям «Издательское дело», «Преподаватель младших классов», «Дизайн персонажей (Анимация)».

Одним из важнейших направлений социальной и образовательной политики Республики Башкортостан является создание системы профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Более, чем в трети профессиональных образовательных организациях ведется обучение людей с инвалидностью. Сегодня продолжаются работы по обеспечению физической и информационной доступности объектов профессионального образования, капитальному ремонту и обустройству зданий пандусами, поручнями и санузлами. Результативную деятельность по организации профессионального образования, социальной адаптации и реабилитации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья осуществляет Салаватский колледж образования и профессиональных технологий.

В рамках подпрограммы «Совершенствование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов» государственной программы Российской Федерации на 2011-2020 годы Приказом Министерства образования Республики Башкортостан № 863 от 14.07.2016 года ГБПОУ Уфимский колледж статистики, информатики вычислительной техники установлен статус базовой профессиональной образовательной организации, обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования инвалидов.

Таким образом, в качестве приоритетных направлений модернизации профессионального образования выступают обновление содержания как необходимое условие подготовки конкурентоспособных кадров, адаптация профессионального образования к региональному

рынкутруда, создания внешней независимой оценки качества образования.

Список литературы

1. Листвин А. А. Среднее профессиональное образование: реалии и перспективы // Педагогика. - 2016. - № 7. - С. 53-57.
2. Листвин А. А. Среднее профессиональное образование: проблемы реализации формирование содержания образования // Педагогика. - 2015. - № 5. - С. 53-57.

© Ишембитова З.Б., 2017

ЭФФЕКТИВНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: КАКОЙ ОН?

Ишембитова З. Г., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

Современные требования к образованию меняют позицию руководителя школы как управленца. Сегодня нужны знания по вопросам управления финансами и школьной экономики, необходимо обладать стратегическим мышлением, хорошо знать учебный процесс. Сочетание этих качеств даст повышение качества образования, что является главной задачей современной школы.

Для развития инновационной деятельности в школе необходимо грамотное, умелое владение руководителя новыми технологиями. Только когда руководитель на собственном опыте поймет, как важно иудобно пользоваться современными технологиями всвоей работе,тогда это станет непременным условием кизменению отношения в освоении данных технологий коллективом.

В условиях быстро осуществляемых перемен в образовании надо хорошо знать их сущность и характер, нормативно-правовое обеспечение, изменения законодательной базы, регулирующей образование. Для эффективных изменений в сфере образования руководитель школы – ключевая фигура. От его способности принять и реализовывать основные идеи модернизации зависит судьба российского образования и, в конечном счете, будущее России.

Руководитель управляет ребенком, родителями ипедагогическим коллективом. Для этого он должен быть педагогом и организатором, владеть юридическими и экономическими знаниями, должен заботиться о

роли учителя в своем коллективе, способствовать повышению квалификации педагогов, создавать условия для раскрытия их творческих способностей. Для создания в школе комфортных условий обучения, ему необходимы знания педагогики, психологии, различных методик. Руководителю необходимо обладать особыми личностными качествами, которые обеспечивают успешность управленческой деятельности. Эффективность работы школы, зависит от стиля управления коллективом. В стиле управления и проявляются личностные качества руководителя. Развивая и совершенствуя свои личностные качества, изменяя стиль руководства, можно повысить эффективность работы образовательного учреждения.

Профессиональная компетентность руководителя школы сегодня, как никогда ранее, включает в себя управленческие, педагогические, коммуникативные, диагностические и исследовательские качества, эффективность его работы определяется уровнем сформированности профессиональных знаний и умений, степенью развития профессионально значимых личностных качеств, которые необходимы для реализации управленческих функций по достижению намеченных целей.

Одной из обязательных личностных черт руководителя является уверенность в себе. Что означает для подчиненного уверенный в себе руководитель? Это, прежде всего то, что в трудной ситуации на такого руководителя можно положиться, при таком руководителе легче думать о завтрашнем дне, он придаёт определённый психологический комфорт, обеспечивает и повышает мотивацию к работе.

Обязательным для руководителя является его эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость. Руководитель должен контролировать свои эмоциональные проявления. Его постоянно окружают люди, и со всеми из них, независимо от настроения и личного расположения, у него должны быть ровные, деловые отношения. К тому же, эмоциональная неуравновешенность может снижать уверенность человека в своих силах, и, тем самым, и его деловую активность.

Людей, которые рождаются лидерами, талантливыми руководителями, мало. Но стать таким можно – было бы желание, стремление к знаниям, использование новых технологий, работоспособность, а главное- терпимость к окружающим. Мудрый руководитель понимает, что главное, чем он располагает – это его подчиненные. Им он и отдает предпочтение перед другими людьми. Руководитель добивается чего-либо только благодаря своим подчиненным. Поэтому одна из главных задач эффективности работы руководителя – умение разбираться в людях, их знаниях, особенностях

характера. «Менеджмент – это развитие, воздействие на людей» - так много лет назад сказал Лоуренс Эппли, президент Американской ассоциации управления.

Соблюдение педагогических принципов, норм нравственного поведения профессионально-нравственной культуры руководящих кадров. Принципы гуманизма, социальной справедливости, единства слова и дела, компетентности, предвидения педагогических и иных последствий принимаемых решений, личной порядочности, нравственной чистоплотности, честной оценки результатов своей работы.

Под этикой в современной педагогике понимается «учение о морали, её развитии, нормах и роли в обществе». Профессиональной этикой называют кодексы поведения, обеспечивающие нравственный характер тех взаимоотношений между людьми, которые вытекают из их профессиональной деятельности [2, с. 84]. В содержании профессиональной этики руководителя исследователи выделяют следующие аспекты:

- нравственные качества руководителя: толерантность, ответственность и др.;
- навыки управленческой деятельности: организаторские способности, творческий потенциал, речевая культура, мотивация;
- личностно-профессиональное развитие саморазвитие личности руководителя образовательной организации.

Профессиональная этика руководителя тесно связана с такими понятиями, как «профессиональная честь», «профессиональное достоинство», «профессиональный долг», составляющие основу профессиональной нравственности, которая включает в себя и такое понятие, как «профессиональная справедливость». Механизм реализации этических требований, требований к служебному поведению всех работников дает результаты только в случае, когда это станет внутренним убеждением каждого служащего. Воспитание чувства долга, ответственности служения государству и обществу должно формироваться еще до вступления в должность руководителя.

А. С. Макаренко теоретически осмыслил и сформулировал основную структурную особенность любой морали – отношения личности и коллектива. Он показал, что возможна гармония личных и общественных интересов. На этих двух факторах он строит ось координат своей этики, а именно: норму взаимообогащения личности и общества. Мерило этики, по Макаренко, «лежит между нашей большой, отдающей себя обществу работой и нашим счастьем, тем, что мы берем от общества» [1, с. 214] В своей этической концепции А. С. Макаренко описывает реальный опыт нравственного воспитания в коллективе с

фиксацией динамики целей, средств и результатов работы, а также анализирует понятия и категории этической концепции.

Педагогическая этика как система норм нравственного поведения руководителя предполагает выполнение им определенных обязанностей по отношению к обществу, профессии, педагогическому коллективу, обучаемым, родителям. Педагогическая этика руководителя неотделима от его профессиональной культуры. Самой важной характеристикой руководителя как раз и является его профессиональная культура, составной частью которой является коммуникативно-речевая культура. В настоящее время проблема овладения свободным, подлинно культурным словом является особенно актуальной и важной «для тех, кто пользуется словом как основным инструментом своей профессии, в первую очередь для руководителей, чья речь – не только главное орудие профессиональной деятельности, но и образец речевой культуры, воспринимаемый коллегами, родителями, учениками. Перечислим требования к речевой культуре руководителя: грамотность, логичность, последовательность, доступность, лаконичность, образность, отсутствие логопедических ошибок.

Педагогический такт руководителя предполагает уважение к каждому человеку, независимо от его места в системе иерархии образовательной организации. Профессиональный педагогический такт исключает формализм в общении, направлен на улучшение психологического климата в коллективе, способствует минимизации профессиональных конфликтов между руководителем и подчиненными. Требования педагогического такта не допускают использования раздражительности, придирчивости, недоброжелательности, предвзятого отношения, создания ситуаций негативногопсихологического напряжения в общении с подчиненными и со всем коллективом, в целом. Тактичный руководитель не принимает поспешных решений по отношению к подчиненным, он объективно подходит к решениюпрофессиональных проблем. Умение владеть собой, регулировать собственное поведение и отношение – показатель тактичности руководителя.

Руководительлюбого звена имеет свой индивидуальный стиль, свой неповторимый подчерк, который характеризуется применением определенных принципов и теорий управления.

1. *Авторитарный стиль управления* делает подчиненного исполнителем указаний руководителя, так как все решения принимаются независимо от коллектива. Руководитель может быть груб, самонадеян, его общение отличается высокомерием, пренебрежительным отношением к работникам.

2. При *либеральном стиле руководства* в коллективе нет единой цели развития образовательной организации. Руководитель по факту боится ответственности, устраняется от активного управления коллективом и даже взаимодействия с ним, являясь «руководителем своего секретаря», а не лидером коллектива, делегирует ответственность нижестоящим руководителям,или организуя «круговую ответственность», когда все отвечают за всё, а, в конечном счете, никто и ни за что. Иногдаподчиненнымпредоставляется полная свобода. Результатом подобного управления может стать неорганизованность коллектива в решении важных задач.

3. *Демократический стиль управления* предполагает единство цели, совместную эффективную деятельность, дружескую атмосферу, взаимное уважение в коллективе, при безусловном уважении к лидеру коллектива – его руководителю. Руководитель, создавая ситуацию сопричастности, успеха, показывает значимость и ценность каждого сотрудника. У сотрудников возрастает самостоятельность и ответственность, формируется позитивный эмоциональный настрой. Данная система управления сплачивает коллектив, позволяет каждому члену группы ощущать себя единым целым.

Таким образом, профессиональная этика руководителя – это совокупность этических норм, поведения, такта руководителя, которые способствуют достижению целей образовательной организации.

Таким образом, эффективный руководитель современной школы решает главную задачу – обеспечивать опережающий характер образования: ставить задачи, которые важны сегодня и которые станут еще более важными завтра, а, главное, уметь находить пути их решения. Он должен обладать такими этическими нормами, как профессиональная честь, профессиональное достоинство, профессиональный долг, составляющие основу профессиональной нравственности, которая включает в себя и такое понятие, как «профессиональная справедливость». Решать вопросы, связанные с проблемой внедрения инноватики и инновационных процессов, может только ответственный, стремящийся к личностно-профессиональному развитию и самосовершенствованию, хорошо ориентирующийся в актуальных проблемах современного образования и науки человек.

Список литературы

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 т.: Т. 4., 1984. – 214 с.
2. Ишембитова З. Г. Основы педагогического общения: курс лекций / З. Г. Ишембитова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – 188 с.

3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова.– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

© Ишембитова З.Г., 2017

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА

Касимова А. Ч., магистрант
Научный руководитель: Рындак В. Г., профессор
Россия, г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Современное общество и современное образование следует рассматривать как специфическую сферу формирования социального опыта студента, принятия его как социального существа. Необходимо учитывать, что процесс становления студента происходит в изменившихся социальных условиях, характеризующихся высоким уровнем глобализации и информатизации общества. Следовательно, социализация личности сочетает не только приспособление и обособление человека в условиях конкретного общества, но и обнаруживает перспективу воспитания жизненно важных качеств личности [3].

В этой связи, необходимо осмысление путей и средств организации процесса социализации и накопления социального опыта студентами колледжа. Исходя из сказанного, предполагаем, что процесс социализации студента должен быть соотнесен с освоением и приобретением ценностных ориентации, осознанием духовно-нравственных норм и эталонов отношений и взаимодействия с людьми. Особенно важно осознавать себя субъектом деятельности в целях «определения путей самоакутализации личности в статусе полезного члена общества» [6, с. 7].

Обратимся к понятию «социальный опыт». Социальный опыт (в широком смысле) следует рассматривать как единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний. Обнаруживается необходимость формирования опыта взаимодействия с людьми, опыта адаптации и обособления, а также

самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения. Это особенно важно для студентов колледжа, поскольку интересы, взгляды и убеждения у них неустойчивы и требуется «специальная работа по формированию социальной активности в системе общественных отношений в соответствии с сознательно поставленными целями на преобразование» [5, с. 30].

Успешно социализирует та деятельность, которая обеспечена специальными условиями и направлена на самореализацию студента в профессии и жизни. Опираясь на впечатления повседневной жизни, можно вызывать личную заинтересованность студента и понимание им социальной значимости результатов своей деятельности. При этом активные действия студентов могут быть связаны с планированием деятельности, в том числе, воспитанием ответственности студента за свои поступки.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что необходимо учитывать особенности формирования индивидуального социального опыта, характеризующегося интеграцией знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения. При вхождении в социум студент приобретает собственный социальный опыт, в результате чего проявляются ценностные установки, определенные ощущения и переживания, усвоенные и выработанные способы взаимодействия. Так происходит приобретение умений и навыков выполнения различных социальных ролей, усваиваются модели поведения, а в процессе общения с окружающими людьми (в рамках различных социальных групп) расширяется система социальных связей и отношений, усваиваются социальные символы, установки и ценности.

Особенно важно учитывать, что формирование социального опыта студентов происходит посредством их участия в сменяющих друг друга жизненных ситуациях. Однако студенту необходимо учитывать, что, попадая в различные жизненные ситуации, он должен умело использовать уже накопленный уровень социального опыта и осваивать новый опыт в нестандартных условиях.

Имеются разные точки зрения на определение уровней формирования социального опыта студента. Репродуктивный уровень предполагает воспроизведение комплекса освоенных духовно-нравственных ценностей, эталонов взаимодействия с людьми. Адаптационный уровень включает рефлексию и самоопределение к возникшей ситуации, мобилизацию имеющегося социально-гуманитарного опыта. Практико-ориентированный уровень включает освоение ценностных норм разрешения противоречий, выработку стратегии поведения и влияния на разрешение возникшей ситуации.

Таким образом, перспективным является формирование социального опыта студента колледжа как в стандартных ситуациях, так и в условиях культурных, субкультурных и социальных практик. Формы и методы формирования социального опыта студентов должны соответствовать возрастным особенностям студентов. К наиболее эффективным формам и методам формирования социального опыта можно отнести деловые и ролевые игры, социальное проектирование, волонтерство, благотворительная деятельность.

Список литературы

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.–СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л.: Лениздат, 1987. – 143 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина.– М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.
4. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
5. Петрунина М. А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М. А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 56 с.
6. Попова В. И. Воспитательная работа детьми и молодежью: содержательные доминанты. - Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сб. научных статей / сост. и науч. ред. д. п. н.. проф. В. И. Попова. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. – С. 7-20.

© Касимова А.Ч., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Климина Ю. Е., студент
Лысова А. И., студент
Научный руководитель: Лысова О. В., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Внедрение федеральных государственных стандартов (ФГОС) предполагает изменение цели обучения школьников: учебный процесс должен быть ориентирован на возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений, компетенций, т.е. основная задача школы, в том числе и уроков русского языка – формировать умение учиться, а не получать готовые знания. Одним из основных условий реализации основной цели обучения является формирование метапредметных результатов обучения, составной частью которых является формирование универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

На наш взгляд, включение в учебный процесс заданий проблемного и исследовательского характера позволяют создать такую образовательную среду, которая позволяет освоить способы решения задач, специфичные для предмета, а также осознать возможность их применения при решении других задач в других предметных областях или ситуациях, т. е. сформировать метапредметные результаты обучения.

Например, при изучении раздела школьного курса «Фонетика» учащимся можно предложить задания проблемного и исследовательского характера.

1. При изучении темы «Твердые и мягкие согласные» учащимся можно предложить проблемное задание «Фонетические неточности», направленное на формирование регулятивных и познавательных УУД: «Прочитайте стихотворение О. Высоцкой «Мягкий знак». Отметьте, какие фонетические законы современного русского языка нарушаются в них».

Он все старается смягчить,
Отрежь – отрежьте,
Поешь – поешьте.

2. Знакомя школьников с темой «Слог. Слогоделение», на уроке можно провести следующий эксперимент, направленный на развитие у учащихся мотивации к изучению темы, формирование внутреннего плана

действий (регулятивные УУД), развитие гипотетико-дедуктивного мышления (познавательные УУД): учитель зажег свечу, поднес ее ко рту и произнес: КО-СМО-НАВТ. Пламя трижды заколебалось, а в конце свеча погасла. Почему?

3. При рассмотрении темы «Согласные звуки» проводится работа в парах: учащимся предлагается нарисовать фантастических животных УРЩУК и ЛИМЕНЬ. Учащимся задают вопросы: «Какое животное нарисуете страшным злым и диким, а какое – ласковым и спокойным. Почему?».

4. Изучая тему «Алфавит», школьники выполняют следующее задание: написан текст, который школьники должны прочесть с выражением, учитывая знаки препинания, стоящие между букв алфавита.

АБВ? ГДЕЁ! Ж, З, И, Й…
КЛМН. О! ПРСТ? У! Ф! Х! Ц…
Ч, Ш, Щ… Ъ?Ь? Э!.. ЮЯ…

5. Закрепляя тему «Твердые и мягкие согласные», учащимся можно предложить игру «Тим и Том»: «Жители страны Фонетики Тим и Том очень дружны и никогда не ссорятся, т.к. они любят все разное. Том всегда выбирает то, что начинается с твердого согласного, а Тиму оставляет мягкое. Один любит пончики, другой – пирожки. Один – рисует, другой – раскрашивает». Какие конфеты любит Том, а какие – Тим: «Мишка на севере», «Маска», «Весна», «Белочка», «Ромашка», «Резеда»? «Почему?».

6. Учитель описывает ситуацию на Конкурсе капитанов: «Однажды проходил лингвистический КВН. Дошла очередь до капитанов. Ведущий написал на доске слова стрелки и гвоздики и предложил нарисовать названные предметы. Когда капитаны нарисовали и показали свои рисунки, все засмеялись, потому что рисунки оказались разными. Петя нарисовал солдата с ружьем и железные гвоздики, а Катя – часы со стрелками и красные гвоздики. Почему так получилось? Капитаны смогли объяснить, а вы? Какие еще слова, различающиеся ударением, вы знаете?».

Основным показателем достижения метапредметных результатов является освоение учащимися средств управления своей учебной деятельностью. Выполнение предложенных заданий предполагает достижение таких метапредметных результатов, как:

- способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;
- способность к сотрудничеству и коммуникации;

– способность к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику и др.

Выполнение подобных заданий предполагает выбор учащимися способов действия, обеспечивает самостоятельное усвоение новых знаний и умений.

Список литературы

1. Подгаецкая И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

© Климина Ю.Е., Лысова А.И., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Криницина Я. Б., учитель, магистрант
Россия, г. Уфа, МБОУ «Лицей № 60»

В системе общего образования разработка концепции развития универсальных учебных действий отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на высоком инновационном потенциале и знаниях. Становится целью образования общекультурное, познавательное и личностное развитие учащихся, обеспечивающее умение учиться как ключевую компетенцию.

Для современной системы образования важнейшей задачей является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьников умением учиться, способностью к самосовершенствованию и саморазвитию [1, с. 45]. Залогом профилактики школьных трудностей является также сформированность универсальных учебных действий.

Термин «универсальные учебные действия» (УУД) в широком смысле означает умение учиться, т. е. способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем активного и

сознательного присвоения нового социального опыта. Этот термин можно определить в более узком смысле, психологическом, значении как совокупность способов действия учащегося (а также с ними связанных навыков учебной работы), обеспечивающих способность ребенка к самостоятельному усвоению новых умений и знаний, включая организацию этого процесса [2, с. 433].

Как полагал Л. С. Выготский, формирование любых личностных новообразований − умений, способностей, личностных качеств − возможно лишь в деятельности [3, с. 123]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве главных результатов определил формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьников умением учиться, способностью к саморазвитию и самосовершенствованию [4].

Познавательные универсальные действия, включают три подвида: общеучебные, логические действия и действия постановки и решения проблем.

Одним из важнейших механизмов реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу, являются планируемые результаты формирования познавательных универсальных учебных действий (УУД). Они представляют собой систему обобщенных, личностно ориентированных целей образования [5].

В группу познавательных УУД включается система знаний и учебных действий, которые необходимы ребенку для успешного обучения в начальной и основной школе и могут быть освоены большинством учащихся при наличии специальной целенаправленной работы учителя.Основная цель – дать возможность обучающимся продемонстрировать овладение более высокими (по сравнению с базовым) уровнями достижений и выявить динамику роста численности группы наиболее подготовленных учащихся.

Таким образом, познавательные УУД – это система способов познания окружающего мира, исследования и проведения операций по обработке, построения самостоятельного процесса поиска, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Познавательные УУД включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания.

Каждый современный школьник должен уметь:

- ориентироваться в потоке всей учебной информации, перерабатывать и усваивать её, осмысливать текст;
- осуществлять рефлексию способов и условий действия, контроль и оценку процесса и результатов деятельности;
- выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий;
- ставить и формулировать проблемы.

Задания, которые учащимся позволяют овладевать логическими действиями, важно использовать на каждом уроке. Например, при работе над проектом «Что такое здоровый образ жизни?» учащимся могут быть предложены фотографии здорового и больного мальчиков, рядом с которыми лежит пустая пачка сигарет и задан вопрос: «Кому принадлежала пачка?». Дети, аргументируя выбор, отвечают и делают вывод о вреде курения.

В начальных классах на уроках у детей при решении учебных задач формируется такие приемы логического мышления, как: сравнение, связанное со словесным обозначением и выделением в предмете различных свойств и признаков обобщения, сопоставление, связанное с дифференциацией существенных признаков от несущественных признаков предмета и объединением на основе общности их существенных особенностей.

Мышление детей по мере обучения в школе становится более сознательным, более программируемым, более произвольным, более планируемым, т. е. оно становится словесно-логическим. Конечно, в этом возрасте развиваются и другие виды мышления, однакоосновное направление развития – это формирование приемов рассуждения и умозаключений.

Если ребенокуспешно решает и легкие, и сложные задачи в рамках соответствующего вида мышления и может даже помочь другим детям в решении аналогичных задач, объяснив причину допущенных ими ошибок, а также сам может придумывать легкие задачи, то в соответствующем виде мышления он достиг третьего уровня развития.

В младшем школьном возрасте на первых этапах обучения непосредственный интерес к окружающему – любознательность, с одной стороны, и стремление общественно значимую деятельность выполнить хорошо – с другой, определяют положительное отношение к учебе учащихся и эмоциональные переживания, связанные с этим по поводу полученных отметок. Плохие оценки и отставание в обучениичаще всего остро переживаются детьми. В младшем школьном возрасте самооценка главным образом формируется у детей под влиянием оценок учителя.

Учащиеся особое значение придают своим интеллектуальным возможностям и тому, как оцениваются они другими. Для них важно, чтобы общепризнанной была положительная оценка.

Список литературы

1. Виноградова Н. Ф. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования // Издательский дом: Первое сентября, август 2011 г.
2. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений / Под ред. В. И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1996. – 326 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года.
5. Милованова Н. Г., Прудаева В. Н. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий: Методические рекомендации. – Тюмень: ТОГИРРО, 2008. – 28 с.

© Криницина Я.Б., 2017

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кузнецова И. В., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета
Бобровская Ю. П., старший воспитатель
Россия, г. Бирск, МАДОУ комбин. вида Детский сад № 14 «Ласточка»

Требования общества и социума к качеству дошкольного образования неизбежно ведут к поиску современных технологий для реализации обновленного содержания образования, приоритетных направлений инноваций. Реализация инноваций требует обеспечения готовности педагога к инновационной деятельности [1].

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания [2], то есть

речь идет о формировании и развитии инновационной организационно-педагогической деятельности педагога.

Говоря о моделировании развития инновационной методической деятельности, необходимо, прежде всего, уточнить определения каждого из выделенных феноменов: развитие, инновационная методическая деятельность, моделирование. Инновационная методическая деятельность определяется как целенаправленная педагогическая деятельность, направленная на разработку, апробацию, распространение авторских инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста.

В структуре инновационной методической деятельности выделены:

1) умение педагога осуществлять инновационную педагогическую деятельность;

2) способность проектировать и конструировать педагогические инновации, то есть профессионально отбирать содержание инновации, проектировать реализацию этого содержания через применение современных педагогических технологий; прогнозировать ожидаемый результат, который может быть получен в ходе реализации инновации, описывать критерии оценивания эффективности спроектированной инновации [3, с. 61-65].

Проблема сенсорного развития и воспитания детей всегда была в центре внимания русских психологов и педагогов.

Интерес исследователей усилился после публикации работ И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» (1866) и «Физиология органов чувств» (1867), в которых с позиций физиологии объяснялась психическая жизнь человека. На основе экспериментального изучения рефлекторных актов и развития различных психических процессов ученый обосновывал идею «ощущений, производимых органами чувств, суть исходных точек всего психического развития», утверждал, что сущность психического развития состоит в «способности органов чувств воспринимать внешние влияния в форме ощущений, анализировать последние во времени и пространстве и сочетать их цельно или частями в разнообразные группы». Значит, от правильного и своевременного воспитания воспринимающих органов во многом зависит психическая жизнь человека. Идея И. М. Сеченова получила раскрытие в трудах К. Д. Ушинского. В сочинении «Человек как предмет воспитания» подчеркивается особое значение раннего сенсорного развития, нервная система и органы чувств называются «посредником» между внешним миром и сознанием. В конце XIX – начале XX вв. проблема сенсорного развития и воспитания привлекала пристальное внимание

В. М. Бехтерева, П. Ф. Каптерева, И. А. Сикорского, Е. И. Тихеевой. Особый интерес к этой проблеме проявляла и М. М. Манасеина. Опираясь на новейшие достижения медицины, физиологии, используя многочисленные труды зарубежных авторов (Брауна, Грефе, Денцеля, Гельмгольца, Комба, Куртмана, Модели, Спенсера), а также работы И. М. Сеченова и собственные наблюдения за развитием детей в младенческом возрасте, М. М. Манасеина разработала оригинальную концепцию сенсорного развития и воспитания. Можно сказать, что книга «О воспитании в первые годы жизни» – это краткая энциклопедия для молодой матери, в которой рассматривается широкий круг вопросов гигиены беременности, ухода за новорожденным, физического, сенсорного, умственного и нравственного воспитания. Пристальное внимание уделяет М. М. Манасеина развитию органов чувств ребенка. Исходя из учения И. М. Сеченова об ощущениях как «исходных точках психического развития», осмысливая идеи французских, немецких и английских физиологов, психологов и педагогов, преодолев гипнотизм научных авторитетов, М. М. Манасеина разрабатывает свою собственную концепцию интеллектуальности человеческих ощущений [4, с. 31].

Установлено, что большинство человеческих способностей имеет ярко выраженную сенсорную основу. Например, в деятельности художника, архитектора, конструктора точное восприятие, различение и представление форм, их пространственного расположения, отношений по величине необходимы, без этого успешного результата деятельности не достичь. В деятельности музыканта, врача, механика особую роль играет точное восприятие и различение звуков по длительности, высоте, тембру, силе и т. д.Эти слуховые восприятия лежат в основе создания музыкальных произведений или их исполнения (у музыканта), в основе диагностики ряда заболеваний (у врача), в определении характера неисправности работающего механизма (у автослесаря).

Таким образом, своевременное сенсорное воспитание, культура на этапе дошкольного детства – главное условие познавательного развития растущего человека, правильной и быстрой ориентировки в бесконечно меняющемся окружении, формирования эмоциональной отзывчивости, способности воспринимать красоту и гармонию окружающего мира.

На наш взгляд, целью воспитания сенсорной культуры детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях является обогащение чувственного опыта восприятия окружающего мира и развитие сенсорных способностей у детей. Сенсорные способности дошкольника проявляются и развиваются в процессе разнообразных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной,

трудовой) и, в свою очередь, влияют на развитие этих видов детской деятельности. Многообразный сенсорный опыт ребенок получает в процессе деятельности. Он сталкивается с конкретными проявлениями цветов, форм, величин, материалов, звуков, количественных и пространственных отношений. Так, для того чтобы получить в рисунке сходство с изображаемым предметом, ребенок должен достаточно точно уловить особенности его формы, цвета, материала. Конструирование требует тщательного исследования формы предмета (образца), его структуры и строения.

Ребенок выясняет соотношение частей в пространстве и соотносит свойства образца со свойствами имеющегося материала. Без постоянной ориентировки во внешних свойствах предметов невозможно получить объективные представления о явлениях живой и неживой природы, в частности об их сезонных изменениях. Развитие математических представлений предполагает знакомство с геометрическими формами и их разновидностями, сравнение объектов по величине. При усвоении грамоты огромную роль играет фонематический слух точное дифференцирование речевых звуков – и зрительное восприятие начертания букв. Осваивая под руководством взрослых эталонные значения качеств на основе предшествующего собственного сенсорного опыта, ребенок поднимается на новый, более высокий уровень знаний – обобщенных, систематизированных, в известной мере отвлеченных, ибо, например, любая геометрическая форма беднее формы предмета, лишена его индивидуальности. Однако, знание эталонов позволяет ребенку анализировать действительность, самостоятельно видеть знакомое в незнакомом и особенности незнакомого, получать новый сенсорный опыт. Ребенок становится более самостоятельным в познании и деятельности. Педагогу важно сформировать у детей умение обследовать предметы в определенной последовательности. С этой целью воспитатель:

- сначала организует восприятие целостного облика предмета;
- затем вопросами направляет восприятие детей на выделение главных частей предмета и определение их свойств (форма, величина, цвет, материал и т. д.);
- после этого обращает внимание на пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, слева);
- далее выделяет мелкие детали (части), их величину, соотношение,расположение, форму, цвет;
- наконец, опять организует повторное целостное восприятие предмета.

Таким образом, использование потенциала инновационной дошкольной образовательной организации и инновационной методической работы позволяет не только накапливать и применять уже найденные эффективные способы инновационной методической деятельности, но и, прежде всего, совершенствовать собственные навыки инновационной методической деятельности педагогу. Развитие инновационной методической деятельности органически вписывается в многомерный процесс совершенствования профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 20015. – 159 с.
2. Беляева Л. А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии. – Екатеринбург, 2013. – 114 с.
3. Гнездилова О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 4. - С. 61-65.
4. Плеханов А., Морозова О. М. М. Манасеина: сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 2010. - № 7. - С. 31-35.

© Кузнецова И.В., Бобровская Ю.П., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Кузнецова И. В., доцент
Сулима И. А., доцент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Половая принадлежность является одной из фундаментальных характеристик личности. Современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета специфики личности ребенка. Дошкольный возраст – период интенсивной полоролевой социализации, формирование представлений ребенка о его половой принадлежности, полоролевых ценностных ориентациях. В 5- 6 лет ребенок окончательно осознает необратимость

половой принадлежности, что совпадает с бурным усилением половой дифференциации деятельности.

Своеобразие первичной полоролевой социализации старших дошкольников связано с различающимися интересами и предпочтениями, установками, стилем поведения. Е. Д. Еремеева, В. Е. Каган, И. С. Кон, Д. В. Колесов, Э. К. Суслова, Н. Е. Татаринцева, А. Г. Хрипкова показали, что именно дошкольный возраст является благоприятным периодом для интенсивного протекания полоролевой дифференциации и идентификации, становления полоролевого поведения и формирования маскулиных и феминных качеств. Т. А. Репиной, Л. В. Коломийченко, Е. А. Кудрявцевой, Н. К. Ледовских, Н. Е. Татаринцевой была доказана важность периода дошкольного детства в полоролевом развитии и необходимость осуществлять полоролевое воспитание, начиная с дошкольного возраста, показаны пути полоролевого воспитания в ДОО [1].

Особенности физиологической, конгитивно-эмоциональной и социальной сфер личности, предпочтения девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста к разным видам деятельности требуют дифференцированного подхода в процессе их воспитания в условиях дошкольного учреждения, тем более что дети находятся в детском саду от 40 до 50 часов в неделю. Российские исследователи Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, И. С. Кон и др. обращают внимание на особые характеристики педагогического общения в вопросе формирования полоролевой ориентации детей, а именно целенаправленность, инструментированность, опосредованность, методичность. Актуальность проблемы полоролевого воспитания, связанная с методической оснащенностью этого процесса, с неадаптированностью научно-исследовательского материала сегодня уже не единична.

Появление специализированных программ, посвящённых воспитанию мальков и девочек, является крайне важным для педагогической практики, так как позволяет решать задачи полоролевого воспитания дошкольников в единстве с задачами всестороннего развития личности ребёнка, обеспечить систематичность и целостность процесса полоролевого воспитания.

Показателями полоролевой воспитанности детей старшего дошкольного возраста являются: эмоциональный компонент: способность ребёнка к эмпатии, эмоциональной стабильности, гендерной толерантности; познавательный компонент: становление системы социальных представлений и определённых полоролевых образцов; ценностный компонент как фактор становления системы социальных представлений и определённых полоролевых образцов; коммуникативно-

поведенческий компонент: применение в практической деятельности детей маскулинных и феминильных качеств. Фемининность – это набор свойств и качеств, принадлежащих женскому полу. Маскулинность – это набор свойств и качеств, принадлежащих мужскому полу [2].

Физическое воспитание дошкольников, как и все дошкольное воспитание, чаще всего ориентируется на «условного ребенка», а не на «мальчика» и «девочку». В большинстве дошкольных учреждений на физкультурных занятиях практически не существует различий между мальчиками и девочками при подборе упражнений, нагрузки, методики обучения. Половые различия упоминаются лишь в результатах тестирования уровня физического состояния детей, потому что, как правило, нормативы для девочек несколько ниже, чем для мальчиков. Недостаточная разработанность вопроса учета половых особенностей в процессе занятий физическими упражнениями ставит необходимость разработки специальных методик для общей системы полового воспитания в дошкольной образовательной организации (ДОО).

Нами была определена цель исследования: изучить организацию педагогического процесса по физическому воспитанию дошкольников, разработать и апробировать систему мероприятий по физическому воспитанию, основываясь на возрастно-половые особенности дошкольников.

Изучив психолого-педагогическую литературу по вопросу дифференцированного подхода к физическому воспитанию мальчиков и девочек в ДОО, для проверки выдвинутого нами предположения о том, что использование разнообразных форм работы по формированию полоролевого поведения в процессе занятий физической культурой будет способствовать более эффективному физическому развитию детей, нами была проведена экспериментальная работа.

Формирование полоролевого поведения в дошкольном детстве – междисциплинарная проблема. Исходя из этого в процессе работы врачом и психологом детского сада был произведен врачебно-психологический мониторинг детей экспериментальной и контрольной групп, который включал в себя: анализ состояния здоровья ребенка; особенности личности (отношения в коллективе, статус ребенка, отношение в семье, отношение к поощрению/наказанию, типичные конфликты, страхи, жалобы, самооценка, увлечения). Помимо этого, психологом детского сада проводилось наблюдение за детьми в процессе занятий физической культурой.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к следующим выводам: 96% детей имеют 2 группу здоровья; 14% – часто длительно болеющие дети; 11% детей имеют неполные семьи; 6% детей

воспитываются в неблагополучных семьях; 8% воспитываются бабушкой. Родители имеют работу, связанную с командировками; 45% детей считают, что им не хватает родительского внимания.

Приведем наиболее яркие примеры неадекватного полоролевого поведения детей контрольной и экспериментальной групп.

Илья М. (воспитывается бабушкой). Отсутствует нацеленность на преодоление трудностей, отказ от действий, снижение притязаний во избежание возможных неудач. На физкультурных занятиях отказывается выполнять упражнения, если у него не получается, постоянно требует поощрения, внимания к себе. Присутствуют черты феминного поведения.

Оля З.(воспитывается мамой, семья неполная). Бурно реагирует на наказание, часто конфликтует из-за первенства, всегда хочет быть ведущей в подвижных играх и капитаном команды в эстафетах. Болезненно реагирует на адекватную оценку. Этой девочке присущи черты маскулинного поведения.

Саша И.(воспитывается папой). Не обладает даром общения, застенчива, охотнее всего общается в игре. Делает все добросовестно, но не проявляет инициативы. Часто болеет, поэтому занятия физической культурой посещает редко. На занятиях очень переживает, если не получается какое-либо упражнение, при неудачах замыкается в себе.

Анализ результатов показал, что уровень сформированности физических качеств зависит от половых особенностей, типа конституции. Полученные данные позволили выстроить педагогический процесс, который включал в себя: наблюдение за детьми с целью выявления их двигательных предпочтений в организованной и самостоятельной деятельности; изучение опыта работы ДОО, беседа с инструктором по физическому воспитанию; апробация системы работы, которая была направлена на формирование полоролевого поведения в процессе занятий физическими упражнениями, учет половых особенностей дошкольников.

В процессе наблюдений, бесед с детьми было выявлено, что у мальчиков и девочек есть свои двигательные предпочтения, т. е. та деятельность, которая им интереснее, лучше удается, и в которой наиболее ярко проявляются их особенности, связанные с полом.

Формирование соответствующего полоролевого поведения мальчиков и девочек в процессе занятий физическими упражнениями мы осуществляли основываясь на следующих педагогических условиях: формирование системы представлений о мужчинах и женщинах и особенностях их поведения; разработка методов, способствующих развитию элементов «женского» и «мужского» поведения; моделирование социокультурной среды, создающей условия для

реализации детьми стиля и действий, характерных для мужского и женского типов поведения.

Учет половых особенностей дошкольников в процессе занятий физическими упражнениями велся по нескольким направлениям: подбор упражнений, нормирование физической нагрузки; методика обучения сложным двигательным действиям; педагогическое руководство двигательной деятельностью детей в играх, соревнованиях; взаимодействие детей в процессе выполнения физических упражнений; использование системы поощрений.

При проведении физкультурных занятий со всей группой дети выполняли упражнения все вместе, а в основной части занятия они делились на подгруппы в зависимости от пола, и каждая группа выполняла свое задание (комплекс общеразвивающих упражнений для мальчиков с набивными мячами, для девочек – музыкально-ритмические композиции; упражнения на тренажерах для мальчиков, для девочек – комплекс стретчинга, упражнений с лентами).

Проведенная работа позволяет нам сделать вывод: проводимая в конце года диагностика сформированности физических качеств показала, что прирост показателей составил 10-12 %. По сравнению с диагностикой, проводимой в начале года, динамика и более стабильные результаты были достигнуты за счет возросших функциональных возможностей детей, а также целенаправленной системой физкультурно-оздоровительных мероприятий, проводимых в процессе педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Алексеев Б. Е. Полоролевое поведение и его акцентуации [Текст]/ Б. Е. Алексеев. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
2. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика [Текст] / Под ред. Л. В. Штылевой – Мурманск, 2001. – 213 с.
3. Зверева С. В. Раздельное воспитание мальчиков и девочек [Текст] / С. В. Зверева // Дошкольная педагогика. - 2002. - № 2. - С. 12-14.
4. Котелевская Н. Б. Дифференцированная методика физического воспитания дошкольников с учетом закономерностей возрастной эволюции: дис. канд. пед. наук [Текст] / Н. Б. Котелевская. Санкт-Петербург, 2000 – 172 с.
5. Мигунова Е. В. Программа полоролевого воспитания детей старшего дошкольного возраста Мальчики и девочки [Текст] / Е. А. Мигунова//Дошкольное образование. - 2011. - № 13. - С. 17-19.

© Кузнецова И.В., Сулима И.А., 2017

ТРЕНИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Кумушкулов А. М., доцент
Канакузина А. Г., студент
Россия, г. Сибай, Сибайский филиалБашкирского государственного университета

Мир ребенка полон неизвестности: вокруг много нового и так много нужно узнать маленькому человеку. Порой ребенок сам не в силах понять что хорошо, а что плохо, как поступать в различных ситуациях и как правильно общаться с людьми. Младший школьный возраст – это самый ответственный этап, который считается вершиной детства. Младший школьный возраст имеет рамки от 6 до 11 лет.

В начальных классах у ребенка младшего школьного возраста формируются ключевые и значимые элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые для учебы навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, которые обеспечат в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. [3]

В то время, когда ребенок начинает ходить в школу, его личностное развитие в наибольшей степени зависит от посторонних людей и от того опыта, который он приобретает вне дома. Младший школьный возраст характеризуется сохранением детских качеств, таких как легкомыслие, любознательность, заинтересованность, но в то же время, по мнению Л. С. Выготского, ребенок начинает утрачивать детскую неопосредованность и у него появляется иная логика мыслей. Замечаются изменения в поведении младшего школьника: он может поступить так, как раньше не поступал, начинает капризничать и манерничать. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и наигранное. В этом возрасте ребенок получает новый социальный статус: он становится учеником и должен быть ответственным. В связи с этим появляются серьёзные обязанности не только по дому: ребенок должен привыкать к новым условиям в школе и овладеть способами самостоятельной организации. Кроме прочего, важным остается взаимодействие с учителями, одноклассниками и окружающими в целом. Младший школьный возраст также отличается чрезмерной искренностью и доверчивостью, склонностью к подражанию и наличием авторитета взрослых. Хотя младшие школьники в первые годы обучения в школе отдаляются от родителей, им все-таки необходима поддержка и помощь со стороны взрослых. Дети младшего школьного возраста относят учителя к числу

значимых людей, поэтому стараются его слушать и подражать ему. Именно поэтому этот возраст считается наиболее подходящим и благоприятным для развития различных личностных качеств, которые пригодятся в будущем, к ним мы относим и коммуникативные качества.

Под коммуникативными качествами подразумеваются особенности, которые влияют на характер общения человека. Развитие коммуникативных качеств обеспечивают ребенку «умение общаться», что необходимо в жизни каждого. Посредством общения ребенок изучает окружающий мир, получает информацию, перерабатывает ее и передает другим, также улучшает свою память и тренирует ум и мышление. Ребенок не должен чувствовать неловкость и стеснения при общении с людьми, наоборот, он должен быть интересным собеседником, который увлечен беседой и без труда заводить новые знакомства. Младшие школьники большую часть времени проводят в школе, где самостоятельно выбирают и находят себе новых друзей. В связи с ослаблением взаимосвязи с родителями для ребенка наличие друзей и их поддержка является очень важным условием. Чаще всего в этом возрасте ребенок переоценивает ценностные установки родителей и самостоятельно решает, какие нужно отбросить, а на какие стоит ориентироваться в будущем.

Тренинг – это своеобразная форма групповой работы, которая отличается своими возможностями и имеет свои правила и ограничения. Тренинг включает в себя помощь ребенку при формировании различных навыков, умений и развитии положительных качеств. С помощью тренинга дети сами могут развивать в себе то или иное качество, научиться замечать эмоциональное состояние окружающих, корректировать свое поведение, находить пути решения из любых тяжелых ситуаций [4].

Основным ограничением тренинга в условиях общеобразовательной школы является отсутствие во многих школах педагога-психолога. Именно под его руководством тренинг будет эффективным и даст хороший результат. Человек, который собирается проводить тренинг, должен действовать по правилам, быть терпимым ко всем, уметь грамотно общаться, правильно излагать свои мысли и знать, что каждый возрастной этап имеет свои особенности. В соответствии с возрастными особенностями и возможностями специалист должен подобрать или подготовить подходящую программу тренинга.

В настоящее время тренинги были изменены и подстроены под условия общеобразовательной школы и получили название «тренинговые занятия». Такие занятия проводятся один раз в неделю, чтобы обеспечить детям высокую безопасность. Целью является формирование, развитие определенного вида деятельности, навыка или качества. Перед проведением такого необычного вида обучения, как тренинг, необходимо

объяснить детям, что тренинг проводиться не просто так, для смеха или отдыха, важно обозначить цель и озвучить правила, которые должны соблюдать все участники. Каждый участник должен выяснить, чего ему не хватает для эффективного общения, какой навык или умение нужно сформировать для дальнейшего развития. Однако, для того, чтобы увидеть желаемый результат проведение тренинга лучше осуществлять именно в малой группе, количество которой не превышает 15 человек.

С целью выявления эффективности использования тренинга в условиях общеобразовательной школе мы провели исследование с учащимися младших классов. Изначально была проведена диагностическая работа, в ходе которой был выявлен первоначальный уровень развития коммуникативных качеств. Исследования, проведенное с помощью соответствующих методик позволило выявить, что около 40% исследованных младших школьников имеют низкий уровень развития коммуникативных качеств. Это означает, что эти дети не имеют навыков общения, не могут договориться с партнером, не замечают эмоциональное состояние товарищей, трудно идут на контакт и не поддерживают разговор. Проанализировав результаты, мы сделали вывод о необходимости проведения тренинга. Программа тренинга по развитию коммуникативных качеств, которая рассчитана на детей младшего школьного возраста, включает в себя в основном игровые занятия. Данный тренинг проводиться в просторной комнате, чтобы дети могли свободно передвигаться при выполнении тренинговых упражнений. Тренинговые занятие проводились 2 раза в неделю, в общем, программа тренинга включает в себя 9 занятий. Можно отметить, что по окончании тренинга, результат был виден, но повторная диагностическая работа доказала это, результаты заметно улучшились. В результате проведенного тренинга дети начали общаться более свободно, без затруднения задавали вопросы.

Таким образом, можно сделать вывод, что ребенок младшего школьного возраста живет в огромном еще неизученном мире, в котором он с легкостью может потеряться, даже несмотря на то, что его окружают значимые для него люди: родители, учителя, сверстники. Для того, чтобы избежать этого ребенку необходимо научиться самостоятельно находить общий язык с людьми, которые окружают его.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: МОДЭК, 2002. – 319 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Том 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 2004. – 433 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
4. Пузиков В. Г. Технологии ведения тренинга. – СПб.: Речь, 2005. – 280 с.
5. Сухомлинский В. А.Избранные педагогические сочинения: в 3 т. - Т. 3 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981. – 560 с.

© Кумушкулов А.М., Канакузина А.Г., 2017

РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ГИПЕРАКТИНЫМИ ДЕТЬМИ

Кумушкулов А. М., доцент
Маймакова Л. К., студент
Россия, г. Сибай, Сибайский филиал
Башкирского государственного университета

Одной из болезненых социальных проблем в наше время, считаются различные отклонения в поведении ребенка. Год за годом все больше и больше гиперактивных детей. Небрежные, взбудораженные, кричащие, вертлявыедети стремятся привлечь к себе внимание. Гиперактивный ребенок постоянно активен, ерзает, находится в движении, его движения могут быть хаотичными. Тем самым, сложно сконцентрировать его внимание на себе. Достичь того, чтобы ребенок стал покорным, бдительным и усидчивым, практически не всегда удается, однакоопытный педагог способен заинтересовать его увлекательной деятельностью в тот или иной период времени [1].

Данный тип отклоняющегося поведения считается нередким типом, встречающимся в практике и привлекающим к себе огромное внимание. С каждым годомвсе более актуализируются проблемы, связанные с воспитанием и последующим обучением в школе гиперактивных детей. Для результативной деятельности с такими детьми педагогу-психологу потребуются правильно подобранные методики для работы с ребенком. С самого раннего возраста можно заметить признаки большой двигательной активности, и если своевременно не заняться его коррекцией, все это может в будущем привести к проблемам в семье, детском саду, школе. Сверхэнергичный ребенок не только сам испытывает дискомфорт, от его излишней инициативности страдает и его окружение, он нуждается в заботе, ласке, во внимании со стороны

взрослых. Ребенку свойственна импульсивность в поведении. Такие дети наиболее часто провоцируют конфликты, не собраны, они не в состоянии довести задание до конца, а в случае отрицательного результата возникает агрессия.

Из-за неспособности долгое время сконцентрироваться на каком-либо деле ребенок зачастую отвлекается с одного дела на другое. По этой причине необходимо его постоянно мотивировать к действиям, привлекать его внимание.

Педагог, работающий с гиперактивным ребенком, представляет, какое количество хлопот и неприятностей он доставляет находящимся вокруг. Однако, это всего лишь одна сторона проблемы. Не нужно забывать, то, что в первую очередь страдает непосредственно ребенок. Он никак не может вести себя так, как настоятельно просят его окружающие, не потому, что он этого не желает, а потому ему не позволяют физиологические особенности организма. Он не способен подолгу находитьсяна одном месте, ему необходимо постоянно, что-то делать, его действия приводят к замечаниям, угрозам наказания и новым инцидентам. Для работы с этим ребенком необходимо особое внимание со стороны родных людей, а также специалистов разных профилей. Помощь ребенку должна проводиться с учетом его индивидуальных особенностей.

Значимую роль представляет своевременная диагностика проявлений и признаков гиперактивности у ребенка, так как, согласно мнению психологов и психотерапевтов, коррекция гиперактивности в детском возрасте наиболее результативна. При подготовке подобных проектов следует принять во внимание психические свойства личности ребенка, причины формирования гиперактивного поведения и отношения в семье. Правильно подобранные диагностические методики позволят распознать гиперактивного ребенка, а затем распланировать дальнейшую работу педагога-психолога ребенком и его родителями.

Методы, используемые в работе с гиперактивными ребенком должны существенно отличаться от методов с иными детьми, так как гиперактивные дети имеют необходимость в огромном внимании и опеке [3].

В первую очередь перед воспитателем дошкольной группы, в которой находиться гиперактивный ребенок, должна стоять задача создания благоприятной обстановки, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно. Первоначальную работу необходимо начать с бесед с родителями, пояснив им причины и характер активного поведения ребенка. Главное донести до отца с матерью мысль о том, что особенность поведения их ребенка – это не итог их дурного воспитания, а

своеобразная особенность нервной системы ребенка. Эту особенность важно учитывать в процессе дальнейшей работы с гиперактивным ребенком, учитывать, а не пытаться искоренить ее, как бы сильно она ни раздражала родителей.

Предметом разговоров с родителями будет являться подбор стиля воспитания и общения с их ребенком, приемлемый именно в интересах самого ребенка. Родители в домашней обстановке должны заметить первыми, когда их ребенок становиться более раздражительным и обеспечить ребенку спокойный и комфортный выход из ситуации. Так, родители могут уменьшить моменты, активизирующие психоэмоциональное возбуждение ребенка, и занять внимание ребенка возможной деятельностью. Поведение гиперактивного ребенка на занятии определяют такие признаки как: болтливость, невнимательность, неумение сконцентрироваться, неспособность находиться на одном месте, в одном положении 25-40 минут. Порой ребенок неспособен понять инструкции педагога, однако вследствие двигательной расторможенности не способен к сосредоточению, и это является основной причиной невыполнения им задания. Поэтому, давая такому ребенку большое по объему и длительности выполнения задание, следует разбить его на этапы, контролируя выполнение каждого из этапов.

Гиперактивные дети не в силах удерживать свое внимание в течение всего занятия, поэтому нагрузка ребенка должна соответствовать его физическим возможностям. Если ребенок работал непрерывно 10-15 минут, то не стоит заставлять его продолжать занятие, так как в этом случае положительного результата все равно не будет. Лучше отвлечь его другим видом деятельности: попросить полить цветы, расставить книги, поиграть в подвижную игру, а затем снова продолжить занятие. Соревновательный мотив способствует поддержанию интереса к игре у гиперактивного ребенка, поэтому в предметно-развивающую среду следует внести раскраски, мозаики, конструкторы, шашки, шахматы.

Интенсивное применение разных занятий и игр, требующих не много внимания и упорства, постепенно приучает гиперактивных детей усидчивости. Принципы, предлагаемые гиперактивным детям, должны быть несложными и ясными для них. Специально отобранные задания, проводимые с гиперактивным детьми, должны отличаются точностью, обдуманностью, повторяемостью для того, чтобы ребенок сохранял последовательность в собственных действиях, не нарушая их. Занятия должны быть интересными, с элементами игр, применение в упражнениях правил способствуют развитию памяти, интереса и выдержке.

Гиперактивный ребенок зачастую испытывает большие трудности в общении со своими сверстниками, ему очень трудно что-либо запомнить и исполнять правила игры. Нужно постоянно стимулировать ребенка, всячески хвалить, подбадривать.

Список литературы

1. Брязгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 96 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 122 с.
3. Добсон Дж. Непослушный ребенок. Практическое руководство для родителей. – М.: Пенаты, - 1992. – 52 с.
4. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.

© Кумушкулов А.М., Маймакова Л.К., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Лысова О. В., доцент
Батухтин И. Ю., студент
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

В условиях модернизации российской системы образования приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования. Среди универсальных учебных действий (УУД) особое место занимает вопрос формирования личностных УУД, направленных на личностное самоопределение школьника, связанное с формированием идентичности личности, которое включает осознание этнической принадлежности и культурной идентичности, формирование основ гражданской идентичности: чувства сопричастности к делам страны, гордости за свою Родину, свой народ, историю своей страны.

На наш взгляд, обучение должно не только давать учащимся те или иные знания, но и влиять на их духовную жизнь. Перед преподавателем русского языка стоит важная задача – поднять общий культурный уровень учеников посредством преподаваемого им предмета. Овладение речью как наилучшим способом общения между людьми – факт культурного значения. Через устное слово ребенок входит в общение с окружающими, а овладев даже элементарной грамотностью, умением читать и писать, он входит в общение с окружающими через письменное слово. Вместе с родным словом ребенок усваивает бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка. Автор первой методики преподавания родного языка Ф. И. Буслаев отмечал: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося» [1, с. 7].

Ориентация на культурно-исторические традиции народа, способствующие повышению творческой активности учащихся, и желание воспитать на уроках русского языка подлинного образованного человека, владеющего знаниями о возникновении и развитии русского литературного языка, привела нас к созданию цикла уроков, включающих историко-лингвистический комментарий к некоторым темам школьного курса орфографии.

Сведения о древнерусском и старославянском языке, первом письменном литературном языке славян, который наряду с греческим и латинским языками был одним из совершеннейших литературных языков древней Европы, расширяют знания учащихся, положительно влияют на становление нравственности и национального самосознания школьников, воспитывают у них чувство гордости за свою Родину, ее культуру, родной язык.

Приведем примеры заданий:

1. Изучая в 5 классе тему «Алфавит. Графика», можно включить в урок задание: «Старые названия букв кириллицы теперь не употребляются, но они не исчезли бесследно. Некоторые из них продолжают жить в русском языке, используются в поговорках, пословицах, устойчивых выражениях. Восстановите выражения, соединив части устойчивых выражений, объясните их значение».

Знать на	АЗЫ
Ходить	МЫСЛИТЕ
Сидеть на	ФЕРТ
Писать	ИЖИЦА

Дойти до ЯТЬ

2. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля есть такая шутка:

ЕРЪ да ЕРЫ упали с горы,

Ерь да ять – никому не поднять.

Напишите эти буквы. Какие из них сохранились в современном русском алфавите и что они теперь обозначают?

В словаре В. И. Даля упоминается игра под названием «херики-оники». О какой игре идет речь и как объяснить ее устаревшее название?

3. Знакомясь с явлениями полногласия – неполногласия в современном русском языке, учащиеся выполняют задание: «Все древнерусские имена, как известно, что-то обозначали. Смысл приведенных здесь личных имен славянского происхождения очень прост. Догадайтесь, что обозначали имена. Какое из них является исконно русскими? Почему? *Всеволод, Владимир, Злата, Драгомир, Владислав»*[2, с. 41].

4. При изучении темы «Чередование звуков» учащимся можно предложить следующее задание: Прочитайте выразительно отрывок из «Песни про купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова.

Ох ты гой еси, царь Иван Васильевич!

В первой строчке песни содержится пожелание царю Ивану Васильевичу. Что желает автор, вы можете узнать, если сопоставите исторически однокоренные слова *гой – изгой – жить* (см. «Краткий этимологический словарь русского языка»). Докажите, что слова *ГОИТИ* и *ЖИТЬ* являются однокорневыми».

5. Изучая тему «Буквы О – А в корнях РАСТ- (РАЩ-) – РОС- (5 класс), ученики выполняли следующее задание: «Выпишите из «Школьного фразеологического словаря русского языка» 5-7 фразеологизмов, в которые входят слова с корнями -рос-/-раст- *(мясом прирастать; во весь рост; врастать корнями, мохом обрастать; как будто из-под земли вырос; растёт не по дням, а по часам; тепличное растение; хоть трава не расти).*

Как в них отражается дух и своеобразие русского народа, его самобытность? Что «завещали» предки своим потомкам в этих фразеологизмах?

Составьте пожелание подрастающему поколению с полезными советами о жизни, используя выписанные фразеологизмы».

На наш взгляд, включение исторических экскурсов в преподавание русского языка позволяет сформировать культурную, национально-самобытную среду для развития поликультурной компетенции личности школьников.

Можно надеяться, что через изучение русского языка, его истории ученик «усмотрит русский народ в непосредственных проявлениях его духовной жизни».

Список литературы

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – М., Просвещение, 1992. – 512 с.
2. Лысова О. В., Лабутина Г. П. Если хочешь познать истину, начни с азбуки (К Дню славянской письменности и культуры). – Русский язык в школе. - 2014. - № 4. - С. 38-42.

© Лысова О.В., Батухтин И.Ю., 2017

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Малолеткова А. В., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Развитие педагога как профессионала происходит под влиянием множества факторов, одним из важнейших при этом является профессиональная деятельность, как таковая. В оптимальном варианте выполнение профессиональных обязанностей должно способствовать развитию личности работника, однако известно множество исследований, подтверждающих деструктивное влияние на педагога его профессиональной деятельности. В таком случае часто говорят о формировании профессиональных деструкций.

По мнению Э. Э. Сыманюк., профессиональная деструкция педагога– это «негативные изменения его личности в процессе профессиональной деятельности, которые нарушают ее целостность, снижают адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности»[2, с. 10]. Поэтому профилактика данного феномена может существенно повысить эффективность работы преподавателей.

Процесс профессионализации современного педагога нельзя считать линейным, поскольку сфера образования наиболее чутко реагирует на социальные, экономические и политические изменения в обществе. С другой стороны, непосредственное развитие личности

учителя предполагает прохождение ряда критических периодов. Выделяются типы кризисов профессионально-педагогического становления, которые имеют место при переходах с одного этапа развития на другой. Это «кризис профессионального роста», «профессиональной карьеры», а также «кризис социально-профессиональной самоактуализации» [1, с. 217-226].

Профилактика предполагает предотвращение негативного явления в профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно анализировать не только сами проявления профессиональной деструкции, но и ее причины. Рассмотрим наиболее существенные факторы формирования профессиональных деструкций у современных учителей.

В качестве одной из основных причин возникновения профессиональных деструкций личности часто называют деструкции ожидания, которые имеют место в начале профессиональной деятельности. По нашему мнению, этот фактор особенно актуален при значительном расхождении условий, в которых человек осваивал профессиональные навыки, и условий реализации непосредственно профессиональной деятельности. Поэтому снижению данного вида деструкций, на наш взгляд, будет способствовать более тесное знакомство студентов с условиями будущей работы во время практики. Так, очень хорошо зарекомендовала себя «сквозная» практика, реализуемая в Стерлитамакском филиале Башкирского государственного университета на отделении психолого-педагогического образования. Студенты данного отделения выходят на активную практику, начиная с первого курса, и за время обучения имеют возможность ознакомиться с организациями разного типа, в которых они потенциально смогут работать после получения диплома.

Еще один значимый фактор развития профессиональной деструкции педагога – психологические защитные механизмы, особенно, если характер их проявлений деструктивен. К таким механизмам можно отнести отрицание, проекцию со смещением локуса контроля на внешние обстоятельства, вытеснение. Анализ и оптимизация психологических защитных механизмов возможны в процессе психологического сопровождения педагогической деятельности – в ходе консультирования или коррекционных мероприятий. Однако данный вид деятельности для психолога, работающего в образовательном учреждении, не предусмотрен. А самостоятельный анализ личностных проявлений не всегда эффективен.

Следующий фактор формирования профессионально-педагогических деструкций – эмоциональная напряженность профессионального труда [1]. Частая смена видов деятельности и

коммуникативного окружения фрустрирует учителя и может вызвать формирование синдрома эмоционального выгорания, что, в свою очередь, резко снижает эффективность педагогической деятельности и наносит вред психическому самочувствию работника. Работа по профилактике и коррекции указанного синдрома – это отдельный комплекс мероприятий психологического сопровождения педагогической деятельности.

В качестве четвертого фактора можно назвать личностные особенности самого учителя: проявление (в том числе, и в силу возрастных особенностей) черт характера в усиленном варианте. Часто в таком случае говорят о профессиональных акцентуациях, деструктивное влияние которых на профессиональную деятельность педагога также может быть снижено в ходе профессионально-психологического сопровождения.

Необходимо упомянуть о таком факторе профессиональной деструкции, как стаж работы учителя. Если говорить об общей тенденции, то степень выраженности деструкции растет вместе со стажем. Однако можно выделить наиболее «опасные» в этом отношении периоды: период адаптации (начало работы) и «кризис педагогической деятельности» (10-15 лет педагогического стажа) [1]. Именно в эти периоды педагог наиболее нуждается в поддержке и содействии в плане оптимизации своей профессиональной деятельности.

В результате указанных выше факторов у современных педагогов могут сформироваться следующие виды профессиональных деструкций [2]: «выученная беспомощность», профессиональное отчуждение (как дистанцирование в педагогическом общении), консервация профессионально-педагогического опыта, а также педагогические акцентуации (авторитарность, демонстративность, профессиональный догматизм, педагогическая агрессия, поведенческий трансфер и др.).

По нашему мнению, анализ и оптимизация указанных акцентуаций возможны в процессе психологической помощи педагогу при следующих условиях:

- осознание самим работником наличия акцентуированной черты характера, а также деструктивного характера ее влияния на профессиональную деятельность;
- осознание работником необходимости и возможности коррекции своих профессиональных акцентуаций в процессе совместного анализа с психологом;
- возможности реального оказания психологической помощи педагогам в условиях современного образовательного учреждения.

В целом преодоление (или снижение степени деструктивности) профессиональных деструкций может быть осуществлено с использованием ряда технологий, выделенных по целевым ориентирам [2]: развивающие технологии профессионального образования; технологии психологического содействия и психотехнологии профилактики и коррекции профессиональных деструкций.

Наш опыт работы с педагогами различных образовательных учреждений позволяет выделить ряд направлений профилактики и коррекции профессиональных деструкций педагогов:

- формирование у студентов педагогических направлений аналитических и рефлексивных умений, а также информационной и коммуникативной компетентности;
- разработка и внедрение на базе образовательного учреждения или методических объединений комплекса мероприятий по содействию педагогам в плане их профессионального развития;
- периодическое повышение квалификации или профессиональная переподготовка, освоение дополнительных профессиональных умений и навыков;
- психологическое сопровождение педагогической деятельности.

Таким образом, проблема профилактики и коррекции профессиональных деструкций современного учителя является одной из актуальных проблем оптимизации образовательного процесса. Осуществление мер по предотвращению деструктивного влияния профессии возможно при соблюдении ряда условий, которые вполне осуществимы в рамках общего, специального и профессионального образования.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для вузов [Текст]/ Э. Ф. Зеер. – М: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
2. Сыманюк Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: дис. … д-ра психол. наук / Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург, 2005. – 452 с.

© Малолеткова А.В., 2017

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВНАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мельникова Е. С., магистрант
Научный руководитель: Вахитова Г. Х., доцент
Россия, г. Томск, Томский государственный педагогический университет

Важнейшей задачей школы сегодня является развитие личности ученика. Данная задача определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). В широком значении термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний [2, с. 1].

Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [1, с. 5]. Регулятивные УУД представляют собой готовность коцениванию самого себя. В основе действий лежит рефлексия [3, с. 3].

К регулятивным УУД относятся:

- *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;
– *волевая саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию - к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Для успешного формирования регулятивных УУД учитель начальных классов строит план урока так, чтобы охватить вниманием все перечисленные УУД. Для проработки каждого из них педагог пользуется различными приемами такими как опора на личный жизненный опыт учеников, создание проблемных ситуаций в процессе целеполагания, использование игрового материала и другие приемы.

Процесс формирования регулятивных УУД сопровождается их диагностикой. Диагностика проводится в ходе учебного процесса в начале и конце года по ответам учеников. В начале года это позволит выявить учеников нуждающихся в индивидуальной программе по коррекции развития регуляционных УУД. В конце года она даст оценку работы учителя за год.

В основе оценки уровня сформированности регулятивных УУД лежат методики диагностики эмоционально-волевой сферы (Личностный опросник Кеттела в модификации Л. А. Ясюковой, методика социально-психологической адаптации учащихся при переходе в среднее звено Э. М. Александровской в модификации Е. С. Еськиной и Т. Л. Больбот) [4, с. 2].

Показатели успешности формирования регулятивных УУД будет ориентация школьника на выполнение действий выраженных в категориях: знаю/могу; хочу; делаю.

Как показывает опыт работы автора в начальной школе, компоненты, составляющие основу регулятивных УУД, позволяют вовлечь обучающихся в процесс формирования умения учиться. Именно это умение в полной мере позволяет каждому ребенку самосовершенствоваться, испытывая при этом радость познания, освоения нового социального опыта.

Список литературы

1. Федотова А. В. Дошкольное и начальное образование перспективы развития. – АмГПГУ, 2008. - С. 5.
2. Романова Н. Н. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в 1 классе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2014. - № 3. – С. 52-55.

3. Шахова Т. М. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. - 2013. - № 6 (53). – С. 193-198.
4. Петрова Е. Ю. Диагностический инструментарий выявления уровня сформированности универсальных учебных действий обучающихся в школьных курсах географии // Вестник ТГПУ. - 2014. - №11 (152). – С. 127-133.

© Мельникова Е.С., 2017

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИСТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Мельникова Н. А., преподаватель
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Система среднего профессионального образования в Российской Федерации на современном этапе переживает период бурных перемен. В связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) в процесс деятельности образовательных организаций, готовящих специалистов среднего звена, изменились и требования к организации учебного процесса. Образовательные стандарты нового поколения ставят перед педагогами, работающими в сфере СПО, важные задачи, результатом решения которых являются сформированные у выпускников колледжей общие и профессиональные компетенции. Внимание преподавателей привлекают такие педагогические технологии, которые позволяют обучающемуся стать центральной фигурой образовательного процесса, направляют студента на поиск нетрадиционных способов решения учебных задач (проблем), создают условия для профессионального становления личности, становятся отправной точкой для развития критического мышления [1]. Изменились не только цели и способы обучения будущих специалистов. Функции и роль преподавателя в образовательном пространстве колледжа также претерпели изменения. Цель данной статьи – исследовать роль преподавателя истории в процессе формирования критического мышления обучающихся колледжа в условиях внедрения новых образовательных стандартов.

Преподаватель колледжа в своей профессиональной деятельности должен опираться на знание нормативных и распорядительных документов: Закон РФ от 29 декабря 2012 года №273 – ФЗ «Об образовании» [2], Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» [4], ФГОС СПО и др. Однако, процесс получения среднего профессионального образования на базе основного общего образования имеет свои особенности, поскольку процесс обучения должен выстраиваться таким образом, чтобы студент за первый год обучения в колледже освоил программу федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) [5]. Поэтому процесс преподавания учебной дисциплины «История» в колледже выстраивается в соответствии с учетом требований ФГОС СОО, ФГОС СПО и профиля профессионального образования. Как отмечается в ФГОС СОО, изучение предметной области «Общественные науки», к которой относится и учебная дисциплина «История», должно обеспечить сформированность навыков критического мышления [5]. Итак, прежде чем перейти к характеристике деятельности преподавателя истории по формированию критического мышления, следует рассмотреть понятие «Критическое мышление».

В современной психолого-педагогической литературе дается множество определений понятия «критическое мышление». Мы будем ориентироваться на рабочее определение, предложенное М. В. Клариным: «критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какое действие нужно предпринять» [3, с. 205]. Преподаватель истории сегодня не является единственным источником знаний. С помощью сети Интернет, средств массовой информацииобучающиеся каждый день получают дополнительные сведения, которые не всегда являются достоверными. В огромном потоке информации, касающейся исторических событий прошлого и современности, обучающиеся должны научиться разбираться, применяя рациональное мышление.

При подготовке и проведении занятий по истории преподаватель колледжа должен создать педагогические условия, которые способствовали бы формированию навыков критического мышления обучающихся. Далее в статье приводится перечень педагогических условий, которые автор данной статьи применяет в педагогической деятельности в процессе обучения истории в образовательном

пространстве колледжа с целью формирования критического мышления обучающихся.

1. Использование педагогического коучинга в процессе преподавания истории.
2. Применение интерактивных технологий (технология развития критического мышления, проектная деятельность, дебаты, учебная дискуссия и др.) в педагогической деятельности.
3. Использование элементов исторической реконструкции на занятиях истории.
4. Организация самостоятельной работы обучающихся, направленная на осознанную работу с различными источниками исторического характера (исследовательская деятельность, составление интеллект-карт, ведение политического дневника студента и т. д.).

Таким образом, в условиях введения новых образовательных стандартов роль преподавателя истории в колледже заключается не только в передаче знаний исторического характера, но и в создании условий для успешного формирования критического мышления обучающихся, без которого невозможно становление специалиста среднего звена как профессионала, способного конкурировать и профессионально развиваться в условиях современного общества.

Список литературы

1. Белобородова Н. С., Мельникова Н. А. Использование метода проектов в развитии критического мышления студентов колледжа // Современные концепции научных исследований: материалы XIX международн. научно - практич. конф.: Евразийский союз ученых: ежемесячный научный журнал.- 2015. - № 10(19).- С. 75-77.
2. Закон РФ от 29 декабря 2012 года №273 – ФЗ «Об образовании» // http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 12.05.2017).
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования // http://base.garant.ru/70426772/ (дата обращения: 12.05.2017).
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с

изменениями и дополнениями) // http://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения: 12.05.2017).

© Мельникова Н.А., 2017

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Мельникова Н. А., преподаватель
Россия, г. Бирск, Бирский филиал Башкирского государственного университета

Формирование критического мышления обучающихся в образовательном пространстве колледжа является одной из главных целей образовательного процесса, прописанных в образовательных стандартах среднего профессионального образования нового поколения. Преподаватели, работающие со студентами, используют различные интерактивные технологии, направленные на формирование навыков критического мышления, среди которых особой популярностью пользуются: ТРКМ (технология развития критического мышления), технология проблемного обучения, технология личностно-развивающего диалога. Одно из заметных мест в этом перечне технологий принадлежит учебной дискуссии.

Дискуссия – это способ обсуждения и поиска истины в процессе исследования научных или житейских проблем [3]. Дискуссия диалогична по самой своей сути и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Посредством дискуссии развиваются не только навыки критического мышления обучающихся, но и формируется их коммуникативная и дискуссионная культура. В современной педагогике дискуссия признается одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления [4].

Дискуссия состоит из следующих этапов:

1. *Вводное информирование*, в ходе которого преподаватель излагает основной замысел организуемой дискуссии. Для того, чтобы дискуссия не превратилась в «разговор ни о чем», преподаватель заранее оповещает обучающихся о предстоящей дискуссии, о целях ее проведения, чтобы они имели возможность серьезно подготовиться к занятию.

2. *Постановка проблемы*, выделение основных направлений, вопросов дискуссии. Тема, выбранная для обсуждения, должна быть спорной, неоднозначной, иметь проблемный характер, чтобы действительно получилась настоящая дискуссия.

3. *Выступление докладчиков* по вопросам дискуссии, определенным на предыдущем этапе. Выступление каждого докладчика должно состоять из изложения основных положений по данному вопросу, в ходе которого он раскрывает свое видение проблемы, озвучивает свои способы, средства решения данной проблемы.

4. *Прения*, в ходе которых участники дискуссии анализируют выступления докладчиков и высказывают свою позицию по данной проблеме. На этом этапе дискуссии важно следить за тем, чтобы она не переросла в неуправляемый спор.

5. *Выработка решения проблемы*. На данном этапе идет проверка всевозможных вариантов решения проблемы, находится оптимальное решение.

6. *Завершение дискуссии, обобщение и обсуждение результатов*. В ходе последнего этапа обсуждаются результаты дискуссии, участниками дискуссии проводится рефлексия [1, с. 327-328].

В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии, краткая характеристика которых сводится к следующему:

- *круглый стол* – это занятие, в основу которого преднамеренно заложены несколько точек зрения на один и тот же вопрос, обсуждение которых приводит к приемлемым для всех участников позициям или решениям[5, с. 35];
- *заседание экспертной группы (панельная дискуссия)* – в ходе этого вида дискуссии сначала происходит обсуждение проблемы экспертами (4-6 человек), которые затем излагают свои позиции по теме дискуссии всему классу;
- *симпозиум* – обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории;
- *дебаты* – формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) и опровержений (более подробно данная технология проведения дискуссии описана в нашей статье, опубликованной ранее[2]);

– *судебное заседание* – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела). [4, с. 326]. Данная игровая дискуссия представляет собой спроектированный обучающимся судебный процесс, на котором рассматриваются актуальные проблемные вопросы и ситуации. В процессе преподавания истории в колледже автором статьи используется данная форма дискуссии в виде занятия – суда над исторической личностью (Иван Грозный, Наполеон Бонапарт, Иосиф Сталин и др.). Данная форма проведения занятия запоминается обучающимся яркостью, нетрадиционностью, возможностью предстать на учебном занятии в образе исторического деятеля, судьи, адвоката, прокурора, свидетелей защиты, свидетелей обвинения. Полная включенность учащихся в работу суда и тщательная предварительная подготовка играют огромную роль в формировании у них правосознания и понимании ими специфики практического применения права [4, с. 359].

Таким образом, учебная дискуссия является одним из важных способов развития критического мышления обучающихся в образовательном пространстве колледжа, способствует формированию их коммуникативной и дискуссионной культуры.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 608 с.
2. Белобородова Н. С., Мельникова Н. А. Дебаты как форма развития критического мышления студентов колледжа // Мир науки, культуры, образования. – 2016.-№ 6. - С. 73-75.
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
5. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: в 2 ч. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 208 с.

© Мельникова Н.А., 2017

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ, ЕГО ПОНЯТИЕ И ВИДЫ

Мирзаханова Е. С., преподаватель
Россия, г. Бирск, Бирский многопрофильный профессиональный колледж

В последнее время молодое поколение нашей страны переживает кризисную ситуацию во всех сферах общественной жизни: разрушены устоявшиеся десятилетиями стереотипы поведения, изменились нравственные ценности и взгляды на жизнь, и то, что считалось раньше неприемлемым, сегодня считается вполне нормальным. Утрачены здоровьесберегающие принципы образа жизни. Например, из 20 опрошенных детей об увлечении каким-либо видом спорта и о любви к выполнению физических упражнений – 14 человек ответили отрицательно. В связи со сложной экономической обстановкой разрушены семейные отношения, наблюдается очень слабая связь между родителями и детьми. В результате появляются различные отклонения в поведении – девиации. Прежде чем дать определение понятию «девиация», необходимо выяснить, что из себя представляет поведение в целом. В современном понимании поведение – это процесс взаимодействия со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, имеющий форму преимущественно внешних действий и поступков. [1] Главным признаком поведения является эмоциональное состояние личности, в частности, уровень ее активности и стабильности. В свою очередь поведение находится в тесной взаимосвязи с таким понятием как «норма». Под нормой (от лат. norma) понимают правило, точное предписание, установленную меру [2]. Нормы являются регулятором общественной системы, жизнедеятельности и взаимодействия людей. Одной из разновидностей норм являются социальные нормы. Социальная норма –система представлений, составляющая определенный шаблон поведения, разделяемый членами социальной группы и необходимый для совершения совместных согласованных действий. [3]. Если рассматривать поведение с точки зрения соблюдения социальных норм, то поведение может быть нормативным и отклоняющимся. Под нормативнымповедением понимают нормативно-одобряемое поведение, не связанное с болезненным расстройством, к тому же характерное для большинства людей. В сфере нормативного поведения человек должен придерживаться установленных норм, формализованных и закрепленных в различных нормообразующих документах (законы, инструкции и т. п.). Иначе обстоит дело в сфере общения между людьми. В этой сфере нормативное поведение регулируется, с одной стороны, обычаями и

традициями, которые сохраняются в неформальных отношениях в семье, бытовом окружении, с другой стороны,– системой норм, формализованных в государственном масштабе [1]. Под отклоняющимся или девиантным поведением понимается система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали[4] Особенность девиантного поведения заключается в том, что оно разрушает личность и наносит вред окружающим. Это проявляется в нарушении законов, правил, нанесении материального и морального вреда и может представлять реальную угрозу для жизни не только для тех, кто обладает девиантным поведением, но и для окружающих. В настоящее время нет единой классификации форм девиантного поведения. Это объясняется тем, что его можно рассматривать с точки зрения разных подходов:

- медицинского похода;
- педагогического подхода;
- социально правового подхода;
- психологического подхода.

Если рассматривать девиантное поведение со стороны медицинского подхода, то данная классификация основывается на таких критериях как: возрастной и психопатологический. Согласно Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10),выделяются такие виды отклонений как:

- психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ;
- поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами;
- расстройства зрелой личности и поведения у взрослых;
- поведенческие расстройства детского и подросткового возраста. [5]

В рамках педагогического подхода девиантное поведение рассматривается на основе воспитания и обучения, в связи с этим выделяются школьные девиации и социальные девиации. Данные типы девиантного поведения основываются на таких критериях как:

- эмоциональное состояние личности (суицидальное поведение);
- успеваемость, неуспеваемость;
- взаимоотношение с обучающимися (агрессия);
- отклонения в поведении (табакокурение, пропуски занятий, употребление алкоголя, наркотических веществ, преступность).

Согласно социально-правовому подходу, классификация девиантного поведения основывается на таких направлениях как социологическое и правовое. Социология, в свою очередь, относит девиацию к социальному явлению и выделяет такие виды девиантного поведения как:

- массовые и индивидуальные (по масштабу распространения);
- длительные и единовременные (по длительности воздействия);
- негативные и позитивные (по значению последствий);
- отклонения отдельных лиц, официальных структур;
- отклонения по типу нарушаемой номы (алкоголизм, проституция, бродяжничество, наркотизм, хулиганство, суицидальное поведение и аморальное поведение);
- по типу нарушаемого объекта (бытовые, экономические, имущественные и др.).

Рассматривая девиантное поведение со стороны правового направления, правонарушения классифицируют как:

- преступления;
- административные и гражданско-правовые нарушения;
- дисциплинарные проступки.

Психологический подход основан на выделении социально-психологических различий отдельных видов отклоняющегося поведения личности. Психологические классификации выстраиваются на основе следующих критериев:

- вид нарушаемой нормы;
- психологические цели поведения и его мотивация;
- результаты данного поведения и ущерб им причиняемый;
- индивидуально-стилевые характеристики поведения [6].

На основе данных критериев выделяются различные типы девиантного поведения, например, Ю. А. Клейберг выделяет следующие типы девиантного поведения:

- негативные (преступление, алкоголизм, проституция, суицид и т. д.);
- позитивные (социальное творчество);
- социально-нейтральные (попрошайничество, побеги из дома или интерната)[7].

Е. В. Зманковская выделяет такие виды девиантного поведения как:

– антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку иблагополучию окружающих людей. Оно включает любые действияили бездействия, запрещенные законодательством;
– асоциальное поведение – это поведение, уклоняющееся от выполнениямораль-но-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений (агрессивное поведение, сексуальные девиации, вовлеченность в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество);
– аутодеструктивное (саморазрушительное поведение) – это поведение,отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожаюащее целостности и развитию самой личности (суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость, фанатическое поведение, аутическое поведение, виктимное поведение, деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.)[6, с. 33].

В целом девиантное поведение различаетсякак по содержанию и целевой направленности, так и по степени общественной опасности, а также может проявляться в социальных отклонениях, начиная от нарушения норм морали и заканчивая нарушениями норм права.

Список литературы

1. Пятунин В. А. Девиантное поведение несовершеннолетних современные тенденции. – М.; ОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010. – 282 с.
2. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. – М., Гардарики, 2005. – 269 с.
3. Фролов К. С. Социология. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
4. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики. – М.: Академический проект, 2001. – 416 с.
5. Международная классификация болезней 10-й редакции (МКБ-10)1994.
6. Зманковская Е. В.Девианталогия.–М.: Академия, 2003. – 288 с.
7. Клейберг Ю. А. Психология девинтного поведения. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М»,2001. – 160 с.

© Мирзаханова Е.С., 2017

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Михайлова А. А., студент
Научный руководитель: Головнева Е. В., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Самооценка – оценка своих возможностей, представление о важности своей личности среди других людей, оценивание собственных качеств и чувств. Считается, что от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающим миром, критичность, отношение к неудачам и успехам. Можно сказать, что самооценка влияет на эффективность деятельности человека и его эмоциональное состояние. Самооценка выражает возможности и результаты деятельности в сравнении с другими людьми. Она непосредственно влияет на познавательную деятельность, которая включает восприятие, представление, и межличностные отношения.

Младший школьный возраст является самым благоприятным периодом для развития самооценки. В этом возрасте формируется произвольность психических функций, осваивается учебная деятельность, возникает самоконтроль, рефлексия. Самое большое влияние на формирование самооценки младших школьников оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание школьником своих способностей, особенностей деятельности [2; 3; 4; 5].

Осознание своих способностей не приходит автоматически. В младшем школьном возрасте самооценка продолжает формироваться и корректироваться под влиянием учителя. В начальных классах ведущей деятельностью является учение. Главная задача учителя в этот период – научить младшего школьника видеть и понимать себя, сравнивать свои действия с действиями других людей, согласовывать желания с желаниями окружающих. То, как учитель оценивает школьника, напрямую влияет на то, как оценивает себя ребенок. Как правило, у учеников с хорошими оценками самооценка высокая, часто даже завышенная. Слабые ученики имеют преимущественно заниженную самооценку. У слабых учеников постепенно начинают развиваться робость, неуверенность в себе. Учеников с высокой самооценкой отличает чрезмерная уверенность в себе, привычка быть первым. Привыкание к определенному положению оказывает влияние на дальнейшую жизнь младших школьников. Как правило, отличники проявляют себя во всех сферах жизни класса, занимают главные роли, в

отличие от отстающих учеников. В младшем школьном возрасте ученики признают авторитет взрослого человека, в данном случае учителя. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник часто повторяет лишь то, о чем говорит взрослый. Оценка знаний учителем имеет обучающий и воспитывающий характер. Формирование у младших школьников адекватной положительной самооценки способствует проявлению интересов, развитию личности [5].

Е. В.Головнева отмечает, что «применительно к детям младшего школьного возраста можно говорить лишь об основах индивидуального самосознания, которое посильно проявляется в эмоционально-смысловой оценке собственных возможностей, выступающей в качестве теоретико-мировоззренческой базы для совершения целесообразных действий и поступков [2, с. 54].

Чем выше уровень самосознания, тем продуктивнее осуществляются самооценка, самоконтроль, самоутверждение. В такой цепи находится человек, постоянно над собой работающий, самокритично оценивающий свои духовные достижения. Важно сформировать у детей младшего школьного возраста контроль над собой. Необходимо приучать их все время, и в процессе работы, и по ее окончанию, сравнивать свою работу с каким-либо образцом. В качестве образца могут выступать работы лучших учеников. В ходе учебы у младших школьников постепенно возрастает критичность к себе, требовательность, усидчивость[1].

Ученики по-разному относятся к своим ошибкам. Одни, выполняя задания, тщательно его проверяют. Другие, закончив задание, сразу же отдают выполненную работу учителю. По-разному дети реагируют и на замечания. Часто происходит так, что дети просят указать на их ошибки, пытаются исправить, часто сами с интересом ищут неточности. Это свойственно для школьников с адекватной самооценкой. Другие же ученики нередко пытаются оправдаться. Отношение к ошибкам – важный показатель самооценки личности.

Доверие и открытость к внешним воздействиям, воспитанность и послушание создают хорошие условия для воспитания ребенка как личности, однако требуют от взрослых и учителей большой ответственности, внимательного нравственного контроля за своими действиями и суждениями. Задача учителей и родителей – поощрять и подбадривать школьников. Как и другие особенности личности самооценка складывается в процессе воспитания. Формирование самооценки – один из важнейших факторов развития личности ребенка[6].

Возникновение и развитие самооценки одна из главных проблем становления личности ребенка. Самооценка – необходимый компонент развития самосознания, т. е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, мотивов поведения.

Младший школьник выбирает цели, исходя из того, как он оценивает себя и свои возможности. Ученик, который неадекватно оценивает свои возможности, в любом случае будет неудовлетворен результатами, и собой. Ученик с высокой самооценкой не может позволить себе сделать что-то плохо, это, прежде всего, отражается на результатах. Для развития адекватной самооценки необходимо создавать вокруг младших школьников атмосферу психологического комфорта и поддержки, повысить психическую активность, обеспечить настроенность на решение той или иной задачи.

Список литературы

1. Волков Б. С. Младший школьник. Как помочь ему учиться [Текст] / Б. С. Волков. – М.: Академический Проект, 2005 –203 с.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие [Текст] / Е. В. Головнева. – М.: Высшая шк., 2006. – 256 с.
3. Головнева Е. В. Теория и методика воспитания младших школьников (учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «050708 – Педагогика методика начального образования») [Текст] / Е. В. Головнева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2014. - №3. - Ч. 2. - С. 173-175.
4. Головнева Е. В., Головнева Н. А. Методика воспитания младших школьников: Учеб.пособие для студ. вузов по направлению подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» [Текст] / Е. В. Головнева, Н. А. Головнева. – Стерлитамак: СФ БашГУ, 2013. – 120 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
6. Феннел М. Как повысить самооценку [Текст] / М. Феннел; пер. с англ. А.С. Марушкиной, Е.Ю. Терентьевой. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 287 с.

© Михайлова А.А., 2017

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мухамадиярова Г. Ф., доцент
Мухаметзянова И. И., студент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Формирование новой специальности «социальный педагог» в нашемгосударстве протекает в трудных, при двойственных обстоятельствах модернизации целой концепции общенародного образования, в том числе, включает в себя разрешение вопросов социальной адаптации детей. Адаптация и организация ребёнка к проживанию в регулярно меняющимся и неустойчивом обществе порождает у школы большие трудности. Одним из факторов считается в таком случае то, что при постановке учебно-воспитательных вопросов почти никак не предусматриваются психические и индивидуальные свойства подростков, их общественное положение, стремлению к вхождению в окружающую общественную среду.

Невзирая на то, что специальность «социальный педагог» – довольно новая, в научной и методической литературе возникли разнообразные определения этого понятия:

- социальный педагог – специалист по работе с детьми и взрослым населением в социально-культурной и семейно-бытовой сферах [3, с. 104];
- социальный педагог – сотрудник школы, который создает условия для социального и профессионального саморазвития учащихся, организуя деятельность педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций [2, с. 20].

Содержательно задачу работы социального педагогавозможно установить как поддержку в интеграции детей в социум, поддержку в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, другими словами – поддержку в адаптации детей. Данный вид работы ориентирован на усовершенствование этих факторов в жизни детей, которые характеризуются неимением чего-либо, зависимостью от чего-либо, необходимостью в чем-либо.

Целью работы социального педагога считается формирование обстоятельств в психологическом удобстве и защищённости детей, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых,

психологических, медицинских педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Работа социального педагога непосредственно связана с диагностикой проблем детей и его окружения, поэтому он должен знать и уметь применять различные диагностические методики (психологические, педагогические, социологические) или уметь обращаться за помощью к специалистам, которые могут квалифицированно сделать то или иноезаключение (психологам, юристам, медицинским работникам и др.).

В зависимости от заключения и единых целей воспитания и развития ребенка социальный педагог должен прогнозировать условия, обеспечивающие его оптимальное развитие; обладать способностью выбирать методы и средства, позволяющие достигнуть запланированных результатов. Безусловно, многочисленные проблемы (улучшение здоровья, материального положения) социальный педагог не способен найти решение сам. По этой причине, он должен уметь выступать посредником в координации усилий разных специалистов (психолога, медицинского работника, специалиста по социальной работе, юриста и др.), а кроме того ведомств и административных органов (образования, здравоохранения, социальной защиты и др.) для комплексного решения проблем ребенка.

Одним из значимых направлений работы социального педагога является защита прав ребенка на жизнь и здоровое развитие, на образование и свободное выражение своих взглядов, на защиту от любого вида дискриминации и др.

Следующим направлением деятельности социального педагога (как работающего непосредственно с клиентом – ребенком, так и в органах управления различных ведомств) считается содействие в исследовании и реализации общественных планов и программ, частных инициатив, способствующих полноценному формированию личности детей.

Таким образом, социальный педагог не должен подчиняться воздействиям и напорам, встречающимся на пути его профессиональной деятельности; его долг – объективно выполнять свои профессиональные обязанности. Доброжелательность гарантирует надёжный характер при совместной работе с человеком, который обратился за помощью, вызывает его на откровенность и взаимодействие. Желая добра человеку, обратившемуся за помощью, социальный педагог осуществляет необходимое руководство его действиями, тактично указывает на ошибки и недостатки, помогает в решении трудных проблем.

Список литературы

1. Басов Н. Ф. Социальный педагог: Введение в профессию: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
2. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 511 с.
3. Марголис А. А., Коновалова И. В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога. // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. – С. 13-20.

© Мухамадиярова Г.Ф., Мухаметзянова И.И., 2017

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Петрова Т. И., доцент
Корнеева Н. А., студент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Основной вид игры ребенка дошкольного возраста – сюжетно-ролевая игра. Д. Б. Эльконин отмечает, что игра – это неожиданное проявление ребенка, и она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи следующие основные черты игры: самостоятельность, активность, эмоциональная насыщенность детей, увлеченность и творчество [3].

Сюжетно-ролевая игра – это такая деятельность, в которой дети, беря на себя роль взрослых и создавая игровую ситуацию, моделируют деятельность взрослых людей – ее смысл, мотивы, задачи и нормы отношений, существующие между взрослыми. Такое моделирование деятельности взрослых возможно только благодаря тому, что в игре действия с предметами сведены до минимума и только изображаются. Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре – одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, где развернуть игру, решают, как станут раскрывать роли, определяют линии ее развития, и т. п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. При этом нет ничего невыполнимого: можно, сев на стул-»ракету», очутиться на Луне, при помощи палочки-»шприца» – сделать

«инъекцию». Такая свобода в осуществлении замысла игры и полет фантазии разрешают ребенку самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети сами устанавливают игровые правила, по своей воле выбирают партнеров, регулируют взаимоотношения, следят за их выполнением. В игре ребенок воплощает свой взгляд, свое представление, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. К. Д. Ушинский указывал на эту особенность игры: «…в игре же дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [2, с. 93].

В сюжетно-ролевой игре впечатления, знания ребенка не остаются неизменными: они пополняются и уточнятся, преобразовываются, качественно изменяются. Как любая творческая деятельность, сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку удовольствие и радость своим процессом. Она состоит из следующих структурных компонентов: сюжет, роль, содержание. Сюжет является главным компонентом игры, без него нет самой игры. Сюжет игры – это та сфера действительности, которая отражается детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих, действий, событий. Его игровые действия (учить детей, готовить обед, лечить воспитанников и т. д.) – одно из основных средств реализации сюжета. Сюжеты игр могут быть разнообразны, их делят на бытовые (дошкольная образовательная организация, семья), производственные, отражающие профессиональный труд людей (магазин, парикмахерская, поликлиника и т. д.), общественные (школа, театр, музей и т. д.). На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, природных, культурных, географических условий. Так, в играх детей народов Севера отражаются труд оленеводов, охота на моржей, тюленей. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроителей, встречают туристов, работают в порту. Однако, кроме того, в каждую эпоху происходили события, которые существенно отражались на жизни людей, вызывали эмоциональный отклик у детей и взрослых. Такие события всегда рождали новые сюжеты игр. На протяжении многих лет дети нашей страны играли в Великую Отечественную войну (партизан, бомбежки, в сражения и др.), после полета Ю. А. Гагарина в космос дети стали играть в освоение межпланетного пространства (отправляются на Луну, Марс, работают на космической станции Мир, строят ракеты). В истории человечества есть и «вечные» сюжеты детских игр, которые как бы связывают поколения людей: игры в семью, школу, больницу и др. Естественно, эти сюжеты в

играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как отличаются и в самой жизни.

Содержание игры, отмечает Д. Б. Эльконин, – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их общественной, бытовой, трудовой деятельности [3]. В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Дети старшей группы, договариваясь об игре в больницу, уточняют, какие специалисты будут лечить: педиатр, хирург, окулист. В зависимости от квалификации врача каждый играющий выполняет характерные действия, при этом врачи уговаривают их не бояться укола, операции, перевязки, смелее принимать лекарства, ласково разговаривают с пациентами.

Таким образом, в содержании игры выражены разные уровни проникновения ребенка в жизнь взрослых. Первоначально в игре отражается только внешняя сторона деятельности («человек-предмет»). Затем, по мере понимания ребенком отношения человека к своей деятельности, в играх начинают отражаться взаимоотношения людей («человек-человек»), а сами предметы легко меняются (кубик – машинка, кусок мыла, утюг, хлеб). По содержанию игры детей младшего возраста отличаются от игр детей более старшего возраста. Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые были взяты из прочитанных дома книг, рассказов взрослых, по мотивам мультсериалов и др. Помимо условных и символических действий дети активно используют речевые комментарии («Все как будто поспали – и сразу идем в цирк!»; «Давайте так: мы уже пришли в музей!»). Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо событий. Чтобы не нарушать логику развертывания содержания игры, дети прибегают к ним. Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается с помощью роли, которые берут на себя дети в игре.

Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Так, мама заботится о детях, стирает вещи, готовит им еду; учительница говорит громко, требует внимания на уроках. Подчинение ребенка правилам ролевого поведения является важным элементом сюжетно-ролевой игры.

Отклонение кого-либо из играющих от правил вызывает недовольство у партнеров по игре. Для ребенка роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное [1].

Дети в игре вступают не только в отношения, диктуемые взятыми ролями, но и как реально взаимодействующие. От того, как и какую роль выполняет каждый, зависит общий успех игры. Это способствует развитию коллективных взаимоотношений. Таким образом, сюжетно-ролевая игра является эффективным средством развития личности дошкольника.

Список литературы

1. Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников [Текст] / С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк. – М.: «Издательство Московского Университета», 2011. – 163 с.
2. Краснощекова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 251 с.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры // Дошкольное воспитание [Текст] / Д. Б. Эльконин. - 2009. - № 4. - С. 64-76.

© Петрова Т.И., Корнеева Н.А., 2017

РАССМОТРЕНИЕ ВОПРОСОВ КРАЕВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Полякова Л. Р., доцент
Якина С. В., заместитель руководителя по учебно-воспитательной работе
Россия, г. Бирск, Колледж Бирского филиала Башкирского государственного университета

Как известно, в программах школьного курса естествознания в настоящее время значительное место отводится изучению родного края. Краеведческий материал – основа для воспитания у учащихся любви к родной природе. С познания родных мест начинается любовь к Родине.

В процессе изучения своего родного края учащиеся начальных классов усваивают не только конкретные знания, понятия, делают научные выводы, но и вооружаются такими элементами

мировоззренческих, философских знаний, соответствующих их возрасту и развитию, которые объединяют категории – материальность окружающего мира; разнообразие и единство мира; взаимосвязь и взаимодействие; единство природы.

Изучая краеведческий материал, учитель объясняет, конкретизирует, раскрывает и подтверждает научные явления, процессы факторами окружающей действительности из жизни природы и общества.

В связи с этим эффективность осуществления краеведческого принципа в обучении и воспитании учащимися достигается как за счет активной краеведческой деятельности по приобретению знаний из различных источников. В своей основе краеведческий материал должен: а) отражать типичные характерные стороны природы, населения, хозяйства края, служить основой для формирования географического мышления; б) соответствовать программным требованиям школьного естествознания; в) отвечать возрастным особенностям учащихся.

Главной задачей школьного краеведения является подготовка учащихся к системному изучению родного края, что способствует пониманию природной среды. Интерес к данному предмету, науке и самостоятельным исследованиям, воспитывает у школьников стремление непрерывно совершенствовать свои знания, самостоятельно их пополнять и применять на практике [1].

В этой связи, считаем целесообразным проведение экскурсий с различной тематикой по родным местам. Рассмотрим ряд теоретического материала предлагаемого на экскурсии учащимся начальных классов на примере истории г. Бирска.

Бирск – один из старейших городов Российской Федерации. Предпосылки его строительства были заложены еще при Иване Грозном, после завоевания русскими Казанского ханства и вхождения земли башкир в состав русского государства.

1 сентября 1649 года Земским собором было утверждено «уложение» – Кодекс права феодального государства. Вместе с некоторыми положительными сдвигами в объединении народов завоеванных земель в стране продолжалось закрепощение крестьян, что вызвало их неудовольствие во многих местах: в Москве в 1649, в Новгороде в 1650, в Пскове в 1662, и в этом же году разразилось восстание в Башкирии.

В мае 1667 года Алексеем Михайловичем был подписан указ «О строительстве города Бирска». По каким-то причинам строительство не начинали, и он вынужден был издать новый Указ в августе этого же года. Этот город, каким себе представлял его Алексей Михайлович, просуществовал всего 113 лет, и в 1774 году был сожжен пугачевцами.

История его как города особенно богата событиями, но как лист или страница большой летописи накапливала данные о жизни народа, переменах в жизни, проводимых реформах, запечатлевала в своей памяти людей, так или иначе повлиявших на жизнь общества, руководивших населением и городским хозяйством [2].

В 1781 году Бирск получил статус уездного города. Бирск занял центральное положение в северо-западной Башкирии. Местность, где раскинулся город, местами прорезывается глубокими оврагами. В северной части города, высоко над рекой возвышается так называемая Галкина гора. Особенно сложен рельеф города в южной части, которую местное население называет Соколком, к западу от Соколка террасовидные площадки чередуются с глубокими оврагами и крутыми спусками к реке.

Различие природных условий в окрестностях Бирска ярко выражено и в характере почвенного покрова. Преобладают темно-серые лесные оподзоленные черноземы. Вся местность в окрестностях города славится массой карстовых воронок и мелких озер, образование которых связано с растворением гипса, известняков и доломитов.В климатическом отношении город Бирск входит в Предуральскую лесостепную зону и имеет большое сходство с климатическими условиями г. Уфа.

В окрестностях города Бирска в урочище Святой Ключ расположен Бирский могильник – один из крупнейших археологических памятников Урала середины первого тысячелетия нашей эры.

Из природоохранных территорий старейшим является, Бирский государственный заказник, который был организован в 1967 году для охраны дичи боровой и водоплавающей, лосей, американской и европейской норки.

Памятниками природы являются: Бирские минеральные источники, живописное озеро-старица Шамсутдин, культуры дуба, сосны и лиственницы, сосновый бор[3]. Сейчас, кроме вышеуказанных объектов статус охраняемых имеют детский дендрологический парк «Берендей», дендрарий Бирского филиала Башкирского государственного университета.

Архитектурные памятники и памятники истории

Свято-Троицкий собор. В 1835 году было получено разрешение на его строительство. Но из-за того, что место было за городом, многие горожане были против и предлагали построить храм на Галкиной горе – месте старой церкви Михаила-Архангела. Из-за этого строительство затягивалось. Тогда начальник земского судьи Алексей Романович Ватламов взял инициативу в свои руки и на свои средства начал строительство.

Через пять лет (в 1840 г.) освятили правый предел в честь Рождества Пресвятой Богородицы. Через год (в 1841 г.) освящен левый предел во имя Николая Чудотворского и главный холодный храм во имя Пресвятой Живоначальной Троицы. В связи с этим, церковь Михаила-Архангела стала приходской, и священные предметы оттуда были перенесены в собор.

В 1863 году для храма был отлит колокол весом 333 пуда (больше 5 тонн)

В 1867 году проведено отопление в главном храме.

В 1880 году произведена рукопись стен и интерьера.

В 1885-86 годах – расширение и капитальный ремонт собора по проекту губернского инженера Дементьева.

В 1914 году новое расширение собора.

В 1937 году храм закрыт, разобрана трехъярусная колокольня, и здание стало использоваться как кинотеатр.

В 1957 году разработан световой барабан с куполом и это место закрыто двускатной крышей.

В 1993 году кинотеатр закрыт в результате невозможности капитального ремонта здания.

В 1997 году собор передан Уфимскому епархиальному управлению.

На сегодняшний день идет реставрация и восстановление собора.

Церковь Гурия, Варсонофия и Германа (Инородческая). Здание церкви, появившееся в самом конце XIX веке во дворе Бирской инородческой учительской школы, было рассчитано на посещение его воспитанниками учебных заведений города.

Закладка здания осуществления 9 июля 1895 года. Строительные работы к осени 1898 года были завершены.6 сентября здание осмотрел архиепископ и нашел его удовлетворительным. В этот же день произошло поднятие оригинального по исполнению креста, состоявшего из граненных стеклянных квадратиков, вставленных в золоченную оправу. Однако освещение состоялось лишь 4 апреля 1899 году во имя Казанских святителей Гурия, Варсонофия и Германа.

Самой заметной и центральной улицей Бирска является улица Интернациональная. Раньше она называлась Миллионной, потому, что раньше здесь жили богатые купцы и торговцы. Эта улица пересекает город с юга на север. В свое время здесь была своя особенная красота. На сегодняшний день многим улицам города восстановлены старые названия. На месте общежития № 1 (филологического факультета БФБашГУ) на углу улиц Коммунаров и Интернациональной и 2-х этажных домов, был сад. В саду был бассейн, выложенный мраморными

плитками, вокруг стояли беседки с белыми скамейками. Выездные ворота были расположены снизу, с обеих сторон ворот стояли каменные львы с позолоченными головами. Этот ухоженный красивый уголок принадлежал торгово-кооперативной школе [2].

Таких уникальных мест по г. Бирску можно найти очень много. В рамках одной только экскурсии или одного урока по изучению города не возможно охватить весь комплекс вопросов раскрываемых с краеведческой и экологической точки зрения. Мы считаем, должна вестись регулярная, кропотливая работа учителя и учащихся по изучению родного края.

Дети хотят больше занять о своем родном крае. Достичь этого можно в том случае, если, знакомить детей с тайнами родного города, села, района и природы в целом, показывать интересное в жизни растений и животных, учить наслаждаться запахами цветущих трав, пейзажами родных мест.

Список литературы

1. Краеведение: Пособие для учителя / Под ред. А. В. Даринского . – М.: Просвещение, 1987 . – 157 с.
2. Сахратуллин С. Ф. Бирская старина. Город Бирск. Книга вторая. – Бирск, 2000.
3. Фаткуллин Р. А. Природные условия Башкортостана. –Уфа: Китап, 1994.-176 с.

© Полякова Л.Р., Якина С.В., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: АНАЛИЗ СИТУАЦИЙ

Путинцева Е. Б., учитель
Россия, г. Томск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа№ 49

В наше время становится актуальным привлечение молодых специалистов в школу. Можно предположить, что актуальность этой проблемы вновь возникает из-за нехватки учителей в начальной школе и среднем звене, в связи с введением Федеральным государственным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), который требуют новых подходов, гибкости в принятии решений, способности к

открытости, мобильности. Все это под силу молодым учителям, которые более открыты к изменениям в образовании [3].

В этом году в Томске прошел конкурс профессионального мастерства для молодых учителей «Первые шаги в профессии – 2017», на которомжюри оценивало уроки и внеурочные занятия. Конкурс проводился с целью выявления талантливых молодых учителей, их поддержки.

Уроки отличались как разным образовательным содержанием, так и изобилием интересных приемов, в частности использования *информационно-коммуникационных технологий*, проектно-исследовательской деятельности, смыслового чтения. Несмотря на небольшой опыт молодых педагогов, уроки были грамотно построены, с удержанием содержания урока, с использованием ИКТ, в соответствии с государственным стандартом начального общего образования. Мы полагаем, что это заслуга методической службы школы и педагога-наставника.

Анализируя увиденные уроки молодых педагогов, хотим остановиться на ситуации с урока, которую можно считать типичной.

Ситуация 1. «Работаем в группах». Урок окружающего мира по теме «Виды животных» (2 класс).

Учитель в начале урока с помощью слайдов обобщает понятие о классификации животных.

Для закрепления темы учитель предлагает выполнить задание в группе: «Возьмите конверт с заданием, прочитайте текст, определите, о каком животном идет речь, соотнесите с изображением, наклейте на лист, подпишите к какому классу относится животное» (конвертов у учителя по количеству групп). Учитель проговаривает задание. Задание дублируется в конвертах.

Дети рассажены по 6 человек в группе. Парты сдвинуты по количеству групп. Перед началом работы учитель повторяет с детьми правила работы в группе.

Дети открывают конверты, начинают раскладывать тексты, рассматривать картинки с изображением животных.

В одной группе мальчик объявляет: «Я сам буду все делать». Дети подчиняются ему, и он начинает читать текст и раздавать указания, кому клеить картинки и тексты, как располагать их на листе. Во второй группе большинство девочек, и они набрасываются на задание, разбирая и рассматривая тексты, картинки. Каждый начинает делать свою часть работы, независимо от самой группы. Учитель следит за работой групп.

Понятно было изначально, что учитель дал очень большой объем работы группам, и дети к концу урока не успевают его выполнить. Групповая работа занимает две трети времени от урока.

Урок заканчивается. Учитель сообщает, что работа подходит к концу и надо подводить итоги. Дети начинают еще быстрее работать, выдергивать друг у друга картинки, торопиться. Прозвенел звонок. Учитель торопится подвести итог урока.

Аналитический комментарий:

Учитель хотел показать, что в группах дети могут выполнить больший объем, чем индивидуально. Рассадку детей в группы по 6 человек учитель объяснил экономией времени при выступлении групп.

Наблюдая за работой групп можно было ответить высокий уровень работоспособности, стремление выполнить задание, не подводя учителя на открытом уроке.

При распределении работы в группе можно было наблюдать стихийность. В группе присутствовал «молчаливый договор», когда без предварительной договоренности один брался вырезать картинки и приклеивать, другой вызывался читать текст, или один ребенок в брал управление деятельностью группы в свои руки. При самоанализе молодой учитель отметил, что работа не была выполнена вовремя, из-за нерасторопности детей.

Возможно, особое сопровождение учителем-наставником могло помочь молодому специалисту нивелировать многие ошибки в подборе педагогических приемов и способов. Перед работой групп, учитель повторил с детьми правила работы в группе: работать дружно, слушать друг друга и т. д. На этом обучение коммуникации заканчивалось. Каждая группа интуитивно выстраивала взаимоотношения в группе, способ работы. Учитель отдавал на откуп детям организацию работы и оформление результатов работы.

Можно было избежать формализации групповой работы, не повторяя правила ее организации, а делая акцент на коллективно-распределительную функцию групповой работы, а, следовательно, введение ролей в группе и их удержание детьми, обсуждение способа работы в группе.

Стоит заметить, что, возможно, учитель-наставник, владеющий разными способами соорганизации, мог не только не только проанализировать целесообразность использования групповой работы на уроке, ее место, но и провести урок в классе молодого специалиста с целью отработки точечного затруднения учителя, зафиксировать те приемы работы молодого учителя, которые у него уже хорошо получаются, определить проблемные моменты в соорганизации детей.

Практика показывает, что результат молодого специалиста на 50% связан с компетенциями самого наставника, его умением не только донести правильность и пошаговость действий молодого учителя, но и выполнить некоторые из действий вместе с ним [1]. А это значит – не «нависать» над молодым специалистом со своим опытом работы, а анализировать вместе маленькие шаги в профессии и учиться понимать происходящее [2].

Список литературы

1. Поздеева С. И. Управление профессиональным развитием педагогов в аспекте разработки и реализации инновационной образовательной программы // Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в Школе: управление и становление», 7 книга. – Томск, 2016 – 200 с.
2. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы [Электронный ресурс] «Президент России молодым учёным и специалистам». – Электрон.текст. 2012. - URL: http: www.youngscience.ru/pages/main/documents/5124/6172/index.shtml/ (дата обращения: 12.05.2017).
3. Никитина Н. В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика- 2013.- № 6 (15). - С. 1-7 [Электронный ресурс] URL:http://cyberleninka.ru/article/n/ rolnastavnichestva-v-sovremennom-obrazovanii/ (дата обращения: 12.05.2017).

© Путинцева Е.Б., 2017

ИССЛЕДОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

Резяпова Р. А., доцент
Рахматуллина С. И., магистрант
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Кризисные явления в нравственной жизни современного общества: девальвация нравственных ценностей, смещение приоритетов в сторону материального благополучия требуют создания адекватного новому времени механизма воспитания подрастающего поколения.

Следовательно, изучение нравственных ценностей является традиционной педагогической проблемой и сохраняет свою актуальность в связи с широким кругом проблем, в том числе, связанных с обучением и воспитаниемшкольника [1].

Умственное развитие, являясь динамической системой, зависит как отусвоения общественного опыта, так и отсозревания органической основысоздающей, с одной стороны, необходимые предпосылки развития, а, с другой стороны, меняющейся под влиянием деятельности. Умственное развитие протекает неодинаково в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка [2].

Прежде, чем приступить к анализу взаимосвязи нравственных ценностей и умственного развития, необходимо рассмотреть вопрос умственного развития, как специфической деятельности, в которой происходит формирование личностных качеств ученика, в рамках которой развивается его личность. При этом необходимо более подробно остановиться на проблеме умственного развития с точки зрения психологической науки, проанализировать то, как оно взаимодействует с нравственными ценностями, и то, как нравственные ценности ученика способствуют или препятствуют его обучаемости и успеваемости.

Для исследования ценностных ориентаций подростков была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы.

Ведущие ранги в общей системе ценностей-целей в основном занимают индивидуальные ценности (творчество, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь, общественное признание уверенность в себе), а также конкретные жизненные ценности. В нижней части иерархии, исследуемой нами группы расположились пассивные ценности (красота природы и искусства, познание), ценности межличностного отношения (счастье других), абстрактные ценности (познание), индивидуальные ценности (развлечения).

Наиболее значимы в системе терминальных ценностей ценности личной жизни: здоровье (как стандартная, распространенная ценность, передающаяся из поколения в поколение), любовь, счастливая семейная жизнь, а также ценности индивидуализации: материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей принадлежат следующим ценностям: творчество, общественное признание, ответственность, жизнерадостность, независимость, честность. Низкий ранг значимости присущ таким ценностям, как, счастье других, здоровье, высокие запросы, чуткость, смелость в

отстаивании своего мнения, своих взглядов, исполнительность, эффективность в делах.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей образуют четыре блока ценностей – этические ценности (жизнерадостность), ценности профессионального самоопределения (ответственность), индивидуальные ценности (независимость), интеллектуальные ценности (образованность).

На уровне нормативных идеалов (на уровне убеждений) для группы наиболее значимыми являются ценности достижения, самостоятельность, безопасность.

На уровне индивидуальных приоритетов (конкретные поступки) наиболее значимыми являются такие ценности, как самостоятельность, достижения, гедонизм (наслаждение или чувственное удовольствие).

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как традиции, универсализм, стимуляция (волнение и новизна). На уровне индивидуальных приоритетов наименьшей значимостью обладают такие ценности, как традиции, конформность, власть.

Умственное развитие подростков было исследовано с помощью методики Школьный тест умственного развития (ШТУР). По результатам исследования по данной методике больше половины подростков имеют средний уровень умственного развития и лучше всего успевают в классификации и числовых рядах.

Корреляционный анализ полученных данных учащихся по критерию Пирсона выявил 17 взаимосвязей нравственных ценностей и умственного развития подростков, из них 13 прямых и 4 обратных.

Подростки, у которых преобладают такие ценности как: рационализм, образованность и честность, лучше осведомлены об окружающем мире. У подростков, которые предъявляют высокие запросы, непримиримы к недостаткам в себе и другим, лучше умеют классифицировать материал. Это связано с тем, что такие подростки более самостоятельны и отвественны.

Чем выше у подростков выражены тсклонности к творчеству, активнойдеятеьнойжизни и общественномупризнанию, тем выше их осведомленность в окружающем мире. Это связано с тем что, творческие, активные подростки часто участвуют в различных мероприятиях, занимаются различными видамидеятельности, следовательно, много узнают об окружающем мире.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, мы можем сделать вывод о том, что, нравственные

ценности подростков взаимосвязаны с их умственным развитием и могут оказывать влияние на его уровень.

Список литературы

1. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. / Б. С. Братусь. – М.: Менеджер; Роспедагентство, 1994. – 60 с.
2. Шафикова Г. Р. Взаимосвязь креативного и нравственного становления личности подростка: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. Р. Шафикова. – Казань, 2000. – 198 с.

© Резяпова Р.А., Рахматуллина С.И., 2017

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Синдикова Г. М., доцент
Россия, г. Стерлиамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Этномузыкальное воспитание – это организованный педагогический процесс, направленный на формирование этномузыкальной культуры учащихся как части культуры духовной. Ведущая цель этномузыкального воспитания направлена на развитие у младших школьников интереса, уважения и любви к музыкальному искусству своего и других народов; формирование этномузыкальной компетентности, позволяющей воспринимать и транслировать этномузыкальные ценности и смыслы в русле определенной музыкальной традиции [1].

Ведущими задачами этномузыкального воспитания выступают:

1. Формирование и развитие у младших школьников познавательного интереса к музыкальной культуре своего и других народов.

2. Формирование потребности в общении с различными образцами этномузыкальной культуры, основ этноэстетического вкуса.

3. Формирование системы знаний в области национальной музыкальной культуры, усвоение знаково-символической системы музыкального искусства, определение специфики музыкального языка разных народов, его выразительно-изобразительных средств; развитие умения находить жанровые и стилистические параллели между произведениями народной музыки.

4. Обогащение музыкального опыта и ценностного отношения обучающихся к произведениям музыкального искусства и фольклора, опыта их этномузыкальной деятельности.

5. Воспитание культурного плюрализма, толерантности, патриотизма и любви к народной музыке.

Эффективность решения задач этномузыкального воспитания во многом зависит от форм и методов его организации. Одной из классических форм образовательно-воспитательного процесса выступает урок [2].

Для нас особый интерес представляют нетрадиционные формы организации урока. К ним относятся:

1. Бинарный урок, где интегрируются такие предметы, как музыка и литературное чтение, изобразительное искусство, окружающий мир, иностранный язык.

2. Урок-путешествие – может быть использован при изучении таких тем, как «Музыкальные страницы разных народов», «Между музыкой моего народа и народов моей страны нет непереходимых границ» и др. На уроке данного типа учащиеся способны отправиться в путешествие, например, в художественную галерею, музей, рассмотреть и проанализировать художественные произведения, например, картину В. Васнецова «Три богатыря». Здесь же актуальным будет углубление понятия «былина», «сказание», раскрытие темы защитников Отечества в русском народном эпосе.

3. Урок-игра. Данная форма позволяет инсценировать, проигрывать народные песни, сказки, колыбельные песни и т. д.

4. Урок-концерт. В рамках такого урока ребята могут исполнять наиболее понравившиеся музыкальные произведения, связанные с каким-либо событием, к примеру, «Знакомство с творчеством З. Исмагилова» – исполнение произведения З. Исмагилова «Кукушка», «Основатели башкирской оперы. Нариман Сабитов» – слушание фрагментов из детской оперы «Безусый волшебник», балета «Буратино», «Мурзилка-космонавт», пьес из «Детского альбома».

5. Урок-спектакль, который может быть построенный на материале сказок или народных праздников: «Рождественская сказка», «Масленица», «Коляда», «Курбан Байрам»; «Сабагтуй, «Каргатуй», «Науруз», «Башкирская свадьба» и др.).

6. Урок-экскурсия: «Заглянем за кулисы», «Концертные площадки мира», «Позвольте представиться – Филармонии» и т. д.).

7. Урок-характеристика. Такие уроки раскрывают образы исторических деятелей и народных героев. В частности, при изучении таких произведений, как: кантата «Александр Невский» С. Прокофьева,

опера «Иван Сусанин» М. Глинки, опера «Салават Юлаев» З. Исмагилова и др. Здесь же можно привести сравнительный анализ разных жанров народной музыки, музыкальных инструментов, например, «Колыбельные народов мира», «Как-то встретились курай и свирель» и др.

8. Урок-исследование, урок-конкурс: «Своеобразие башкирской народной песни», «Жанры вокальной музыки», «Взаимосвязь народного и профессионального национального музыкального искусства», «Давайте познакомимся: «Частушка» и «Кыска кюй» и др.

Эффективной в достижении целей этномузыкального воспитания младших школьников является внеурочная и досуговая деятельность. Она станет намного интереснее, если ее обогащать системой мероприятий и процедур в области воспитания культуры межнационального общения, толерантности. Приведем примеры данных форм работы:

1. Национальные музыкальные гостиные на тему: «Музыкальное путешествие в семьи народов мира», «Музыкальные традиции и обычаи народов», «Музыка моего народа», «Образы природы в песенном фольклоре русского и башкирского народов», «Русские народные мелодии в опере «Садко», «Музыкальные фильмы на народные сюжеты», «Особенности народной музыки народов России», «Народный эпос в произведениях Э. Грига», «Образы войны и мира в народной песне», «Образы природы в песенном фольклоре русского и башкирского народов» и др.

2. Соревнования: «Музыкальные народные инструменты», «Классификация жанров музыкального народного творчества» и др.

3. Концерт семейных музыкальных ансамблей.

4. Экскурсия в театр оперы и балета; просмотр театральных постановок по произведениям русских, башкирских, татарских композиторов и музыкантов и т. п.

Музыкальный язык, являясь универсальным, имеет интернациональный характер, и младшие школьники, обогащая свой интонационный, музыкально-слуховой опыт, не только приобретают способность к выявлению жанровой, национальной принадлежности музыкального сочинения, но и повышают свою этномузыкальную культуру. Использование различных форм организации образовательного процесса способствует повышению качества этномузыкального воспитания младших школьников.

Список литературы

1. Концепция непрерывного этномузыкального образования в Республике Башкортостан на 20013-1010 гг. / автор-сост. Л. М. Кашапова [Текст] / Л. М. Кашапова. – Уфа: БИРО, 2003. – 59 с.

2. Музыкальное образование в школе / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; под ред. Л. В. Школяр [Текст] // Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская. – М.: Академия, 2001. – 232 с.
© Синдикова Г.М., 2017

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

Синицина И. А., преподаватель колледжа
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Сегодня образование является способом ориентации общества на качественные человеческие ресурсы, передовые технологии в экономике и, в конечном счете, на положение и роль государства в мире. Важно подчеркнуть, что как целенаправленный процесс образование влияет на ценностно-смысловую сферу личности, способствует формированию готовности человека к выполнению социальных и профессиональных ролей, способности конструктивно взаимодействовать с миром в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, что даёт нам основание рассматривать образование как целевой ресурс в развитии общества.

В перспективе развития личности содержание образования призвано обеспечить полноценное «проживание» отдельных возрастных этапов, психологически обоснованную последовательность усвоения компонентов культуры и видов деятельности, а также создание условий для развития потенциала человека в целях его самореализации и самоопределения. В этом аспекте система образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, ориентацию на развивающуюся личность, переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, вариативность и деятельностный характер образования.

Понятие «вариативность» в педагогической теории и практике используется с конца XX века и подразумевает переход от единообразия к многообразию типов и видов образовательных учреждений, разнообразие содержания образования и форм организации образовательного процесса и т. д.

Вариативность как основополагающий принцип современного образования проявляется во множестве существующих сегодня

альтернативных концепций образования, которые опираются на различные философско-методологические подходы, с присущим им антропологическим компонентом.

В контексте культурологического подхода целесообразно рассмотрение культурного многообразия, вариативности культур как позитивного условия воспитания личности. С позиций культуры главной целью образования является содействие ребенку в приобщении к культурным ценностям, усвоении знаний о культуре, осознании их различий и сходств, приобретении опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур. Все названные задачи совершаются на основе индивидуального подхода, посредством реализации вариативных тактик (помощи, поддержки, взаимодействия и сотворчества) позволяющих личности полнее раскрыть свой потенциал.

В рамках антропологического подхода воспитание представлено как масштабный процесс, который обусловлен социогенетическими и культурно-педагогическими факторами, что ведёт за собой обоснование и внедрение вариативных методов обучения и воспитания и позволяет получить действенные способы индивидуализации образовательной работы. Многообразие методов обеспечивает целостность и гармоничность познавательного процесса, формирование как специальных навыков и умений, так и мировоззренческих основ, соответствующих постнеклассической картине мира.

Холистическая парадигма образования нацеливает образовательный процесс на формирование творческого, диалектического мышления, объединяющего два полярных типа мышления, которые должны развиваться последовательно, взаимодополняя и потенцируя друг друга. При холистическом подходе к сущности содержания образования абсолютной ценностью является не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, становление её индивидуальности через разнообразие выбора образовательной траектории.

Синергетический подход к образованию и воспитанию личности может быть базовым для решения многих проблем. Для описания концепта «вариативность» целесообразно обращение к синергетике, как науке о человекомерных системах. Ведущая роль при объяснении понятия «вариативность» принадлежит теории фракталов, отражающей сущность принципа вариативности, допускающего произвольное варьирование компонентов без изменения самой системы.

Принцип вариативности соотносится с принципом индивидуального подхода, в соответствии с которым необходим учет индивидуальности обучающегося, его способностей, потенциала и осуществление педагогического взаимодействия, предполагающего результативность деятельности. По определению А. Г. Асмолова вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении задач жизнедеятельности в ситуациях роста разнообразия, а также обеспечивает управление изменениями в разноуровневых образовательных системах [1].

Аспекты, в которых исследуются проблемы вариативного образования, чрезвычайно многообразны. Так, вариативность предполагает интеграцию различных субъектов образовательной деятельности посредством сбалансированного взаимодействия научно-теоретической, нормативно-правовой, методико-технологической и кадровой составляющих этой политики.

Вариативность обеспечивает возможность выбора образовательных услуг для обучающегося как реального потребителя. Это означает, что каждая современная образовательная организация определяет свой путь развития. Этому способствует и структура базисного учебного плана, в которой наряду с инвариантным ядром, представлена и вариативная часть.

Вариативный элемент содержания образования рассматривает способы задания ситуации, учитывающие субъектный опыт ученика и способы разрешения ситуации (знания, умения, отношения). Их функция – раскрытие субъектного смысла обучения, превращение обучения в самообучение.

Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков обращают внимание на три разных способа организации и управления образовательной средой [2]:

- среда, в основе которой лежит принцип единообразия, где преобладают административно-целевые связи и отношения, которые определяются одним субъектом – властью;
- среда, созданная в соответствии с принципом разнообразия, где связи и отношения имеют конкурирующий характер, соответственно, показатель структурированности стремится к минимуму;
- среда, «организованная по принципу вариативности, где связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам, показатель

структурированности стремится к оптимуму» [3, с. 82]. Таким образом, создание вариативной среды, является важнейшей целью управленческой деятельности в образовании.

В основе Концепция развития дополнительного образования детей в РФ до 2020 года лежит идеология вариативного развивающего образования или идеология свободного выбора и поддержки разнообразия детства [3].

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно содействует восполнению имеющихся у детей дефицитов информации, способов деятельности, навыков общения, сотрудничества, внимания референтных взрослых, комфортной среды.Оно соответствует природе детства и имеет в своей основе признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности.

Таким образом, вариативное образование по сути своей выступает в качестве поискового образования, ориентированного на поиск адекватных образовательным потребностям личности технологий, форм, методов и средств организации образовательного процесса. Вариативное образование характеризуется человекоцентрической направленностью, при этом важная роль отводится созданию образовательной среды, обеспечивающей свободу самоопределения, формирование способности личности к самодетерминации и актуализацию личностного потенциала.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России [Электронный ресурс] URL:http://www.nrpsy.ru/teoria_problemi_asmolov. (Дата обращения: 21.02.2017).
2. Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах [Текст] /Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 413 с.
3. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р [Электронный ресурс] URL http://nezavisroditeli.ucoz.ru/publ/vospitanie (Дата обращения: 02.04.2017).

© Синицина И.А., 2017

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Скопинцева Е.В., студент
Научный руководитель: Берзина Р. Ф., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Физическое воспитание – педагогический процесс, который направлен на формирование здорового, физически и духовно совершенного подрастающего поколения, укрепление здоровья, повышение работоспособности и долголетия человека [1].

Педагоги и родители – две главные направляющие в процессе становления личности младшего школьника, роль которых невозможно преувеличить. Следовательно, возникает необходимость сотрудничества школы и семьи в процессе воспитания младших школьников. Речь идет как о духовном, нравственном, так и о физическом воспитании ребенка.

Правильное физическое воспитание младших школьников школа может осуществлять только при наличии тесного контакта в работе с родителями. В настоящее время во взаимодействии семьи и школы в процессе физического воспитания детей возникает ряд трудностей. Первая трудность состоит в том, что не все родители могут отдать ребенка в секцию, так как это требует определенных материальных затрат (оплата самих спортивных занятий, покупка спортинвентаря, одежды), а также нехватка времени. Вторая трудность – это информационная загруженность в школе, которая не оставляет времени на дополнительные мероприятия, связанные с физическим воспитанием младшего школьника. Третья трудность заключается в отношении самих педагогов к данной проблеме, которое во многом поверхностное: физическое воспитание, как правило, воспринимается немногими учителями всерьез.

Отметим также, что учебный процесс в начальной школе в большей мере направлен на развитие интеллектуальных способностей, из-за чего у детей возникает учебная перегрузка и гиподинамия. Забота о сохранении и укреплении физического здоровья младших школьников уходит как бы на второй план. Таким образом, проблема физического воспитания младших школьников становится неотъемлемой частью современного общества.

Условия жизни ребенка, питание, его режим дня, физические упражнения и игры – все это может и должно быть использовано не только школой, но и родителями. От того, какова степень активности родителей, во многом будет зависеть и физическое развитие детей.

Большинство родителей, конечно же, заинтересовано в том, чтобы их дети росли здоровыми и развитыми физически. Многие родители хорошо понимают, что успехи детей в учебе будут в значительной степени зависеть от состояния их здоровья, поэтому многие семьи придают большое значение физическому воспитанию детей.

Важно доказать мамам и папам, что учение требует от ребенка затраты энергии, утомляет организм и для восстановления его работоспособности огромное значение имеют такие средства, как разумный режим дня, пребывание ребенка на свежем воздухе, правильное питание, занятия физическими упражнениями. По всем этим вопросам учителю необходимо в определенной системе проводить цикл консультаций и бесед с родителями.

В беседах необходимо знакомить родителей с тем, какие задачи ставит школа в физическом воспитании детей на каждом году обучения и как согласовать работу школы с усилиями родителей. Убедительность рекомендаций педагога будет обеспечена широким привлечением материала по физиологии и гигиене младших школьников. Мы предлагаем использовать беседы на такие темы как: «Двигательная активность и закаливание ребенка», «Учебная перегрузка и гиподинамия современных младших школьников», «Утренняя гимнастика и её оздоровительное значение для человека «, «Режим дня и работоспособность младшего школьника» и другие.

Учителю в работе с родителями надо использовать не только рассказ, но и показ комплекса упражнений утренней зарядки, удобной одежды школьников, организации режима дня. В физическом воспитании младших школьников необходим индивидуальный подход. Его можно осуществить лишь при условии тесного контакта с семьей. Важно разъяснить родителям, что организм младшего школьника находится в постоянном развитии, совершенствовании [2].

В сотрудничестве школы и семьи по физическому воспитанию детей целесообразно также использовать различные формы взаимодействия с родителями, такие как дни открытых дверей, собрания, семинары, спортивные праздники и физкультурные досуги с участием родителей.

Было также доказано, что совместные спортивные занятия родителей и младших школьников приносят следующие положительные результаты:

- пробуждают у родителей интерес к физическому воспитанию детей;
- помогают развитию у детей двигательных навыков в соответствии с их возрастом и способностями;

– дают возможность позаниматься физкультурой за короткий период времени не только ребенку, но и взрослому;
– позволяют с большей пользой проводить свободное время, способствуют всестороннему развитию ребенка;
– воспитывают у детей ответственное отношение к своему здоровью.

Главная цель родителей и педагогов – воспитание здорового, всесторонне развитого ребенка. Эта цель может быть достигнута только в результате совместных действий семьи и школы.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Рожков М. И. Теория и методика воспитания [Текст] / Л. В. Байбородова. – М.: «Владос - пресс», 2004. – 384 с.
2. Тимушкин А. В.Физическая культура и здоровье: Учебное пособие [Текст] / А. В. Тимушкин. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 120 с.

© Скопинцева Е.В., 2017

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Уразбахтина М. М., магистрант
Научный руководитель: Канбекова Р. В., профессор
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

В настоящее время в учебниках математики для начальной школы значительно уменьшилась доля упражнений, требующих отыскивания решения по заранее заданному алгоритму. Решение большинства задач требует усиленного внимания, привлечения изученного материала, сопоставления с вновь изученным материалом. Такая работа посильна только для волевого ребенка, слабовольный ребенок, с неразвитым математическим мышлением, как правило, не справляется с таким заданием. Поэтому воспитание волевых качеств младших школьников, это не только общепедагогическая цель, но и специальная математическая цель каждого урока. Вот почему важно не только передавать знания младшим школьникам, но и учить их учиться, формировать математическое мышление и логические умения, пробуждать желание работать над собой.

Когда ребенок приходит в школу, он уже владеет развитыми наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением. В начальной школе у ребенка начинает развиваться логическое мышление и вместе с ним логические умения, являющиеся важнейшим компонентом мыслительной деятельности. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию. Развитие всех трех видов мышления способствует успешному обучению младшего школьника, но в наибольшей степени для полноценного обучения математике необходимо максимальное развитие логического мышления и логических умений. Логическое мышление – это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях [1]. Познавательная сила логического мышления заключается в том, что при истинности исходных предложений логичность мысли обеспечивает истинность следующего из него предложения.

Естественно, что логика мышления не дана человеку от рождения, ею он овладевает в процессе жизни, в обучении. Роль математики в формировании у учащихся логического мышления огромна, хотя бы потому, что математика может быть названа «прикладной логикой» [3]. Перечислим некоторые положения, принятые нами за основу, при формировании логического мышления у младших школьников в процессе обучения математике.

Процесс формирования логического мышления происходит в течение всех лет обучения в школе, повседневно, органически вплетаясь в структуру каждого урока математики. И. Л. Никольская, специально изучавшая эту проблему, экспериментально установила, что кратковременное обучение школьников логическим умениям не дает заметного эффекта [2].

Очень важно, чтобы учитель сам демонстрировал подлинные образцы точной речи и математического мышления, так как младшие школьники всегда подражают в своей мыслительной деятельности учителю.

Младшему школьнику можно привить культуру математического мышления, если вовлечь его в постоянную деятельность по самовоспитанию, а учитель должен оказывать каждому ученику помощь в этой трудной работе.

Необходимо включить в содержание обучения математике определенные теоретические знания о математических высказываниях, о логических связках, о простейших способах доказательства утверждений. Данные знания должны включаться в процесс обучения математике по мере встречи с соответствующими логическими понятиями и затем

повторяться многократно. Важной составляющей линии математического развития младшего школьника является обучение его уже с первого класса классификации по заданным основаниям и проверке правильности выполнения задания.

Формирование логического мышления у младших школьников происходит одновременно с развитием математической речи. «Высокоразвитое математическое мышление вообще невозможно вне речи, оно всегда связано с языком, и речь выступает как материальная оболочка мышления» [3, с. 169].

При овладении младшими школьниками математическим языком, учитель обращает внимание на лаконичность языка: то, что в обыденной речи обозначается словом или целым предложением, в математике может быть обозначено одним символом. Поскольку математический язык является искусственным, то в нем значение и смысл каждого слова совпадают, а, значит, овладение математическим языком означает овладение точностью при выражении своих мыслей. Математический язык отличается широкими возможностями для использования переменных, благодаря чему младшие школьники учатся выражать различные общие закономерности математики и окружающей действительности.

Такая целенаправленная и систематическая работа способствует овладению младшими школьниками не только математическим мышлением и речью, но и содержанием математики.

Список литературы

1. Воровщиков С. Г., Новожилова М. М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. – М.: 5 за знания, 2007. – 352 с.
2. Никольская Р. И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1983. – 27 с.
3. Фридман Л. М. Теоретические основы методике обучения математике: Пособие для учителей, методистов и студентов педагогических высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 224 с.

© Уразбахтина М.М., 2017

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ

Усманова С. Г., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Школьная тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Ребенок от 7 до 11 лет боится не оправдать ожидания взрослых. Если дети младших классов не уверены в себе, стеснительны, замкнуты, то все это основные симптомы явления, называемого профессиональными детскими психологами «тревожность у младших школьников». Выявить ребенка с проявлениями беспокойства, мятежности, встревоженности, может учитель, воспитатель, родители. Школьная тревожность характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, связанной с учебной деятельностью. Школьная тревожность – это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников [5].

Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Педагоги и родители обычно говорят про такого ребенка, что он ко всему относится слишком серьезно и т. п. Однако, это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. Вместе с тем анализ консультационной практики свидетельствует о том, что подобная тревожность – это один из предвестников невроза и что работа по ее преодолению очень важна.

Выделяют два основных вида школьной тревожности:

1. *Ситуативная тревожность*, т. е. тревожность, порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая вызывает беспокойство. Такое состояние может возникать у любого человека перед возможными неприятностями или жизненными осложнениями.

2. *Личностная тревожность*. Она может рассматриваться как черта личности, которая проявляется в постоянной склонности к переживаниям и тревоге в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном

и подавленном настроении. У него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный [1].

Школьная тревожность начинает формироваться еще в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. Такое положение приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни [3].

Младший школьный возраст традиционно считается насыщенным на события и эмоции. Это связанно с тем, что ребёнок идёт в школу. Знакомство с одноклассниками, учителями, новый режим дня, ответы у доски, контрольные работы, оценки – всё это увеличивает тревожные события в жизни ребёнка.

Школьная тревожность не является личностной предпосылкой, поэтому повышенная тревожность в младшем школьном возрасте рассматривается как показатель школьной дезадаптации – неспособности адаптироваться к условиям школы. Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. Основными диагностическими признаками школьной тревожности является пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя, нежелании общаться со сверстниками.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Школьная образовательная среда характеризуется следующими признаками: физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребёнка; человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик – учитель – администрация – родители»; программа обучения.

Наименьшим «фактором риска» формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды – это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать те или иные школьные помещения.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности

связанно с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью выделяют несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению.

1. Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса (структура учебного плана; загруженность ребенка школьными делами в течение учебной недели; длительность урока).

2. Неадекватные ожидания со стороны родителей, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность.

3. Неблагоприятные отношения с педагогами, как фактор формирования школьной тревожности, многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «коррекционно-методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе и т. д.

Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Учителя нередко рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект [4].

4. Регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьника, поскольку проверка интеллекта вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если эта проверка так или иначе связана с социальным статусом личности.

5. Причиной возникновения тревожности является внутренний конфликт, противоречивость стремлений ребенка, когда одно его желание противоречит другому, одна потребность мешает реализоваться другой.

6. Смена школьного коллектива сама по себе является мощным стрессогенным фактором, поскольку предполагает необходимость установления новых взаимосвязей с незнакомыми сверстниками, причем результат субъективных усилий не определен, поскольку в основном зависит от других людей (тех учащихся, из которых состоит новый класс). Следовательно, переход из школы в школу (реже – из класса в класс) провоцирует формирование тревожности [2].

Таким образом, актуальным в младшем школьном возрасте является диагностика и своевременная коррекция школьной тревожности.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М. Академия, 2009. – 240 с.
2. Бороздина Л. В., Залученова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. - 2005. - №1. - С.104-113.
3. Козлова Е. В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации. Теоретические и прикладные проблемы психологии: Сборник статей. – Ставрополь, 2007. – 207 с.
4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

© Усманова С.Г., 2017

ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Фатихова Л. Ф., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет
Сайфутдиярова Е. Ф., доцент
Россия, г Бирск, Бирский филиал
Башкирского государственного университета

Статья публикуется при финансовой поддержке РФФИ и Республики Башкортостан в рамках научного проекта № 16-16-02001 «Усвоение учащимися с нарушением интеллекта естественнонаучных знаний в условиях использования 2D- и 3D-графики: на материале уроков биологии».

В современных условиях жизнедеятельности человека компьютерные технологии стали неотъемлемой частью системы,как общего, так и коррекционного образования,. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании могут выступать как основная составляющая урока (например, на уроках информатики), так и как его дополнение, позволяя усовершенствовать образовательный процесс, повышать эффективность усвоения обучающимися учебного материала, вызывать их интерес к школьному предмету. Использование ИКТ позволяет повысить качество наглядности учебного материала, что является одним их основополагающих принципов обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В коррекционном образовании используются разнообразные варианты ИКТ: мультимедийные презентации, создаваемые как учителем, так и учащимися при выполнении творческих проектов [5; 6], развивающие и обучающие игры [1; 4; 9], компьютерное тестирование [3; 9], компьютерные обучающие программы с применением 2D- и 3D-графики [10].

Определения ИКТ-компетентности учителя многочисленны и многообразны, обобщая их М. Н. Евстигнеев приходит к выводу о том, что под нею следует понимать набор знаний и умений педагога, позволяющих интегрировать ИКТ в процесс обучения предмету, не нарушая стандартных методик преподавания [2].

Е. С. Пановым выделяются такие компоненты ИКТ-компетентности учителя, как мотивационный, технологический, информационный, содержательно-методический, сетевой, и такие уровни ее формирования, как базовый, общий и профессиональный [7].

Педагог как профессионал, владеющей ИКТ-компетентностью, согласно А. А. Папышеву, Л. А. Сафоновой, В. И. Сафонову и др., должен

владеть достаточно широким и разнообразным набором умений, а именно: производить поиск информации посредством ИКТ, обрабатывать электронные данные разных типов и преобразовывать форматы данных, вести видеозапись с использованием технических средств, производить видеомонтаж и различные эффекты в формируемый контент [8].

Использование ИКТ учителем коррекционной школы несколько затруднено, прежде всего, в связи с недостаточной представленностью на рынке компьютерных программ, разработанных для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этих условиях встает проблема разработки таких компьютерных программ, которые учитывали бы как особенности восприятия детьми видео- и аудио-материла детьми с ОВЗ, так и специфику организации учебного процесса в коррекционной школе, содержание специальных образовательных программ и методики обучения.

В качестве примера одной из таких программ представим разработанную нами компьютерную технологию, предназначенную для использования на уроках биологии в 9 классе при изучении учащимися с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) курса «Человек». В компьютерной программе, разработанной с применением технологии Adobe Flash, использована 3D-графика, а именно включены объекты с 3D-моделированием и 3D-анимацией. Программа направлена на повышение эффективности усвоения учащимися знаний по такому разделу курса, как «Опорно-двигательная система. Скелет». Изучаемые темы с применением данной компьютерной программы представлены в меню на рис. 1.

Рис. 1. **Меню компьютерной программы «Опорно-двигательная система. Скелет»**

Использование данной программы на уроке предполагает демонстрацию компьютерных объектов на интерактивной доске. Включение в компьютерную программу 3D-графики позволяет учащимся в трехмерном формате наблюдать за строением и работой скелета и мышц человека. Программа включает не только статичные объекты и элементы, но и динамические. С учетом особенностей восприятия учащимися с нарушением интеллекта учебного материала, все элементы изображенных объектов имеют надписи и озвучиваются при наведении на них курсора. Для привлечения внимания учащихся к изучаемому объекту, при наведении на него курсора он высвечивается. Программой предусмотрены не только возможности ознакомления учащихся с учебным материалом по разделу «Опорно-двигательная система. Скелет», но и способы его закрепления и контроля усвоения знаний. Эта возможность введена в программу в связи с опорой на такой принцип обучения учащихся с умственной отсталостью, как положение о систематичности и повторяемости изучаемого.

Проверка эффективности использования компьютерной программы в коррекционных общеобразовательных школах г. Уфа Республики Башкортостан показало, что у учащихся с нарушением интеллекта повысилась прочность усвоения учебного материала по курсу биологии «Человек». Отмечается также повышение познавательной активности, учебной мотивации учащихся к изучаемому разделу знаний.

Таким образом, разработка специальных компьютерных программ для обучения учащихся с нарушением интеллекта, активное их использование в коррекционной школе позволяет повысит эффективность образовательного процесса, а следовательно, и качество профессиональной деятельности учителя.

Список литературы

1. Борблик Ю. В.,Шабалина О. А.Применение обучающих игр в учебном процессе коррекционных школ VIII вида // Образовательные технологии и общество. - 2015. -Т. 18. - № 1. - С. 427-439.
2. Евстигнеев М. Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. … канд. пед. наук. - М., 2012. 23 с.
3. Карасева Р. М., Мурова С. Г., Гарнаева Е. И., Зинатуллин И. М. Компьютерное тестирование уровня обученности математике учащихся 4-го класса коррекционной школы VIII вида // Вестник

Марийского государственного университета. – 2011. - № 7. – С. 168-170.
4. Кремер О. Б.Оригинальные компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения в коррекционной школе 8-го вида// Электронный журнал Федерации Интернет Образования, Московского Центра Интернет-образования «Вопросы интернет-образования». - 2004. - № 20. - С. 54-58.
5. Лифанова Т. М.,Подвальная Е. В.Использование мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных коррекционных школах VIII вида//Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2010. - № 3. - С. 39-46.
6. Муровецкая Н. В. Совершенствование процесса обучения детей с интеллектуальной недостаточностью средствами мультимедийных учебных презентаций // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. - № 32. - С. 103-107.
7. Панова Е. С. Формирование ИКТ-компетентности педагогов современной школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2013. - № 3. - С. 27-37.
8. Папышев А. А., Сафонова Л. А., Сафонов В. И., Молчанова Е. А., Жамков А. А. Формирование ИКТ-компетентности и социальной активности студентов педагогического вуза посредством интерактивных форм обучения // Интеграция образования. - 2015. - № 2, Т. 19. - С. 59-67.
9. Шабалина Н. В. Контрольно-измерительный материал на уроках чтения в начальных классах коррекционной школы VIII вида с использованием компьютерных технологий // Вестник Марийского государственного университета. - 2011. - № 7. - С. 159-162.
10. Lanyi C. S., Brown D. J, Standen P., Lewis J. and Butkute V. Results of user interface evaluation of serious games for students wits intellectual disability // Acta polytechnica hungarica. – 2012. - Vol. 9, 1. – P. 225-245.

© Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф., 2017

РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Хаматов И. Д., преподаватель
Россия, г. Туймазы, Туймазинский индустриальный колледж

В условиях социально-экономической турбулентности и глобализации мира особо важную роль играет гражданин. В данной статье, мы будем говорить о гражданине, как о человеке, наделенном свободой и правом участия в созидании своего Отечества правовыми путями и нравственными качествами. Понятие «гражданин» несет собой глубокую смысловую информацию. Мы будем рассматривать данное понятие с точки зрения образования.

Образование – это социальный институт, отвечающий за будущее нашего государства. Гражданин, обучающийся в профессиональных организациях, несет полную осознанную ответственность за свои поступки, как перед гражданским обществом, так и перед государством. Во время вхождения в образовательный процесс студент должен знать, что образовательная организация является прообразом гражданского общества [3], т. е. взаимоотношения строятся между участниками образования на правовых положениях, сформированных на основе духовно-нравственных ценностей народов.

Воспитание молодых граждан должно зиждиться на основе гуманизма и демократии. Мы понимаем, что возрастная категория обучающихся в организациях среднего профессионального образования соответствует периоду развития юности, в котором формируются мировоззрение и идейно-гражданская зрелость. Особенность гражданского воспитания молодых людей в современном государстве, как в Российской Федерации, развивается на основе преемственности историко-культурного наследия прошлых поколений. Образовательные системы являются источниками трансляции культуры и преобразователями.

Высшая ценность современной России – это гражданская культура. Гражданская культура является стержнем взаимопонимания между народами, проживающими в одном пространстве. Поликультурный аспект гражданского воспитания нацелен на формирование у юношей понимания необходимости диалога культур на основе равноправия и взаимоуважения.

Образовательные организации являются образовательно-правовыми средами для обучающихся, педагогов и т.д., которые функционируют на основе законов РФ и гражданских прав. К сожалению,

обучающиеся не осознают себя как ответственных граждан. Это проявляется в использовании законов и положений уставов образовательных организаций только лишь в свою сторону, а именно, права обучающихся. Молодые юноши манипулируют законами для извлечения пользы, нарушая свободу и права других участников образовательного процесса. Отсюда следует вывод о фрагментарности знаний правовых основ общества.

Профессиональные образовательные организации готовят будущих специалистов и квалифицированных рабочих для выполнения социальных ролей. Политолог С. Шехтер выделяет три роли, которые исполняет личность, кроме профессиональных: зритель, потребитель, гражданин. Зритель – это пассивный наблюдатель мира. Он может быть хорошо информированным, оттого враждебным и циничным и убежденным в том, что невозможно влиять на ход событий. Потребитель рассматривает политическое общество как рынок, предназначенный для распространения общественных благ и услуг. Это активный манипулятор, торгующий своим участием в жизни общества в обмен на обещание увеличить его блага. Гражданин рассматривает общество как содружество, в котором он самопроявляется как личность и активный деятель [6]. На основе сочетания гражданских и профессиональных качеств у личности формируется любовь к своей стране и обществу, и вся его деятельность будет направлена на созидание и развитие.

Гражданское воспитание формирует у личности гражданственность, ответственность, долг, честность, толерантность, патриотизм – это составляет гражданские качества личности. По нашему мнению, воспитание гражданина не должно быть лишь доминантной функцией процесса воспитания, но и должно рассматриваться с точки зрения процесса обучения.

К примеру, в магистерской диссертации «Формирование мультикультурализма и толерантности в обучении физики» (И. Д. Хаматова, год защиты 2013) указывается роль учебной дисциплины «Физика» в организациях среднего профессионального образования в воспитании гражданственности в многонациональной стране, нравственности и патриотизма в процессе учебы. Содержание учебных дисциплин нельзя отделить от гражданского воспитания. Оно способствует созданию условий для формирования представлений обучающихся о современном обществе, его проблемах, содействовать осознанию своих способностей к социальной деятельности, исследованию той или иной социальной проблемы и поиску путей ее разрешения.

Роль гражданского воспитания в формировании личности заключается во включении молодого человека в процесс усвоения, принятия и реализации гражданских ценностей общества, идей, переживаний, чувств, эмоций людей, а также оценок, норм и моделей поведения.

Список литературы

1. Гаязов, А. С. Социализация личности гражданина в пространстве муниципального образования [Текст]: монография / А. С. Гаязов, С. Б. Баязитов, А. Ф. Амиров. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2000. – 197 с.
2. Гаязов, А. С. Гражданское воспитание в новых условиях развития российской государственности [Текст] / А. С. Гаязов // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2001. – Вып.4. – С. 359-371.
3. Гревцева, Г. Я., Циулина М. В., Воспитание гражданина и патриота: теория и практика[Текст]: учебное пособие / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина. – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2014. – 300 с.
4. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание в современной России [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. - 2008. - №9 - С. 3-12.
5. Хаматов, И. Д. Формирование мультикультурализма и толерантности в обучении физике: Автореф. диссер…. квалиф. академ. степени магистра образования. – Уфа, 2013. – 16 с.
6. Шехтер, С. Возвращаясь к «свободе» и справедливости для всех: гражданство в американской федеральной системе / С. Шехтер // Мир человека, 1996. - № 1. -С. 31-36.

© Хаматов И.Д., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Харламова Е. А., социальный педагог
Россия, г. Уфа, ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 63

Доступность образования для детей с психофизическими нарушениями – актуальный вопрос для школы в целом и, соответственно, каждого учителя коррекционной школы, в частности. «Особые» дети

требуют особого внимания к вопросам их воспитания, социализации и интеграции в общество. Для решения задач воспитания, развития и социализации личности в школе введены следующие профессии: педагог-психолог, педагог дополнительного образования, социальный педагог.

Школа призвана координировать совместные усилия семьи и общественности по формированию социально благоприятной среды воспитания «особых» детей и окружающих их взрослых. Проблемы ребенка и семьи заставляют учебное заведение и педагога стать реальным защитником детей. К примеру, в школе образована социально-психологическая служба, приоритетными направлениями деятельности которой является: защита прав и интересов учащихся, оказание помощи детям, находящимся в сложной жизненной ситуации; профилактика правонарушений и преступлений, ориентация на здоровый образ жизни, работа с семьей. В соответствии с этими направлениями и строится работа в школе.

Так, в течение учебного года проводится социально-диагностическая работа, в которой выявляются учащиеся, нуждающиеся в поддержке и защите, категории детей группы риска, неблагополучные родители, уклоняющиеся от воспитания детей, учащиеся оставшиеся без попечения родителей.

Совместно с классными руководителями и службами профилактики правонарушений ведется работа по защите прав и интересов учащихся, оказанию помощи детям, находящимся в сложной жизненной ситуации и профилактике правонарушений и преступлений, ориентации на здоровый образ жизни. Межведомственное взаимодействие со службами опеки, здравоохранения и социальной защиты позволяет эффективно решать вопросы, связанные, как со здоровьем «особых» детей, так и с проявлениями их «особого» поведения.

Целое направление в деятельности школьной социально-психологической службы направлено на работу с родителями, которые составляют «группу риска», т. к. не обеспечивают соответствующих условий обеспечения и воспитания детей. В целях выявления жестокого обращения с детьми ведется наблюдение за учащимися, беседы, медицинский осмотр, организуютсяконсультации на родительских собраниях.

Кроме того, в повседневную деятельность педагога социально-психологической службы входят выезды в семьи, работа в школьномпсихолого-медико-педагогическом консилиуме, консультативная помощь педагогам и родителям по вопросам

психологического развития детей, их воспитания и обучения, причинам конфликтов и возможным способам их разрешения.

Педагог проводит и работу с реабилитационным центром для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, с целью успешной работы по профориентации выпускников и выдачей заключений по выбираемым учащимися профессиям.

Говоря о деятельности педагога в массовой школе, чаще всего подразумевается образовательная деятельность. При работе в коррекционном учреждении с «особыми» детьми образовательная деятельность может осуществляться при создании определенных образовательных условий, которые регламентированы «Законом об образовании в РФ» №273-ФЗ и условий, которые создаются в семье и социальном окружении ребенка.

© Харламова Е.А., 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Хунафина Э. А., магистрант
Научный руководитель: Усманова С. Г., доцент
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Участники образовательного процесса, а именно, педагоги, обучающиеся и родители, стремятся к созданию в образовательной организации здоровьесберегающей образовательной среды. Однако, это процесс многогранный, многофакторный, и его не всегда возможно прогнозировать Основные цели, которые ставит перед собой современное образование, – это формирование социально и морально устойчивой личности, которая осознает ценность здоровья и здорового образа жизни. Поэтому педагоги сегодня должны как можно больше использовать в учебно-воспитательном процессе здоровьесберегающие технологии [2].

Согласно исследованиям, существуют виды здоровья: физическое, психическое, социальное здоровье. В контексте образовательной деятельности образовательные организации решают в той или иной мере проблемы сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, опираясь на основные нормативные документы [1].

Учебный план МОБУ СОШ № 1 с. Исянгулово МР Зианчуринский район Республики Башкортостан обеспечивает исполнение ФГОС НОО и определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав учебных предметов, используя возможности школы и ее материально-техническую базу. Обязательная часть учебного плана отражает содержание образования, которое обеспечивает достижение важнейших целей современного начального образования:

- формирование гражданской позиции обучающихся, приобщение их к общекультурным, национальным и этнокультурным ценностям;
- готовность обучающихся к продолжению образования на последующих ступенях основного общего образования;
- формирование здорового образа жизни, элементарных правил поведения в экстремальных ситуациях;
- личностное развитие обучающегося в соответствии с его индивидуальностью.

Цельювнеурочной деятельностиявляется создание условий дляразвития у обучающихся способностей на основе свободного выбора. План внеурочной деятельности в МОБУ СОШ № 1 с. Исянгулово МР Зианчуринский район Республики Башкортостан опирается на следующиенормативные документы:

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 -ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

4. Санитарно-эпидемиологическими правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 03.03.2011, регистрационный номер 19993;

5. Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (утверждены приказом Минобрнауки России от 28 декабря 2010 года № 2106, зарегистрированы в Минюсте России 2 февраля 2011 года, регистрационный № 19676).

Содержание внеурочной деятельности обучающихся 1-4 классов направлено на создание условий для развития личности ребенка; профилактику асоциального поведения младших школьников; обеспечение целостности процесса психического и физического, умственного и духовного развития личности ребенка; развитие взаимодействия педагогов с семьями обучающихся.

Помимо этого обучающиеся нашей школы посещают спортивные кружки и секции, участвуют в районных и республиканских соревнованиях по различным видам спорта и занимают призовые места. Предприняты меры по исключению случаев травматизма обучающихся во время проведения уроков физической культуры и внеклассных спортивно-оздоровительных мероприятий.

Применение на уроках оздоровительных пауз, обязательная реализация на каждом уроке сбалансированного подхода к двигательной активности, психологической и физиологической нагрузкам с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника, забота о здоровье всех субъектов образовательного процесса, в том числе и педагогов – вот слагаемые воспитания всесторонне развитой, здоровой личности. Задачи обеспечения комфортной и безопасной образовательной среды, создания мотиваций и условий для здорового образа жизни, эффективного использования здоровьесберегающих образовательных технологий организации образования должны стать одним из приоритетных направлений развития любой образовательной организации.

Список литературы

1. Сериков Г. Н., Сериков С. Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ,1999. – 356 с.
2. Смирнова Ю. В. Здоровьесозидающий потенциал образовательной среды школы // Человек и образование. - 2008. - № 4 (17). - С. 36-41.

© Хунафина Э.А., 2017

МОНИТОРИНГ КАК СИСТЕМНОЕ СРЕДСТВО В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Шабалина Е. М., магистрант
Научный руководитель: Салимова Л. Х., доцент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

В разных видах человеческой деятельности издавна применяется наблюдение как особый способ познания, основанный на относительно длительном, целенаправленном и планомерном восприятии предметов и явлений окружающей действительности. Образцы организации наблюдений за природной средой были даны еще в первом веке нашей эры. Тридцать семь томов «Естественной истории» Гая Секунда Плиния

(старшего) содержат сведения по астрономии, физике, географии, зоологии, ботанике, сельскому хозяйству, медицине, истории. В XX веке возник термин «мониторинг» для обозначения повторных целенаправленных наблюдений за элементами окружающей среды в пространстве и времени.

Мониторинг является как способом исследования реальности, используемым в различных науках, так и способом обеспечения сферы управления различными видами деятельности через представление своевременной корректной информации. В общем смысле понятие «мониторинг» можно определить как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению» [3, с. 101].

Основные сферы, применяющие мониторинг как способ научного исследования, – это экология, биология, социология, педагогика, экономика, психология, теория управления. Главная сфера практического применения мониторинга – это управление, а точнее информационное обслуживание управления в различных областях деятельности.

Многочисленные системы мониторинга обладают некоторыми общими характеристиками, что дает возможность говорить о нем как целостном самостоятельном научно-практическом феномене. Выделяют несколько оснований для классификации его систем.

- по областям применения;
- по средствам проведения;
- по способам сбора информации.

Другими источниками для классификаций могут стать данные о потенциальных пользователях, способах распространения информации, времени реализации, широте охвата [2].

Нормализация управления какой-либо системой не может не основываться на объективных знаниях об этой системе. Динамизм такой сложной иерархичной системы, какой является сфера образования, требует введения совершенной в технологическом отношении и содержательной в своей основе системы мониторинга. Идеология управления качеством является основополагающей в деятельности органа управления образованием, нацеленным на перевод системы образования в новое состояние, обеспечивающее качество образования, адекватное потребностям развивающейся личности, социума и рынка труда. Для планомерного перехода в это состояние системы образования необходимо совершенствовать управление, осуществляя сознательное воздействие на возникающие процессы, что невозможно без изучения динамики этих процессов. Обеспечение должного качества образовательной системы достигается благодаря объективной информации о функционировании и

развитии всех элементов образовательной системы, получаемой в мониторинговом режиме.

Существующие системы мониторинга можно условно группировать по нескольким основаниям.

Первая группа предполагает мониторинг, связанный с накоплением и структурированием информации. Это системы мониторинга законодательной базы управления образованием, публикаций об образовании и т. д.

Вторая группа – мониторинг развития знаний учащихся, разработанный СИТО – голландским Национальным институтом по оценке достижений в области образования. Данная система построена с использованием модели «цель – результат» и учетом характеристик процесса обучения. По результатам мониторинга принимаются тактические управленческие решения по коррекции процесса образования, вырабатываются стратегические решения.

Третья группа– системы мониторинга, построенные с использованием модели «вход – выход» (д. Вилмс «Мониторинг эффективности работы начальных школ»).

Четвертая группа – системы мониторинга на уровне образовательного учреждения. Их данные говорят об эффективности той или иной технологии обучения, факторах, влияющих на качество обучения, связях квалификации педагога и результатов преподавания и т. д.

Виды мониторингамогут быть классифицированы по следующим основаниям:

- поцелям социальных систем;
- по основаниям экспертизы;
- по уровням управления.

Существует мировой опыт разработки и реализации разных, но одинаково полноценных систем мониторинга в образовании, основные из которых должны учитывать вклад, процесс и результат.

Единство применяемых подходов – свидетельство общей закономерности: мониторинг в образовании – объективная потребность развития любой современной социальной системы, охватывающей большие группы населения цивилизованных стран, определяющих ведущие тенденции развития мировой культуры.

Список литературы

1. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие. – М.: Издательский дом «Академия», 2009. – 224 с

2. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – М.: Интеллект-центр, 2005. – 424 с.
3. Мониторинг и диагностика качества образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. - 322
4. Тестирование в современном образовании: учебное пособие / Т. А. Кабанова, В. А. Новиков. – М.: Высшая школа, 2010. – 381 с.
5. Чемодурова В. И. Мониторинг в образовательном процессе // Мастер-класс: приложение к ж. «Методист». - 2008. - № 6. - С. 3-6.
6. Шаталов А. Мониторинг как особый вид научной теории и практики / А. Шаталов, В. Афанасьев, И. Афанасьева и др. // Педагогическая диагностика. - 2008. - № 4. - С. 28-39.
7. Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе (сборник) / Коллектив авторов - НПФ «Смысл», 2009. – 320 с.
© Шабалина Е.М., 2017

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шавалиева И.Ш., доцент
Бычкова Л. Б., студент
Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

В настоящее время происходит значительное расширение области исследования отечественной специальной педагогики и психологии за счет повышения интереса к теоретическим и прикладным аспектам воспитания и обучения детей, имеющих выраженные нарушения интеллекта. Это обусловлено, прежде всего, значительным ростом детей данной категории в обществе, а также предпринимаемыми попытками их воспитания и обучения в условиях семьи и специальных учебных образовательных учреждений.

Исследования, раскрывающие вопрос коррекционно-развивающей направленности обучения детей с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительного искусства, не столь многочисленны. В исследовании, проведенном Е. Ф. Войлоковой затронуты вопросы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста [1]. Отдельные данные об особенностях сенсорного развития детей с интеллектуальными нарушениями имеются и у Г. В. Цикото, ею

же предложен ряд дидактических игр и упражнений для занятий с детьми младшего возраста [3].

При изучении развития восприятия у школьников с интеллектуальными нарушениями выявляются еще более существенные отклонения от нормального развития, большие трудности в их преодолении, связанные с нарушениями познавательной деятельности в целом (К. И. Вересотская, Т. Н. Головина, Е. М. Кудрявцева, М. М. Нудельман, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, Н. М. Стадненко, Ж. И. Шаф и др.) [по 1]. С другой стороны, та информация, которая получается этими детьми в наглядном плане, при активном участии восприятия, усваивается значительно быстрее и полноценнее, чем та, которая дается в чисто словесном плане, без наглядной опоры (Л. В. Занков, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский и др.). В процессе обучения школьников с интеллектуальными нарушениями многие недостатки сенсорного развития преодолеваются, позволяет надеяться на успех сенсорного воспитания, начатого в дошкольном возрасте [2; 3].

Сенсорное воспитание осуществляется в ходе формирования основных видов детской деятельности, которые свойственны детям как с нормальным, так и с нарушенным развитием – предметной, игровой, изобразительной.

Наше внимание привлекла проблема изучения возможностей развития сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальными нарушениями на занятиях изобразительного искусства. Между тем известно, что у данной категории детей недоразвитие именно сенсорно-перцептивной сферы менее выражено по сравнению с другими, высшими психическими процессами. Следовательно, относительная сохранность сенсорно-перцептивной сферы позволяет принять в качестве исходной базы работу по совершенствованию этой сферы, что в свою очередь позволит успешно решать задачи по обучению, воспитанию их социально-бытовой приспособленности, а, следовательно, и наметить направления к формированию таких личностных особенностей, как организованность, работоспособность, аккуратность, любознательность и пр.

Изобразительное искусство как школьный учебный предмет имеет важное коррекционно-развивающее значение. Уроки при правильной их постановке оказывают существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы, способствуют формированию личности ребенка с интеллектуальными нарушениями, воспитанию у него положительных навыков и привычек.

На занятиях по аппликации, лепке, рисованию дети имеют возможность познакомиться и овладеть основными цветами спектра, геометрическими формами как объемными, так и плоскостными, величинами. Изобразительная деятельность помогает ребенку выразить себя как личность, проявить интерес к деятельности или к предмету изображения, доступными для них способами осуществить выбор изобразительных средств (цвет, форма, величина). Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид деятельности всех детей без исключения. Разнообразие используемых техник делает работы детей выразительнее, богаче по содержанию, доставляет им много положительных эмоций.

По данному учебному предмету ставятся следующие коррекционные задачи:

- способствовать коррекции недостатков познавательной деятельности школьников путем систематического и целенаправленного воспитания и развития у них правильного восприятия формы, конструкции, величины, цвета предметов, их положения в пространстве;
- учить находить в изображаемом существенные признаки, устанавливать сходство и различие;
- улучшать зрительно – двигательную координацию путем использования вариативных и многократно повторяющихся действий с применением разнообразного изобразительного материала;
- содействовать развитию у учащихся аналитико-синтетической деятельности, умения сравнивать, обобщать;
- развивать все познавательные процессы (память, мышление, внимание, воображение, речь);
- дать учащимся знания элементарных основ реалистического рисунка, формировать навыки рисования с натуры, декоративного рисования;
- знакомить учащихся с отдельными произведениями изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, воспитывать активное эмоционально-эстетическое отношение к ним [3].

Личностными результатами изучения предмета у младших школьников с интеллектуальными нарушениями являются: – формирование личностных качеств: художественный вкус, аккуратность, терпение, настойчивость, усидчивость.

Основой коррекционно-воспитательной работы в этот период становятся наглядные и практические методы. Поскольку нарушения

психического развития у учащихся с интеллектуальными нарушениями носят системный характер, у обучающихся имеется отставание не только в области развития речи, но и в области развития восприятия, мышления, деятельности.

Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия (умение длительное время фиксировать внимание на предмете, рассматривать предмет, следить за его передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т. п.). Не у всех детей с интеллектуальными нарушениями к началу обучения в школе оказывается это сформированным. Это заставляет педагогов быть точными и осмотрительными при выборе наглядных средств обучения. Во время занятий нужно стремиться к тому, чтобы в поле зрения детей находились только те предметы, которые соответствуют цели данного занятия. Лучше всего, если внимание детей концентрируется на 1-2 предметах, с которыми они действуют. При этом сами предметы должны быть крупными, яркими, красочными.

На первом году обучения нужно с осторожностью использовать картинки в качестве наглядного материала, так как дети могут не узнавать предметы в изображении, не понимать, какие действия там изображены, испытывать затруднения в понимании выражения лиц и жестов на рисунке. Прежде чем использовать картинку в качестве наглядного средства, необходимо специально учить детей воспринимать изображение, соотносить его с реальными предметами, действиями, ситуациями.

Замедленность процесса восприятия, характерная для учащихся с интеллектуальными нарушениями, препятствует полноценному восприятию предметов и объектов окружающей действительности. В связи с этим более адекватными для начального периода обучения данной категории детей являются практические методы – организация детской деятельности и детского опыта.

При организации обучения очень важно правильно выбрать способы передачи обучающемуся общественного опыта. Такими способами являются словесное описание или словесная инструкция, показ (подражание), образец, жестовая инструкция, совместные действия взрослого и ребенка.

Применение образца имеет разные формы. В одних случаях это выбор по образцу. Например, перед ребенком лежат две цветовые карточки, красная и желтая. Педагог, поднимая красную карточку, просит: «Дай такую же». Ребенок должен выбрать красную карточку и

показать ее. В этом случае, как мы знаем, он должен соотносить зрительно два цвета, опираясь на имеющиеся у него эталоны.

Более доступным способом передачи ребенку знаний и умений оказывается показ (подражание). При показе ребенок видит не только результат действий взрослого, но и все этапы действия, которым он может подражать. Но и развитие подражания у детей с интеллектуальными нарушениями происходит с опозданием. В этих случаях необходимо пользоваться жестовой инструкцией. Если ребенок не действует и по жестовой инструкции, следует использовать совместные действия, т. е. взять руку ребенка в свою и совместно с ним выполнить нужное действие.

Необходимо помнить, что наглядные и практические методы должны обязательно сочетаться с речью – словесной инструкцией, словесным объяснением задания, словесным описанием, но речь должна включаться постепенно [1; 2].

Во время проведения уроков ребенок получает первоначальный опыт организации самостоятельной практической деятельности на основе сформированных регулятивных универсальных учебных действий: целеполагания и планирования предстоящего практического действия, прогнозирования, отбора оптимальных способов деятельности, осуществления контроля и коррекции результатов действий; учится искать, отбирать, преобразовывать необходимую информацию. Тем самым, на уроках ученик овладевает такими формами познавательных универсальных учебных действий как исследовательскими и логическими: наблюдения, сравнения, анализа, классификации, обобщения [3].

В результате выполнения под руководством учителя коллективных и групповых работ на уроках изобразительного искусства закладываются основы социально ценных личностных и нравственных качеств, как трудолюбие, организованность, добросовестное и ответственное отношение к делу, инициативность, любознательность, потребность помогать другим, уважение к чужому труду и результатам труда, культурному наследию.

Приоритет коррекционных и воспитательных задач в процессе обучения детей с интеллектуальными нарушениями изобразительной деятельности закономерен, поскольку школьники с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью обладают ограниченными возможностями овладения как знаниями об изобразительном творчестве, так и соответствующими умениями и навыками. Задача педагога, учитывая особые образовательные потребности контингента учащихся с интеллектуальными нарушениями, организовать проведение

коррекционных занятиях по развитию психомоторики и сенсорных процессов на уроках изобразительного искусства в игровой занимательной форме, с использованием дидактических игр, что будет дополнительно способствовать успешному усвоению ими основных сенсорных эталонов.

Успешность в обучении создаёт благоприятные условия для личностного развития учащихся, их психического здоровья, успешной социальной адаптации. В связи с этим основной целью коррекционной работы с учащимися начальных классов является формирование функционального базиса для овладения основными школьными навыками.

Список литературы

1. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Учебно-методическое пособие. [Текст] / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.
2. Запорожец А. В., Венгер Л. А. и др. Восприятие и действие. [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – М.: Прогресс, 1966. – 394 с.
3. Цикото Г. В. Проблема умственного развития детей [Текст] / Г. В. Цикото. – М.: Новое время, 2000. – 294 с.

© Шавалиева И.Ш., Бычкова Л.Б., 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В УФИМСКОМ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОСТИНИЧНЫЙ СЕРВИС» И «ТУРИЗМ»)

Шарафутдинова Н. Ф., преподаватель
Россия, г. Уфа, Уфимский торгово-экономический колледж

Учебный план специальности 43.02.11 Гостиничный сервис включает в себя изучение шести профессиональных модулей, каждый из которых предполагает прохождение учебной или производственной практики. Учебный план специальности 43.02.11 Гостиничный сервис составлен таким образом, чтобы в течение двух лет (II и III курсы) студенты могли осваивать в логической последовательности различные виды деятельности в гостинице (согласно технологическому циклу обслуживания гостей): начиная от бронирования гостиничных услуг,

приема, размещения и выписки гостей, заканчивая обслуживанием в процессе проживания гостей и т. д.

Изучение определенного профессионального модуля предполагает прохождение практики именно в том подразделении гостиницы, деятельность которого изучается в рамках данного профессионального модуля. В связи с этим, возникает один из важнейших проблем в нахождении и определении базы практики, так как, например, даже в крупной (в масштабах Уфы и Республики Башкортостан) гостинице трудно устроить одновременно несколько человек в отдел бронирования или приема и размещения гостей. А когда в потоке две группы по 30 студентов – это уже серьезная проблема. В связи с этим, наличие большого числа небольших гостиниц – является для организации среднего профессионального образования своего рода решением проблемы, причем это касается не только численного решения проблемы, но и качественного. Дело в том, что, как показывает практика, студенты, устроившиеся в крупные гостиничные предприятия с развитой структурой и высоким уровнем профессиональной подготовки персонала, иногда даже не удовлетворены результатами прохождения практики. Это объясняется тем, что в таких предприятиях из-за большого потока гостей и очень высокого уровня ответственности, сотрудникам зачастую бывает некогда заниматься стажерами, вникать в вопросы их профессионализации. И, напротив, в средних и небольших отелях к стажерам относятся с большим вниманием и более охотно делятся, пусть даже иногда не самым большим, но профессиональным багажом знаний, умений и навыков, добиваясь одного из самых важных и сложных моментов в профессиональном обучении студентов –привития интереса и любви к будущей профессии.

На III курсе студенты изучают модуль, посвященный обслуживанию гостей во время проживания, что предполагает возможность прохождения практики в различных структурных подразделениях отеля, особенно в номерном фонде и службе питания (ресторане). Поэтому проблем с устройством в одну гостиницу сразу нескольким студентам не бывает, и даже наоборот сами отели с удовольствием принимают в эти службы молодых стажеров. Как показывает практика, студенты, в свою очередь, получают хорошую возможность отработки практических навыков на производстве, что нередко способствует их дальнейшему трудоустройству (в ресторанах и барах).

Таким образом, Уфимский торгово-экономический колледж стремится заключать договор о сотрудничестве, в том числе и о стажировке студентов, с наиболее известными предприятиями

гостеприимства города и республики, поскольку именно на их базе можно получить то самое желанное практическое обучение для становления профессиональных компетенций будущего специалиста. С самого начала открытия специальности в педагогический коллектив колледжа активно сотрудничал с гостиницей «Президент Отель», «Россия»(«Азимут Отель Уфа»), «Турист»(«Амакс Турист отель»). В последние годы колледж сотрудничает с ГК «Башкортостан», управляющей компанией «Аркада». Проведение саммитов ШОС и БРИКС добавили в список баз практики колледжа еще несколько современных отелей города, предоставляющих прекрасные возможности для прохождения практики и стажировки еще большего числа студентов (Холидей Инн, Сити Отель).

Несмотря на большое количество гостиниц в городе Уфа, студенты, особенно иногородние, предпочитают проходить практику на базе санаториев и курортов республики: Красноусольск, Ассы, Янган-Тау, Зеленая Роща. Санатории республики с большим желанием берут студентов на практику, а по окончании колледжа предлагают им работу.

География социальных партнеров колледжа увеличивается с каждым годом, колледж имеем стабильную базу для стажировок студентов и за пределами республики.

Как известно, Россия – одна из немногих стран, которая обеспечивает подготовку кадров исключительно за счет государственного бюджета. Поэтому колледж предпринимает различные меры, чтобы заинтересовать предприятия в подготовке кадров. Очень важно, чтобы бизнес и предприятия были заинтересованы вкладывать в это средства, не исходя из своей экономической ситуации. Во всех странах профессиональное образование – это инвестиции. Мы знаем механизмы участия бизнеса в подготовке кадров, знаем, как они работают в передовых странах. Хорошими примерами могут быть и поддержка профессиональных учебных заведений крупными профильными предприятиями. Пример Уфимского торгово-экономического колледжа– это договор о сотрудничестве между колледжем и ООО «Прогресс», причем инициаторами этого сотрудничества выступила сторона работодателя. Как известно, это очень известная строительная фирма на рынке Республики Башкортостан, имеющая предприятия гостеприимства, как в Уфе, так и на побережье Черного моря. Согласно договору сотрудничества, в 2014 г. студенты, обучающиеся по специальностям «Гостиничный сервис» и «Организация обслуживания в общественном питании» уже имели не только возможность пройти практику на базе ЛОК «Горный воздух» в г. Сочи, но и полноценно отдохнуть и укрепить свое здоровье за счет средств предприятия. Однако такому масштабному

мероприятию предшествовала очень большая подготовительная работа: были составлены графики прохождения практики разными группами студентов в разных структурных подразделениях комплекса, проведена работа с родителями и студентами и т. д. В будущем работодатель надеется, что колледж будет еще более тесно сотрудничать, так как ими построен новый отель в Уфе – «АТОЛА», отсюда и заинтересованность в прямом контакте с учебным заведением. Как итог – такой симбиоз обоюдовыгоден как для обеих сторон.

Следующий пример: студенты нашего колледжа, обучающиеся по специальности «Гостиничный сервис» имели возможность стажироваться на базе туристических компаний, принимающих туристов в Турецкой Республике. Так, в 2014 г. одна из крупнейших туроператорских компаний, работающих на туристическом рынке России – «CORALTRAVEL», предложила пройти стажировку на Эгейское побережье Турции. Студенты второго курса провели туристический сезон в регионах Мармарис, Бодрум и Дидим в качестве трансферных гидов. Перед началом туристического сезона 2015 г. сотрудничество продолжилось – уже в декабре 2014 г. региональные представители «CORALTRAVEL» в Турецкой республике – туристическая компания «Одеон Тур» на базе колледжа провели собеседование с претендентами. Во время стажировки студенты занимались трансферами в аэропорт (встреча и проводы туристов), сопровождением туристов на экскурсиях, speakingours (консультирование гостей во время отдыха в отелях). По словам студентов, во время стажировки они получили колоссальный профессиональный и жизненный опыт, прониклись уважением и любовью к своей будущей профессии. Как результат – прекрасные отзывы о наших студентах и приглашение на работу в следующем сезоне в качестве отельных гидов. Выпускники, получившие такой опыт, как правило, продолжают свою профессиональную деятельность именно в сфере туризма (в Турции, Индии (Гоа), Египте, ОАЭ).

Стало хорошей традицией, что у студентов, обучающихся по специальностям «Гостиничный сервис» и «Организация обслуживания в общественном питании», имеется возможность на время летнего сезона стажироваться и отдохнуть на базе одного из наших уважаемых социальных партнеров – Гостевого дома «Валентина» в г. Анапа. Во время стажировки студенты имеют возможность освоить компетенции администратора Reception, официанта кафе и в качестве бармена. Многочисленные благодарственные письма от имени руководства Гостевого дома «Валентина» говорят о высоком уровне профессиональной подготовки студентов.

Проблема подготовки квалифицированных специалистов в системе профессионального образования является одним из направлений молодежной политики нашего государства. В связи с этим перед колледжем стоит задача развития конкурентоспособности будущих рабочих и специалистов, которая отвечала бы возрастающим требованиям рынка труда к качеству человеческих ресурсов, на основе интеграции образования, науки и производства.

Сегодня на рынке труда появилась потребность в специалистах, уже адаптированных к условиям современного производства, повышены требования работодателей к уровню профессиональной квалификации выпускников учреждений профессионального образования, что нашло отражение в преимущественном приеме на работу многопрофильных специалистов. Поэтому, система дополнительных образовательных услуг, предоставляемых в нашем колледже, позволяет получить студентам многопрофильное обучение. Студенты имеют возможность получить новые профессиональные навыки (бармена, официанта, экскурсовода, кассира-контролера и т. д.), которые, несомненно, будут хорошим подспорьем при трудоустройстве выпускников.

© Шарафутдинова Н.Ф., 2017

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕГИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Шаяхметова Н. Н., преподаватель
Россия, г. Салават, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий

Современное образование становится все более интегрированным и инклюзивным. Практика инклюзии стала возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации. Концепция нормализации была принята в Европе в 1960-х годах. Согласно ее идее, каждый человек ценен, независимо от того, каких успехов он может достигнуть; все люди имеют право на достойное существование; общество должно создать равные возможности для всех. Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации.

Система инклюзивного образования образует так называемую «вертикаль инклюзии», начиная с учреждений ранней помощи, и

последовательно включая в себя дошкольные, коррекционные, общеобразовательные, профессиональные организации, реабилитационные центры, психолого-педагогические и медико-социальные центры. Ее конечной целью является реализация индивидуальной траектории обучения, воспитания, реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на полноценную социальную адаптацию.

Успешное движение ребенка с ограниченными возможностями здоровья по «вертикали инклюзии», прохождение всех этапов подразумевает техническое оснащение образовательных организаций, разработку специальных программ подготовки, переподготовки, курсов повышения квалификации и стажировки для педагогов, направленных на взаимодействие с инвалидами. Существует потребность в психолого-педагогическом сопровождении не только детей с особыми образовательными потребностями, но и обычных здоровых участников инклюзивного процесса, включая их семьи.

Все вышеизложенное создает объективные предпосылки для создания в рамках инклюзивного образования ресурсных центров. Деятельность ресурсного центра инклюзивного образования позволяет реально накопить систематические, комплексные психолого-педагогические знания и технологии процесса инклюзии в дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях, осуществить мониторинговые исследования и обеспечить научно-обоснованную поддержку и сопровождение [1].

Ресурсная деятельность в образовании – это деятельность, направленная на реализацию и внедрение результатов инновационной и экспериментальной работы в образовательную практику. В Ресурсном центре необходима концентрация ресурсов: кадровых, научно-методических, материально-технических. Внедрение результатов инновационной работы ресурсного центра в образовательную практику общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций осуществляется на основе сетевого характера взаимодействия. В инклюзивном образовании в качестве ресурсных центров могут выступать образовательные учреждения разного типа – как коррекционные школы, так учреждения системы общего образования, а также профессиональные.

Ежегодно в рамках реализации инновационной образовательной программыв колледже обучается более 60 студентов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для этих целей предусмотрена особая структура – Региональный ресурсный центр социально-психолого-педагогической поддержки инвалидов и лиц с

ограниченными возможностями здоровья, который призван обеспечить взаимосвязь ресурсов колледжа и региона на организацию поддержки детей, школьников и обучающихся из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Региональный ресурсный центр рассматривается как комплекс оказания образовательных и социальных услуг инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья в сфере дополнительного и профессионального образования.

Региональный ресурсный центр, как структурное подразделение колледжа, выступает в качестве многофункционального комплекса с разнообразной инфраструктурой, включающей подразделения по реализации программ профориентации, социокультурной, художественно-творческой, физкультурно-оздоровительной деятельности, психолого-педагогического сопровождения, оказанию услуг в сфере дополнительного образования, информационно-консультационной поддержки родителей, обучающихся инвалидов и специалистов в области специального образования, создания учебно-трудовых мастерских, содействие трудоустройству выпускников, проведения маркетинговых исследований в регионе.

Перечислим основные этапы и направления деятельности Ресурсного центра.

1. Подготовительный:
- подготовка к участию в инновационных проектах – формирование мотивации;
- формирование команды специалистов;
- сбор информации;
- выработка стратегии и тактики развития инклюзивного образования в регионе.

2. Адаптационный:
- формирование инклюзивной культуры;
- изменение атмосферы в учреждении и регионе в целом;
- просветительская работа среди педагогов и родителей;
- освоение технологий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- периодическое участие в мероприятиях по развитию инклюзивного образования.

3. Этап полного включения «Ресурсное ядро»:
- креативная позиция лидера;
- доступная развивающая среда;
- подготовленная междисциплинарная команда специалистов;
- нормативно-правовое обеспечение;

– открытое взаимодействие с социумом;
– стратегия развития, четкий план действий администрации и педагогического коллектива по направлению развития инклюзивной практики;
– успешный практический опыт включения детей с особенностями развития в среду нормально развивающихся сверстников, использование разных форм такого включения.

В Региональном ресурсном центре деятельность осуществляется на основе технологии учебных фирм, производственных мастерских, волонтерского движения обучающихся, организации теоретических занятий и учебно-производственной практики, создания малых предприятий.

В задачи учебных фирм входит совершенствование качества профессиональной подготовки, формирование профессиональных и личностных компетенций, а также приобретение студентами-инвалидами опыта работы. В данном направлении реализуются программы деятельности учебных фирм, творческих лабораторий.

Учебные фирмы «Спектр», Краеведческий центр «Юрматы», «Детский клуб «Маленький гений», «Коррекция речи», «День варенья», «Спорт и здоровье» не только сами реализуют целевые программы, оказывают образовательные услуги детям-инвалидам, но и включают в свой состав студентов из числа лиц с особыми образовательными потребностями и формируют у них дополнительные профессиональные компетенции, менеджерские и лидерские позиции.

С целью изучения и обобщения международного опыта организации инклюзивного образования преподаватели и студенты активно участвуют в Международных проектах «Логопедическая помощь детям и подросткам с нарушениями речи, слуха. Российско-германский опыт», «Инклюзия как шанс», «Инклюзивное образование». Международные проекты организованы при содействии Министерства образования Республики Башкортостан, Комитета Республики Башкортостан по делам ЮНЕСКО, Общества дружбы «Уфа-Бодензее», «Мост в Уфу», Института FON Медицинской академии Берлин-Штутгарт.

В колледже функционирует Научно-образовательный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования Комитета Республики Башкортостан по делам ЮНЕСКО. Он обеспечивает непосредственное сопровождение деятельности образовательных учреждений, включенных в инклюзивное образовательное пространство региона участников международных проектов. Систематически проводятся международные научно-практические конференции, методические семинары,

консультации по проблемам психолого-педагогического сопровождения, организации инклюзивного образования, трудоустройства людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

В этом «ключе» понимание целей и задач деятельности ресурсных центров должно находиться на пути поддержания оптимальной адаптации людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к воздействиям инклюзивной среды в условиях ресурсного центра инклюзивного образования.

Список литературы

1. Евсикова Н. И., Курбатов Р. А. Место и роль ресурсного центра инклюзивного образования в образовательном пространстве Северо-западного административного округа// Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 160-168.
2. Касимова Э. Г. Инклюзивное образование как стратегия развития современного общества// Теория и практика инклюзивного образования в России: проблемы и перспективы: Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции. – Уфа: Уфимская государственная академия экономики и сервиса, 2012. – С. 65-68.
3. Юсупов Р. Г., Шаяхметова Н. Н. Правовые основы инклюзивного образования // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции «Теория и практика инклюзивного образования в России: проблемы и перспективы». –Уфа, 2014.

© Шаяхметова Н.Н., 2017

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ПРИОРИТЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Яковлева Р. Ф., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета

Главными критериями педагогической работы с детьми дошкольного возраста являлось сформированность знаний умений и навыков, которые необходимы для начальной школы. Все социальные процессы, которые охватывают современное общество, создают необходимость выработки современных целей в образовании, где

личность и внутренний мир ребенка стоит на самом центральном месте. Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает единые воспитательные процессы дошкольного образования, где ориентировка идет на становление гражданина, любящего свой народ, свой родной край, свою уникальную родину, толерантного отношения к своей культуре, также к традициям и обычаям других народов [1].

Дошкольные образовательные организации находятся на своей первой ступени, когда у детей дошкольного возраста формируется личность, где ребенок находиться в среде с национальным колоритом. И важнейшим компонентом в этом является организация педагогами самых наилучших условий для всестороннего воспитания и развития духовно-нравственного потенциала детей дошкольного возраста в процессе построения единого педагогического процесса, которая основывалась бы на этнокультурных ценностях родного края, богатогомногообразными обычаями и традициями.

Необходимым условием постижения культурного потенциала родного края предполагаеторганизацию предметно-развивающей среды. При этом должно происходить и внутреннее изменение ребенка дошкольного возраста, у которого происходит принятие эстетических и нравственных ценностей соседствующих народов. Через разнообразную деятельность, соответствующую требованиям ФГОС ДО, в образовательной структуре педагоги могут плодотворно работать в соответствии с данном направлением.

Определим три линии, определяющие этику межнационального общения и толерантного поведения детей дошкольного возраста:

- информационное обеспеченность (сообщение знаний о традициях, обычаях многообразных народов, специфике их культуры, ценностей и др.);
- эмоциональное воздействие;
- формирование поведенческих норм (сообщение знаний о нормах и определенных правилах этикета и взаимоотношений между народами, непременное закрепленные своим примером).

Мы полагаем, в новой «Концепции развития национального образования в Республике Башкортостан», основными задачами дошкольных учреждений с обучением родному языку должны являться:

- формированиеу дошкольников элементарных представлений об истории и культуре народов Республики Башкортостан доступными детскому восприятию средствами этнографии (предметы быта, детский игровой материал, устное и

декоративно-прикладное народное творчество, виды деятельности народов);

- создание таких условий в образовательной организации, чтобы дети дошкольного возраста учились активно замечать, наблюдать, воспринимать и оценивать предметы, объекты, явления рукотворной, природной, социальной действительности, их исторические, временные, структурные, функциональные изменения, и отражать полученные знания в различных видах деятельности – игровой, изобразительной, двигательной, музыкальной и др.;
- воспитание положительного этнотолерантного отношения при организации какой-либо элементарной деятельности в повседневной жизни в условиях поликультурной образовательной среды дошкольной образовательной организации;
- средствами народоведения приобщение ребёнка к общечеловеческим, цивилизационным ценностям, которое начинается с познания культуры своей малой родины и большой Родины; формирование желания знать, понимать, сохранять, становиться носителем семейной, родной этнической, региональной и мировой культуры; формировать поликультурную компетенцию, поддерживая ребенка и предоставляя возможность отразить знания и отношения в разных видах детской деятельности;
- создание благоприятных условий в дошкольной образовательнойорганизации для одновременного восприятия детьми общечеловеческих ценностей и культур нескольких народов, сосуществующих продолжительное время в едином культурном пространстве региона, формируя в них чувство эмпатии, приятия и толерантности (терпимости) к общности и разности культур, понимание равнозначности и равноправия существования их в современном мире;
- на основе представлений об истории и культуре этносов Башкортостана формирование у детей художественного мировоззрения, развитие творческого воображения детей в различных видах деятельности;
- раскрытие яркой самобытностипосредством разыгрывания сюжетов из реальной жизни соседствующих культур, отражения в деятельности красоты и внутреннего сущностного сходства (язык, литература, традиции);

- изучение родного языка в повседневной жизни, реализация потребности ребенка в речевом общении со взрослыми и сверстниками, регуляция поведения воспитанников в режимных моментах, во время прогулок, на неречевых занятиях и в других типичных ситуациях, при этом поддержка проявлений инициативы в общении, самостоятельного выбора детьми темы для беседы, произвольного включение в коллективную беседу;
- организация игровой деятельности детей с целью обеспечения неосознанного усвоения необходимых речевых средств (закрепление правильного произношения того или иного звука, ознакомление с новой грамматической конструкцией и т. д.);
- в специально организованных занятиях планомерное обучение речи и языку, целенаправленное развитие познавательных способностей детей при усвоении ими системы элементарных знаний об окружающем и соответствующего словаря, формирование речевых умений и навыков;
- формирование национального самосознания личности, патриотических чувств к родной земле, своему народу в процессе эмоционально-положительной реакции на своеобразие и красоту родной культуры, закрепляя лучшие традиционные национальные качества, воспитывая культуру межнационального общения;
- формирование готовности трудиться во имя процветания всей России, развитие способности создавать художественный образ на основе повтора, вариации и импровизации образных мотивов народного искусства;
- формирование понимания важности и личностной заинтересованности родителей в работе, проводимой в дошкольной образовательной организацией;
- взаимодействие с семьей по принципу активного вовлечения родителей в жизнь дошкольной образовательнойорганизации, оказание им консультативной помощи, формирование у родителей представлений об основных целях и задачах воспитания детей дошкольного возраста, роли этнической культуры в развитии ребенка.

Таким образом, специфика целеполагания в дошкольных образовательных организациях с приоритетом национального образования состоит в том, чтобы правильно определить стратегию

совершенствования педагогического процесса. В качестве единой цели для всех участников процесса национального образования может быть формирование системы воспитательно-образовательной работы с детьми с вовлечением родителей детей в процесс этнической социализации на основе усвоения ценностей традиционной культуры и воспитания в поликультурном регионе.

Использование потенциала семьи осуществляется:

- организацией этнопедагогического просвещения родителей;
- организацией дошкольных объединений;
- проведением совместных мероприятий и занятий кружка этнокультурной направленности на основе тесного контакта семьи и педагогов дошкольной образовательной организации;
- применением активных форм приобщения детей к этническим семейным ценностям: конкурсы стихов, рисунков, поделок, составление генеалогического древа семьи и др.;
- привлечением родителей к проведению непрерывной образовательной деятельности;
- участием родителей в выставках семейного творчества;
- участием в организации и функционированиидетского фольклорного ансамбля;
- участием в устройстве презентаций национальных раритетов, семейных традиций;
- предоставлением родителями альбомов с фотографиями, предметов быта и искусства, различных предметов исторической культуры в Мини-музей, хранящихся в семье или привезённых из путешествий, для демонстрации на тематических выставках в детском саду;
- участием в организации сбора материалов для газеты, записью педагога вместе с детьми воспоминаний дедушек и бабушек;
- вовлечением детей и родителей в систему средств массовой информации и введением в работу телестудии;
- участием родителей во всех праздниках и развлечениях с этнокультурной тематикой;
- участием в организации праздников семьи и рода;
- проведением совместных прогулок и экскурсий, ведения вместе с детьми исследовательской деятельности с дальнейшим представлением её результатов в образовательном процессе;
- тесным сотрудничеством с семьями детей, которые дома общаются на родном языке, чтобы и в детском саду, и дома

поддерживать оба языка, практиковать положительное отношение к двуязычию.

По словам К. Д. Ушинского «воспитание, если оно хочет быть бессильным, должно быть народным.., воспитание, созданное самим народом … имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях…» [2, с. 161].

В современном обществе начался процесс модернизации образования. И это должно явиться отправной точкой для развития творческого потенциала и самореализации будущего гражданина Российской Федерации. В связи с этим на современные дошкольные образовательные организации ложиться огромная ответственность за подготовку гражданина общества, где инициатива, талант, труд и творчество при благотворных условиях обучения и воспитания будут являться необходимым условиям для социального, экономического, нравственного и научно-технического прогресса будущего нашей Родины.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
2. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.

© Яковлева Р.Ф., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СРЕДЕ С НАЦИОНАЛЬНЫМ КОЛОРИТОМ

Яковлева Р. Ф., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета
Алексеева А. Н., воспитатель
Россия, г. Стерлитамак, МАДОУ № 51

На первой ступени формирования и становления личности ребенка в дошкольной образовательнойорганизации (ДОО) основным существенным компонентом содержания воспитания и обучения является национально-региональный компонент. Дети, посещающие ДОО, воспитываются в среде с национальным колоритом, знакомятся с

произведениями устного народного творчества, играют в народные игры. Это способствует пробуждению в детях национального самосознания, воспитанию чувства уважения к другим нациям, обучению основным правилам поведения в обществе.

В настоящее время в обществе наблюдается рост национального самосознания, стремления познать историю и уникальную культуру своего этноса. Полное постижение с научной точки зрения национально-региональных характеристик народов поликультурного региона с точки зрения обучения и воспитания позволит сохранить и воссоздать культурное наследие своего региона. Совершенно очевидно то, что первый шаг детей дошкольного возраста начинается со знакомства с детьми разных национальностей, посещающих данное ДОО. И на этой ступени происходит знакомство и с мировой культурой, общечеловеческие ценности которой имеют огромный потенциал в формировании совершенной личностной культуры. Изучение национальной среды, окружающей детей дошкольного возраста, касающийся знакомства с устно-поэтическим творчеством народов Республики Башкортостан, знакомство с особенностями его изобразительного искусства, характерными для данного региона историческими, географическими и природными особенностями, позволит педагогам ДОО точнее определить направления в обучении и воспитании.

Интересным и разнообразным могут быть виды организации знакомства детей с национальной культурой. Это может проходить через такие виды деятельности как: изобразительная, музыкальная, игровая, речевая и двигательная. Однако, детская литература и фольклор являются самым мощным средством, через которую можно полноценно воспроизвести исчезающие национальные традиции соседствующих народов и повысить воспитательный и образовательный уровень детей дошкольного возраста в ДОО. Это касается использования педагогами народных сказок, потешек и прибауток, народных игр и колыбельных песен.

Что касается музыки, то мы можем сказать, что она имеет особенное воздействие на ребенка, а сам эмоциональный настрой вызывает заинтересованность к особенностям национальной специфики культуры. Чтобы создать атмосферу теплоты и уюта, целесообразно включать в сценарии мероприятий, проводимых в ДОО, народные танцы и песни, оказывающие благотворное воздействие на отношение к народам поликультурного региона с его богатейшими традициями и обычаями. Привитие ребенку любви к своей Родине, знание его национальной культуры и традиций через любовь к родному языку своего народа,

поможет ему полноценно подготовиться к настоящей жизни в обществе и научится быть успешным во всех своих начинаниях. Педагог содействует созданию обстановки общей радости, хорошего настроения, формирования чувства любви к близким взрослым, привязанности к сверстникам [1].

Национальные традиции, обычаи и культура народов, проживающих в данном регионе, легко воспринимаются детьми дошкольного возраста через краеведческий материал. Трудности в ознакомлении с бытом, традициями вызваны тем, что дошкольникам свойственно наглядно-образное мышление. Создание в дошкольном учреждении мини-музея, где собраны подлинные предметы быта наших предков, позволит в доступной форме изучить историю народов. Предметы старины вызывают у детей подлинный интерес, напоминают о традициях культурного прошлого, расширяют их представления о жизни предков в прошлом, открывают возможность первого проникновения в историю быта родного края,определенного народа, его национальных традиций.

Куклы в национальных костюмах, которые приходят в гости на занятие к детям, вызывают интерес и повышают их активность. Разработанные педагогом разнообразные игровые ситуации, вопросы, рассказы, помогают детям дошкольного возраста понять и полюбить народное искусство. Рассматривая и сопоставляя произведения устного народного творчества, дошкольники узнают, что народы поликультурного региона одинаково оценивают моральные качества человека: доброта, честность, правдивость, смелость, отвага, любовь к Родине, трудолюбие. При этом осуждаются такие качества как: трусость, ложь, жадность, лень.

На основе проведенной работы мы пришли к следующим выводам:

1) необходимо продолжать работу по формированию личности ребенка в поликультурной среде, воспитанию толерантности; при этом следует учитывать природу ребенка, оказывая методическую помощь родителям по воспитанию толерантности;
2) необходимо обеспечить эмоциональное благополучие в группе, здоровую атмосферу в семье, дружеские взаимоотношения;
3) следует обратить внимание родителей на поддержку позитивной межэтнической установки дошкольников, независимо от того воспитывается ли ребенок в

однонациональном или многонациональном коллективе детского сада;

4) знание педагогами психического содержания межэтнического восприятия и понимания детьми сверстников из другой этнической группы дает возможность более эффективно управлять процессом формирования толерантности в межэтническом отношении дошкольников.

Целенаправленная работа опытного педагога с детьми дошкольного возраста позволит сохранить интерес к народномуискусству, понимания его ценности и необходимости для людей любой национальности, формирования чувства благосклонности к народу – творцу талантливых произведений, и сохранить уважение к другим народам. Работая с детьми, надо помнить, что впечатления детства глубоки в памяти взрослого человека. Они образуют фундамент для развития его нравственных чувств, сознания и дальнейшего проявления их в общественно полезной и творческой деятельности [2].

Дети дошкольного возраста разных национальностей из разных семей должны чувствовать себя одинаково комфортно. Приобщение детей дошкольного возраста косновам национальной культуры и быта осуществляется через методическую работу втрех направлениях: совершенствование профессиональной подготовки педагогов кработе по приобщению дошкольников кнародной культуре; вовлечение родителей впедагогический процесс ДОО; апробация педагогических технологий поликультурного воспитания дошкольников посредством ознакомления сразными культурами.

Национальный колорит составляет основу культуры человечества. Приобщая ребенка к живительному источнику истории, традиций, обычаев своего народа, родители и педагоги вводят его в мир общечеловеческих ценностей.

Список литературы

1. Калинченко А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 248 с.
2. Радуга: Программа и метод, руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5-6 лет в детском саду // сост. Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2003. – 260 с.

© Яковлева Р.Ф., Алексеева А.Н., 2017

ПОТЕНЦИАЛ РОДНОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Яковлева Р. Ф., старший преподаватель
Россия, г. Стерлитамак, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Полякова Е. Н., воспитатель
Россия, МАДОУ № 25 «Сказка», Гафурийский район,с. Красноусольск

Такие выдающиеся педагоги и психологи, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Т. А. Маркова, А. П. Усова, Е. А. Флерина представили самыми высшими и специфическими функциями произвольное внимание, творческое воображение и логическое мышление, которые осуществляются с помощью усваиваемых ребенком общественных способов познания и преобразования действительности. Происхождение этих функций имеет социальное происхождение и формируется под влиянием обучения и воспитания детей. Современный ребенок имеет огромный потенциал, скрытые возможности безграничны, однако они не проявляются самопроизвольно, а требуют своей реализации через воспитательные воздействия на него.

В нашу жизнь постоянно вливаются заимствованные термины, угрожающие самобытности языковой культурыРоссии. Это касается слов иностранных языков, используемых детьми уже дошкольного возраста. Вследствие этого в современной системе дошкольного образования большое значение имеет проблема развития речи детей дошкольного возраста.

Психологи и педагоги отмечают, что ребёнок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих (Р. Е. Левина, Е. И. Тихеева, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.). Поэтому дошкольные образовательные организации особое внимание уделяют системе работы по развитию речи дошкольника, являющейся средством социальной адаптации.

Обучение родному языку должно быть процессом, направленным на развитие познавательных способностей, планомерным усвоением детьми дошкольного возраста знаний об окружающем мире [2].

К концепции дошкольного образования говорится о том, что самым важным приобретением в дошкольном возрасте является овладение родным языком, развитие речи занимает основное место в воспитании и обучении дошкольников [3].

Рассматривая ребенка в современных дошкольных учреждениях поликультурного региона Республика Башкортостан, мы можем заключить, что через язык происходит усвоение норм морали, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе и положительного этнотолерантного отношения.

Для создания благоприятных условий в дошкольной образовательнойорганизации для одновременного восприятия детьми общечеловеческих ценностей и культур нескольких народов, сосуществующих продолжительное время в едином культурном пространстве региона, необходимо учитывать основные характеристики родного языка как средство:

1) общения, форма активного социального взаимодействия;
2) принятия общественно и исторического опыта предыдущих поколений, социализации личности;
3) приобщения к историческим, культурным ценностям, в которых говорится об общеобразовательной значимости языка;
4) сопоставления через номинацию и индикацию с предметной реальностью;
5) обобщения, формирования, дифференциации, уточнения понятийного аппарата;
6) познания высших психических функций человека;
7) развития познавательного интереса;
8) решения познавательных и коммуникативных задач;
9) осознания собственного «Я», рефлексии;
10) самовыражения и саморегуляции.

Из всех представленных выше функций существенную роль занимает именно родной язык и родная речь как в умственном, так и социальном и нравственном развитии детей дошкольного возраста. Когда идет процесс изучения родного языка, происходит процесс всестороннего воспитания, особенно эстетического отношения к самому человеку, окружающему детей искусству и к самому обществу. Умелое и уместное использование методов и приемов воспитания позволит педагогу формировать в детях эстетическое отношение к родному языку.

Повседневная жизнь детей и специально организованные занятия для них в дошкольных образовательных организациях позволит педагогам улучшить процесс освоения родного языка.Что касается повседневной жизни детей дошкольного возраста, то должны быть созданы все условия для удовлетворения потребности ребенка в речевом

общении с окружающими сверстниками и взрослыми, определяющие два пути развития речи детей:

1. Когда формы отношений и содержание подчинены потребностям, где происходит регулирование поведения детей дошкольного возраста в разнообразных режимных моментах, неречевых занятиях в различных ситуациях, во время прогулок.
2. Когда организация игровой деятельности детей происходит с целью обеспечения неосознанного овладения речевыми средствами, закрепления правильного произношения различных звуков, при знакомстве с очередной грамматической конструкцией [4].

Именно в дошкольной образовательной организации, а не в семьенаблюдается недостаток речевого общения с основным составом детей дошкольного возраста, что может привести к разнообразным задержкам речевого развития. Только методически грамотно организованные занятия помогут решить данную проблему. Кроме воздействия воспитателя на речь детей, происходит взаимовлияние детей друг на друга, а умело созданный воспитателем цельный коллектив позволит повысить уровень речевого развития детей через это взаимовлияние [1].

Отработанные технологии воспитания и обучения детей дошкольного возраста при изучении родного языка являются самой актуальной и сложной задачей для воспитателей дошкольных образовательных организаций. Новые технологически структурированные занятия и их новые модели, ориентированные на основной вид их деятельности, которым является игра, обусловливают эффективность использования современных методов и приемов. Это позволит сохранить устойчивый интерес детей к знаниям по развитию речи, способствуя проявлению их творческого потенциала.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что компетентный педагог дошкольной образовательной организации должен овладеть методикой проведения занятий, соответствующей общедидактическим и методическим принципам, должен уметь взаимодействовать с детьми с учетом характерной для них формы общения, целенаправленно развивать познавательные способности детей, формировать речевые умения и навыки при изучении родного языка в повседневной жизни, реализовать потребности ребенка в речевом общении со взрослыми и сверстниками.

Список литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия,2000. – 412 с.

2. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
3. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 5. – С. 10-23.
4. Старжынская Н. С. Методыка развіцця роднага маўлення / Н. С. Старжынская. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 287 с.

© Яковлева Р.Ф., Полякова Е.Н., 2017

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Christopher Alan Lewis, Professor, Department of Psychology, Glyndŵr University, Plas Coch Campus, Mold Road, Wrexham, LL11 2AW, Wales, UK.
2. Абдуллин Р. Р., аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
3. Абдуллина А. Х., магистрант, Башкирский государственный университет.
4. Абдуллина Л. Б., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
5. Абдулманова Ю. П., старший воспитатель, МАДОУ Детский сад №10 «Огонёк», г. Бирск.
6. Агзамов Р. Р., аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
7. Аглиуллина З. А., директор, ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 63.
8. Алгушаева В.Р., доцент, Башкирский государственный университет.
9. Алексеева А. Н., воспитатель, МАДОУ № 51, г. Стерлитамак.
10. Альмухаметова Р. Р., магистрант, Башкирский государственный университет.
11. Анкудинова А. А., ассистент, Башкирский государственный университет.
12. Аскарова А. А., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
13. Афанасьева Н. М., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
14. Багурина Л. Е., преподаватель, Башкирский республиканский колледж культуры и искусства, г. Стерлитамак.
15. Байгубаков И. Я., директор, ГБСУ СОСС Стерлитамакский психоневрологический интернат.
16. Баймухаметова Р. Р., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
17. Батухтин И. Ю., студент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
18. Белобородов М. С., студент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
19. Белобородова Л. Р., ассистент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.

20. Белобородова Н. С., профессор, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
21. Берзина Р. Ф., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
22. Бесидская И. И., преподаватель, Медицинский колледж Управления делами Президента РФ, г. Москва.
23. Бикбулатова В. Н., магистрант, Башкирский государственный университет.
24. Биктимирова Н. А., доцент, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан.
25. Бобровская Ю. П., старший воспитатель, МАДОУ комбинированного вида Детский сад № 14 «Ласточка», г. Бирск.
26. Богданова Л. В., заместитель директора по учебно-воспитательной работе, ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 63.
27. Бронников С. А., профессор, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
28. Бронникова Э. П., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
29. Булатова А. В., преподаватель, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий.
30. Булатова З. А., доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан.
31. Бычкова Л. Б., студент, Башкирский государственный университет.
32. Ван Хайтао, аспирант, Башкирский государственный университет, Муданьцзянский педагогический университет.
33. Ван Чуньму, аспирант, Башкирский государственный университет.
34. Ванесян А. С., профессор, Башкирский государственный университет.
35. Васильева Е. Ю., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
36. Вахитова Г. Х., доцент, Томский государственный педагогический университет.
37. Винниченко Н. Л., доцент, Томский государственный педагогический университет.
38. Гадельшина А. Т., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.

39. Газизова Р. Р., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
40. Гайнуллин И. А., доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан
41. Галиуллина А. М. преподаватель, Уфимский государственный колледж технологии и дизайна.
42. Гареева Е. Р., магистрант, Башкирский государственный университет.
43. Гаязов А. С., профессор, член-корреспондент РАО, Башкирский государственный университет.
44. Гаязова Г. А., доцент, Башкирский государственный университет.
45. Гизатуллина К. Х., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
46. Гилязитдинова Э. У., аспирант, Башкирский государственный университет.
47. Гиниятуллина А. Ш., аспирант, Башкирский государственный университет.
48. Гирфатова А. Р., доцент, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан.
49. Го Пинтин, аспирант, Башкирский государственный университет, Муданьцзянский педагогический университет.
50. Голованов И. Б., учитель, МАОУ «СОШ № 22», г. Салават.
51. Головнева Е. В., профессор, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
52. Головнева Н. А., старший преподаватель, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
53. Гребенникова Н. Л., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
54. Губайдуллин М. И., доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан.
55. Гуров В. Н., профессор, Институт развития образования Республики Башкортостан.
56. Гурова Е. В., доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.
57. Давлетбаева З. К., доцент, Сибайский филиал Башкирского государственного университета.
58. Дымова Т. М., магистрант, Башкирский государственный университет.
59. Егорова Е. Ю., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.

60. Емельянова Т. В., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
61. Загидуллин А. Р., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
62. Загидуллина Г. Т., учитель, МАОУ «Гимназия № 4», г. Стерлитамак.
63. Залесская Ю. И., старший преподаватель, Белорусский государственный университет.
64. Ибрагимова В. Л., профессор, Башкирский государственный университет.
65. Идрисов Р. Р., доцент, Башкирский государственный университет.
66. Ижбулатова Э. А., доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан.
67. Исламов Р. Р., доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан.
68. Исрафилова В. В., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
69. Ишембитова З. Г., доцент, Башкирский государственный университет.
70. Ишембитова З. Б., директор, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий.
71. Канакузина А. Г., студент, Сибайский филиал Башкирского государственного университета.
72. Канбекова Р. В., профессор, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
73. Каримов Ф. Ф., старший преподаватель, Институт развития образования Республики Башкортостан.
74. Касимова А. Ч., магистрант, Оренбургский государственный педагогический университет.
75. Каяшева Г. Р., аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
76. Климина Ю. Е., студент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
77. Корнеева Н. А., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
78. Косцова С. А., старший преподаватель, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
79. Кохановская И. К., студент, Медицинский колледж Управления делами Президента РФ, г. Москва.

80. Краснова С. Н., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
81. Криницина Я. Б., учитель МБОУ «Лицей № 60» г. Уфа, магистрант, Башкирский государственный университет.
82. Кроповницкий О. В., аспирант, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан.
83. Кудашев А. Р., профессор, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан.
84. Кузнецова И. В., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
85. Кулыева А. А. доцент, Башкирский государственный университет.
86. Кумушкулов А. М., доцент, Сибайский филиал Башкирского государственного университета.
87. Лукманова В. Х., доцент, Башкирский государственный университет.
88. Лысова А. И., студент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
89. Лысова О. В., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
90. Маджуга А. Г., профессор, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
91. Маймакова Л. К., студент, Сибайский филиал Башкирского государственного университета.
92. Малолеткова А. В., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
93. Медведев Д. Г., доцент, Белорусский государственный университет.
94. Мельникова Е. С., магистрант, Томский государственный педагогический университет.
95. Мельникова Н. А., преподаватель, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
96. Мирзаханова Е. С., преподаватель, Бирский многопрофильный профессиональный колледж.
97. Михайлова А. А., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
98. Мустафина С. С., учитель-логопед, МАДОУ Детский сад №10 «Огонёк», г. Бирск.

99. Муфтахова Ф. С., доцент, Башкирский государственный университет.
100. Мухамадиярова Г. Ф., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
101. Мухаметзянова И. И., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
102. Нерсесян Л. С., магистрант, Башкирский государственный университет.
103. Петров С. С., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
104. Петрова Т. И., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
105. Полякова Е. Н., воспитатель, МАДОУ № 25 «Сказка», Гафурийский район, с. Красноусольск.
106. Полякова Л. Р., доцент, Колледж Бирского филиала Башкирского государственного университета.
107. Путинцева Е. Б., учитель, МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 49, г. Томск.
108. Рахматуллина С. И., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
109. Резяпова Р. А., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
110. Рыбакова Е. В., учитель-дефектолог, Белорецкая психолого-медико-педагогическая комиссия.
111. Рындак В. Г., профессор, Оренбургский государственный педагогический университет
112. Сайфутдинова Г. С., старший преподаватель, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана, г. Уральск, Казахстан.
113. Сайфутдиярова Е. Ф., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
114. Салимова А.А., студент, Башкирский государственный университет.
115. Салимова Л. Х., доцент, Башкирский государственный университет.
116. Саттарова Л. С., аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
117. Синдикова Г. М., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
118. Синицина И. А., преподаватель, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.

119. Скопинцева Е.В., студент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
120. Сманцер А. П., профессор, Белорусский государственный университет.
121. Сулейманова Ф. М., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
122. Сулима И. А., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
123. Султанова Р. М., доцент, Башкирский государственный университет.
124. Уразбахтина М. М., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
125. Усманова С. Г., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
126. Фатихова Л. Ф., доцент, Башкирский государственный университет.
127. Фатыхова А. Л., профессор, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
128. Хакимова Л. Я., канд. педагог. наук, старший преподаватель, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
129. Хаматов И. Д., преподаватель, Туймазинский индустриальный колледж.
130. Хамидуллина Л. К., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
131. Харламова Е. А., социальный педагог, ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 63.
132. Хунафина Э. А., магистрант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
133. Черникова М. С., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета.
134. Шабалина Е. М., магистрант, Башкирский государственный университет.
135. Шавалиева И. Ш., доцент, Башкирский государственный университет.
136. Шакурова Л. Ф., доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан.
137. Шарафутдинова Н. Ф., преподаватель, Уфимский торгово-экономический колледж.

138. Шарко О. И., методист, Белорусский государстувенный университет.
139. Шаяхметова Н. Н., преподаватель, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий.
140. Щербаков С. В., доцент, Башкирский государственный университет.
141. Юсупов Р. Р., учитель, МАОУ Средняя общеобразовательная школа № 30, г. Стерлитамак.
142. Якина С. В., заместитель руководителя по учебно-воспитательной работе, Колледж Бирского филиала Башкирского государственного университета.
143. Яковлева Р. Ф., канд. педагог. наук, старший преподаватель, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.
144. Ямалетдинова А. М., доцент, Башкирский государственный университет.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Гаязов А.С.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА: НОВЫЕ РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ..... 3

Christopher Alan Lewis
THE CHALLENGE WITHIN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION IN THE UK: INCREASING PROVISION AND INCREASING QUALITY OF THE STUDENT EXPERIENCE…….. 12

Кудашев А. Р.
У ИСТОКОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ВОСПОМИНАНИЯ ОБ ОТЦЕ)…… 18

Идрисов Р. Р.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Р. А. КУДАШЕВА…… 22

Агзамов Р. Р., Маджуга А. Г.
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 24

Байгубаков И. Я., Хакимова Л. Я.
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА…….. 31

Белобородова Н. С.
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ…….. 33

Бесидская И. И., Кохановская И. К.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ…….. 40

Бикбулатова В. Н.
ДРЕВО ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ……. 42

Ванесян А. С.
НАУЧНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ……. 45

Газизова Р. Р.
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГА В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ…… 50

Гирфатова А. Р.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ……. 54

Гуров В. Н., Гурова Е. В., Каримов Ф. Ф.
ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА…….. 58

Гуров В. Н., Исламов Р. Р.
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ И ОТДЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ)…… 62

Давлетбаева З. К.
АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ…… 66

Залесская Ю. И.
ПЕДАГОГИКА В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ…… 68

Ижбулатова Э. А., Губайдуллин М. И.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ…… 70

Канбекова Р. В., Салимова Л. Х.
ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ МАТЕМАТИКИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ……. 74

Каяшева Г. Р., Юсупов Р. Р.
САМООЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА……... 78

Краснова С. Н.
УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ…….. 80

Кроповницкий О. В.
ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ»……. 84

Кулыева А. А.
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-БАКЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ…….. 87

Лукманова В. Х.
РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ И СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ……. 89

Маджуга А. Г., Голованов И. Б., Гилязитдинова Э. У.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ……. 93

Медведев Д. Г.
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ……. 97

Муфтахова Ф. С.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА……... 101

Петрова Т. И., Петров С. С.
К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА……. 103

Сайфутдинова Г. С.
К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ ПОИСКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СРЕДСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА…….. 105

Салимова А. А.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПОРТФОЛИО…….. 107

Салимова Л. Х., Щербаков С. В.
МЕТОД ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ……... 109

Саттарова Л. С.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА…… 112

Сманцер А. П.
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПАРАДИГМА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ……... 115

Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В.
ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЛОСОФСКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА……... 119

Хакимова Л. Я.
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ……... 123

Хамидуллина Л. К.
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА-БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН……... 125

Шакурова Л. Ф.
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ……... 130

Шарко О. И.
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЙ МЕДИАРЕАЛЬНОСТИ... 134

РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Биктимирова Н. А.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ……. 137

Ван Хайтао, Го Пинтин
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)……. 139

Ван Чуньму
СЕМАНТИЧЕСКАЯ МЕЖЪЯЗКОВАЯ ОБЩНОСТЬ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ…….. 143

Дымова Т. М.
ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ…… 147

Канбекова Р. В.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВАЛИДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В КОНТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ…… 150

Нерсесян Л. С.
ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕННОГО СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА…….. 154

Сулейманова Ф. М.
К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ…… 157

Щербаков С. В.
ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.. 160

РАЗДЕЛ III. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абдуллина А. Х.
ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ……. 163

Абдуллина Л. Б., Абдуллин Р. Р.
РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ……. 165

Абдулманова Ю. П., Мустафина С. С.
ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ…… 169

Альмухаметова Р. Р.
АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ……... 171

Аглиуллина З. А.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ……. 174

***Алгушаева* В.Р.**
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ…….. 177

Анкудинова А. А.
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ…… 182

Аскарова А. А.
ИЗУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ…… 185

Афанасьева Н. М., Мухамадиярова Г. Ф.
ПОДРОСТКОВАЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ И АГРЕССИВНОСТЬ…….. 188

Багурина Л. Е.
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СПО……. 191

Баймухаметова Р. Р.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ, ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА…….. 195

Белобородов М. С.
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ…... 197

Белобородова Н. С.
ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА…….. 200

Белобородова Л. Р.
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ…….. 205

Белобородова Н. С., Кузнецова И. В.
ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ……. 210

Богданова Л. В.
ЕДИНОЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ПРОСТРАНСТВО, КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА…….. 214

Бронников С. А., Бронникова Э. П., Черникова М. С.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…….. 216

Булатова А. В.
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ……. 221

Булатова З. А.
РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН…….. 223

Васильева Е. Ю.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ…….. 227

Винниченко Н. Л.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ……...…… 229

Галиуллина А. М.
ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО НОВЫМ ФГОС……. 234

Гадельшина А. Т.
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА…….. 237

Гайнуллин И. А.
ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ… 240

Гареева Е. Р.
МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ…… 244

Гизатуллина К. Х.
ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ……... 245

Гиниятуллина А.Ш.
ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ……... 249

Головнева Е. В., Головнева Н. А.
УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ……... 253

Гребенникова Н. Л., Косцова С. А.
ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ…… 257

Гуров В. Н., Гурова Е. В., Каримов Ф. Ф.
СЕТЕВАЯ ИННОВАЦИОННАЯ КЛАСТЕРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ БАШКОРТОСТАНА)……. 261

Егорова Е. Ю., Маджуга А. Г.
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ……. 268

Емельянова Т. В.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ…….. 276

Емельянова Т. В.
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ……. 280

Загидуллин А. Р., Маджуга А. Г., Загидуллина Г. Т.
ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА «ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЬЕ У ПОДРОСТКОВ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ 283

Исрафилова В. В., Маджуга А. Г.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ… 288

Ишембитова З. Б.
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ…… 295

Ишембитова З. Г.
ЭФФЕКТИВНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: КАКОЙ ОН?..... 299

Касимова А. Ч.
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА……... 304

Климина Ю. Е., Лысова А. И.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН……... 307

Криницина Я. Б.
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ……... 309

Кузнецова И. В., Бобровская Ю. П.
МОДЕЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ…….. 312

Кузнецова И. В., Сулима И.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ…… 316

Кумушкулов А.М., Канакузина А.Г.
ТРЕНИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ……... 321

Кумушкулов А.М., Маймакова Л.К.
РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ГИПЕРАКТИНЫМИ ДЕТЬМИ…… 324

Лысова О.В., Батухтин И.Ю.
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА…… 327

Малолеткова А.В.
ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА……... 330

Мельникова Е.С.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВНАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ……. 334

Мельникова Н. А.
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИСТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА 336

Мельникова Н. А.
УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА 339

Мирзаханова Е. С.
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ, ЕГО ПОНЯТИЕ И ВИДЫ…….. 342

Михайлова А. А.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……. 346

Мухамадиярова Г.Ф., Мухаметзянова И.И.
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ……. 349

Петрова Т.И., Корнеева Н.А.
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА…….. 351

Полякова Л.Р., Якина С.В.
РАССМОТРЕНИЕ ВОПРОСОВ КРАЕВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ……. 354

Путинцева Е.Б.
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: АНАЛИЗ СИТУАЦИЙ…….. 358

Резяпова Р.А., Рахматуллина С.И.
ИССЛЕДОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ…… 361

Синдикова Г.М.
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…… 364

Синицина И.А.
ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ……. 367

Скопинцева Е.В.
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…… 371

Уразбахтина М.М.
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…… 373

Усманова С.Г.
ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ……..…… 376

Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.
ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ……. 380

Хаматов И.Д.
РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ…….. 384

Харламова Е. А.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ…… 386

Хунафина Э. А.
ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ…….. 388

Шабалина Е. М.
МОНИТОРИНГ КАК СИСТЕМНОЕ СРЕДСТВО В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ…… 390

Шавалиева И.Ш., Бычкова Л.Б.
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ…… 393

Шарафутдинова Н. Ф.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В УФИМСКОМ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОСТИНИЧНЫЙ СЕРВИС» И «ТУРИЗМ»)……... 398

Шаяхметова Н. Н.
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕГИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК…….. 402

Яковлева Р. Ф.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ПРИОРИТЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…….. 406

Яковлева Р. Ф., Алексеева А. Н.
ФОРМИРОВАНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СРЕДЕ С НАЦИОНАЛЬНЫМ КОЛОРИТОМ……. 411

Яковлева Р.Ф., Полякова Е.Н.
ПОТЕНЦИАЛ РОДНОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ…… 415

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ……. 419
СОДЕРЖАНИЕ……. 427

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 26 мая 2017 г.)

Лицензия на издательскую деятельность
ЛР № 021319 от 05.01.99 г.

Подписано в печать 27.06.2017 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 25,3. Уч.-изд. л. 26,4.
Изд. № 116. Заказ 265.

Редакционно-издательский центр
Башкирского государственного университета
450076, РБ, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32.

Отпечатано на множительном участке
Башкирского государственного университета
450076, РБ, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32.