

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XXIII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 28 ФЕВРАЛЯ 2017 Г.

2017
№ 2-10



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2017 • № 2, часть 10

Периодический научный сборник

*по материалам
XXIII Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 28 февраля 2017 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2017 • № 2-10

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-65905 от 06 июня 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

По материалам XXIII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 28 февраля 2017 г.).

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачева А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Акиншина И.Б., Ушанкова Н.А.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	6
<i>Александрова А.И., Александрова Л.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ	9
<i>Алюшин Р.Е.</i> УНИВЕРСИТЕТ КАК УЧЕБНАЯ И НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СФЕРЕ ТУРИЗМА РЕГИОНА.....	11
<i>Антилогова Г.А., Дорожкина О.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА	14
<i>Банникова О.А., Фалькова Т.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	21
<i>Беломестная И.В., Сапронова С.Г.</i> ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА БИОЛОГИЯ.....	23
<i>Бибалаева У.Н.</i> ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ	26
<i>Бородай Т.Н., Колобков П.С.</i> ЦЕНТР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – НЕОБХОДИМЫЙ РЕСУРС В ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	31
<i>Бусыгин Н.И., Вербина Г.Г.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ.....	35
<i>Васильева Е.В., Парникова Г.М.</i> НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	39
<i>Горбатова Е.А.</i> ЭМПАТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....	43
<i>Желонкина Ю.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	46
<i>Зорина А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНО- НАПРАВЛЕННОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	51

Ильченко В.Д., Черникова Ю.А., Лупехина Е.В., Кошелева Л.Н. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
Каюрова А.Н., Хлебникова Е.В., Ансимова В.В. ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	57
Кузнецова О.А., Берестовая Н.С., Литвинович О.В., Кальчик Л.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	60
Левченко Н.С., Гонюкова Н.Н., Дац Н.В., Кисленко О.Б. ОТЛИЧИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТ МЕТОДИКИ	64
Ломоносова З.В., Яковлева Н.В. ОБОБЩЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ КИНЕСТЕТИЧЕСКУЮ ТЕАТРАЛИЗАЦИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОДУКТИВНЫМИ ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	66
Макарова С.О., Ромашкова О.Н. АНАЛИЗ И АВТОМАТИЗАЦИЯ ДЕЛОВЫХ ПРОЦЕССОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	69
Мельникова В.В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В LEARNINGAPPS ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ»	77
Микерова Г.Г., Куликова К.М. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	79
Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. ВЗГЛЯД НА ДОГОВОР С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМООРГАНИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ	83
Наумова М.Г. ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА.....	90
Неустроев Н.Д., Саввин А.С. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ	93
Редько Ю.А. ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	98
Сайфудинова А.В., Пушкина В.П. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....	103
Саламов А.Х., Мартазанова Р.М., Ялхороева М.А., Султыгова З.Х. ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХИМИКОВ... ..	106
Скокова О.В., Волкова Л.Г., Шеховцова Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	109

Снопиков М.В., Нежинская Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	114
Староверова М.С., Ананьева Е.В. КОНЦЕПЦИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	117
Стрелкова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА	120
Федорова А.Т. РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	125
Хлебникова Ю.А., Чурилова Е.Ю. РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ (ПО ОТРАСЛЯМ) И СООТВЕТСТВУЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА	127
Черненко В.В., Богатырев В.Г. К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ	130
Шарафутдинова Г.Г., Живаева В.С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ МНОГОЗНАЧНЫХ ЧИСЕЛ» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	137
Шарафутдинова Г.Г., Янчурина Ю.Р. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ – ОСНОВА УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	139
Эрдниева А.Г. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ОСОБЫХ ДЕТЕЙ В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЮ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	141

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*****Акиншина И.Б.***

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Ушанкова Н.А.

преподаватель иностранных языков,
Белгородский машиностроительный техникум, Россия, г. Белгород

В статье обосновывается объективная необходимость использования духовно-нравственного и патриотического воспитания на уроках иностранного языка с целью личностного развития будущего молодого специалиста. Кроме того, представлен опыт реализации духовно-нравственного и патриотического воспитания на уроках иностранного языка в среднем профессиональном образовании.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, иностранный язык.

На основании требований ФГОС среднего профессионального образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Примерной программы учебной дисциплины «Английский язык» создаются условия формирования духовно-нравственных и патриотических ценностей личности на уроках иностранного языка в среднем профессиональном образовании (СПО) [1, 2].

Актуальность проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания молодых людей в образовательных учреждениях обусловлена социально-экономическим развитием общества. В связи с этим требуется переосмысление подготовки квалифицированных кадров в учреждениях среднего профессионального образования с ориентацией на их личностное развитие и формирование профессиональной культуры. Одной из задач профессиональной школы является формирование личности будущего специалиста, способного творчески осуществлять профессиональную деятельность и активно участвовать общественной жизни страны.

Главной целью духовно-нравственного воспитания на уроках иностранного языка является развитие личности, обладающей духовно-нравственной культурой. Несомненно, каждая учебная дисциплина, в том числе и иностранный язык, оказывают воздействие на формирование личности будущего специалиста. В учебной дисциплине «Иностранный язык» заложены обширнейшие потенциальные возможности воздействия на духов-

ный мир обучающихся. Зачастую иностранный язык во многом превосходит в этом отношении другие учебные дисциплины.

В современном мире иностранный язык играет важную роль для успешной реализации профессиональной деятельности, что подразумевает не только коммуникацию с зарубежными партнерами, но и знакомство с культурными и духовными ценностями страны изучаемого языка.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку преподаватель решает следующие задачи: расширение образовательного кругозора; развитие интеллектуальных познавательных процессов; совершенствование культуры межличностного общения; формирование духовно- нравственной сферы обучающихся.

Иностранный язык, как общеобразовательный учебный предмет может и должен внести свой вклад в процесс духовно-нравственного развития обучающихся. Обладая огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом, иностранный язык может реализовать его лишь в ходе осуществления практической цели обучения. Только в том случае, если обучающийся в процессе иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности (слушая, говоря, читая, пользуясь письмом) будет расширять свой общеобразовательный кругозор, развивать свое мышление, память, чувства и эмоции, будут формироваться социально-ценностные качества личности: мировоззрение, нравственные ценности и убеждения, черты характера.

В примерной программе дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций прописана воспитательная задача и нацеленна на формирование и развитие личности обучающихся, их духовно-нравственных и эстетических качеств, мировоззрения, черт характера [2].

Ориентация современного образования на гуманизацию и разностороннее развитие личности обучающегося предполагает, в частности, необходимость гармонического сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с духовно-нравственным воспитанием и развитием обучающихся.

В процессе обучения преподаватели помогают обучающимся осознать перспективные цели практического использования иностранного языка, сделать процесс обучения желательным для них, построить его на основе развития их познавательных интересов. Большое внимание уделяется содержательной части уроков иностранного языка, подбору материала, способствующего развитию духовных и нравственных качеств личности. Например, при изучении темы «Система социального обеспечения» обучающиеся готовят презентацию о жизни пожилых людей, их интересах, проблемах. Рефлексия в конце урока свидетельствует о том, что урок был интересным, познавательным и наполнен большой теплотой о пожилых людях. Но главное состоит в том, что молодые люди получают духовно-нравственный урок и мы надеемся, что каждый из них сможет сделать соответствующий вывод.

Следует отметить, что большой интерес у обучающихся вызывает тема «Моя профессия». В процессе подготовки рассказа и презентации о работе

специалистов среднего звена и опираясь на профессиональные знания, обучающиеся отвечают на вопросы, рассказывают о индивидуально-психологической характеристике и имидже специалиста получаемой профессии. Профессиональное самоопределение в рамках изучаемых тем на уроке иностранного языка укрепляет позицию обучающегося, является ступенькой на пути к профессионализму и служит основой для самоопределения в окружающем мире.

Использование краеведческого материала на уроках иностранного языка является одним из средств духовно- нравственного и патриотического воспитания. Практика показывает, что знания о своей стране и о регионе проживания используются в обучении иностранному языку фрагментарно и не систематично. Поэтому нами разработана серия уроков по краеведению. Предметное содержание включает те разделы тем, которые создают наиболее полное и разностороннее представление о регионе, его культурных ценностях, о его прошлом и настоящем. Широко используется краеведческий материал и во внеклассной работе. Изучение истории родного края было и остаётся важнейшим направлением в воспитании у обучающихся патриотизма, чувства любви к Отчизне, к малой и большой Родине.

В качестве примера рассмотрим внеклассное мероприятие по теме «Героические страницы белгородских улиц», для проведения которого обучающиеся готовили проекты об улицах города, названных в честь освободителей Белгорода от немецко-фашистских захватчиков: А. Попова, И. Апанасенко, В. Шаландина, нашего земляка Н. Ватутина. При подготовке использовались методы проектного и опережающего обучения. Проведение данного мероприятия способствовало нравственному и патриотическому воспитанию обучающихся, помогало обучающимся поддерживать интерес к истории родного края.

Серия уроков, посвященная выдающимся деятелям искусства Белгородской области (М.С. Щепкин, С. Дегтярёв, Н. Сличенко, С. Косенков), способствует не только эстетическому, но и духовному развитию обучающихся.

В процессе изучения иностранного языка большое внимание уделяется национальным и культурным традициям страны изучаемого языка. Особенно актуально звучит тема «Народные традиции и праздники стран изучаемого языка». Использование презентаций, ресурсов сети Интернет позволяет сделать такие уроки красочными, яркими, запоминающимися, которые способствуют духовно-нравственному воспитанию обучающихся, развитию их познавательного интереса и расширению кругозора.

Духовно-нравственно воспитание обучающихся, развитие положительной мотивации изучения иностранного языка происходит не только на уроках, но и во внеурочное время. В практике нашей работы большое место занимает проведение различного рода внеклассных мероприятий: КВН, урок – игра «Слабое звено», викторины, конференции, а также билингвальные внеклассные мероприятия, которые всегда вызывают живой интерес у обучающихся. Такие мероприятия обычно проводятся в конце изучения определен-

ной темы на иностранном языке, например, «Миром правит любовь», «Как живешь, молодежь?», «Спорт в нашей жизни».

Подводя итоги, можно сделать вывод, что целенаправленное использование методов духовно-нравственного и патриотического воспитания в процессе изучения иностранного языка повышает духовно-нравственную культуру, развивает логическое мышление, оказывает влияние на память, расширяет кругозор и повышает общую культуру.

Кроме того, в современном обществе владение иностранным языком повышает рейтинг специалиста в любой отрасли, делает его конкурентно способным, создает условия для комфортного выполнения профессиональных обязанностей.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещения, 2009. – Режим доступа: [18. tvoysadik.ru/file/download/898](http://tvoysadik.ru/file/download/898) (дата обращения 26.02.2017).

2. Коржанова А.А., Лаврик Г.В. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций. – М: Изд-ский центр «Академия», 2015. – 24 с. Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/3_Englisj-lang.pdf (дата обращения 26.02.2017).

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

Александрова А.И.

магистрант 1 курса факультета ПиП,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Александрова Л.М.

доцент кафедры педагогики начального образования, канд. пед. наук,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

В статье рассматривается проблема формирования творческих способностей у дошкольников в общей и специальной литературе. Трудности формирования творческих способностей у дошкольников с задержкой психического развития. Коррекционная направленность нетрадиционных техник изображения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, изобретательная деятельность, творчество.

Актуальность избранной темы объясняется тем, что развитие творческих способностей ребенка необходимо для воспитания полноценной зрелой личности. Во все времена нужны были творческие личности, т. к. именно они

определяют прогресс человечества. Решение данной проблемы начинается уже в дошкольном детстве, по мнению Л.С. Выготского именно этот возраст является сенситивным для развития и формирования творческой личности. Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для их общего развития. Дошкольная педагогика рассматривает детское творчество в тесной взаимосвязи с эмоциональным, познавательным и социальным развитием, дети имеющие задержку психического развития отличаются отставанием в развитии и несформированности всех этих компонентов, что доказано исследованиями многих авторов (Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, С.Г. Шевченко, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Л. В. Кузнецовой и др.)

Одно из направлений, которое способствует комплексному развитию дошкольников с задержкой психического развития – это изобразительная деятельность. В процессе рисования дети учатся рассуждать, делать выводы. Происходит обогащение их словарного запаса.

При рисовании с натуры у детей развивается внимание, а при рисовании по представлению – память.

Работая с изобразительным материалом, находя удачные цветовые сочетания, узнавая предметы в рисунке, дети получают удовлетворение, у них возникают положительные эмоции, усиливается работа воображения.

Благодаря рисуночной деятельности развивается зрительно-двигательная координация, происходит развитие функций руки, совершенствуется мелкая моторика кистей и пальцев рук.

Занятия рисованием очень важны при подготовке ребенка к школьному обучению. Дети учатся удерживать определенное положение корпуса, рук, наклон карандаша, кисти, регулировать размах, темп, силу нажима, слушать и запоминать задание, выполнять его по определенному плану, укладываться в отведенное время, оценивать работу, находить и исправлять ошибки, планировать деятельность, доводить начатое до конца, содержать в порядке рабочее место, инструменты, материалы (Р.Г. Казакова, В.Б. Косминская и др.).

В России проблему творчества как фактора развития личности ребенка в последние десятилетия рассматривали Н.А. Ветлугина, Л.Г. Дмитриева, А.Н. Зимина и др. на занятиях коррекционной ритмикой. Однако в педагогике вопросы, непосредственно связанные с определением влияния нетрадиционных техник рисования в процессе изодеятельности на развитие творческих способностей у дошкольников с задержкой психического развития, недостаточно разработаны.

Практический аспект реализации развития художественных способностей детей дошкольного возраста средствами изобразительного творчества остается недостаточно раскрытым, поскольку стремительно меняются многие точки зрения относительно психологических и художественных условий формирования способностей, меняются детские поколения и соответственно должна измениться технология работы педагогов.

В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством для умственного, эстетического развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
2. Боровик О.В. Роль рисунка при изучении детей // Личностно-ориентированный подход в развивающем и коррекционном образовании. – Биробиджан, 1998. – С. 45-56.
3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. -- М.: Гном-Пресс, 2002 – 64 с. (Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников)
4. Боровик О. Развиваем воображение// Дошкольное образование. – 2001. – №1(49) – С. 14.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.

УНИВЕРСИТЕТ КАК УЧЕБНАЯ И НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СФЕРЕ ТУРИЗМА РЕГИОНА

Алюшин Р.Е.

доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, канд. пед. наук,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Одной из причин недостаточной подготовки кадров для туристических предприятий, большинство исследователей видят в отсутствии сотрудничества предприятий туристского бизнеса с учебными заведениями. Особое место в этом процессе занимает перспектива создания образовательно-научно-производственного кластера с целью повышения конкурентоспособности региона в сфере туризма.

Ключевые слова: кадровый потенциал, туризм, туристический бизнес, регион, кластер, сотрудничество.

В результате к настоящему моменту накоплен определенный положительный опыт использования программно-целевого метода управления с применением механизмов государственно-частного партнерства, позволяющего решить весь комплекс поставленных задач по развитию конкурентоспособного рынка туристских услуг на основе межведомственной координации деятельности органов исполнительной власти всех уровней, туристского бизнеса и других заинтересованных сторон.

Однако в текущих условиях в связи с обособленным и локальным характером реализуемых федеральных и региональных мероприятий, эффективность и результативность использования программно-целевого подхода существенно ограничена и не может коренным образом положительно изменить ситуацию в туристской отрасли.

В рамках предлагаемой к реализации стратегии, обеспечивающей комплексный подход к решению первоочередных задач в сфере туризма, планируется исключить указанные ограничения, что, в свою очередь, позволит усовер-

шенствовать федеральное и региональное законодательство, снять излишние административные барьеры и создать условия для формирования инвестиционной активности. При этом создание и развитие современных туристских комплексов через механизмы реализации стратегии будут способствовать решению ряда важнейших задач по устранению существующих различий в уровне инфраструктурного развития регионов Российской Федерации, созданию дополнительных рабочих мест, увеличению поступлений в бюджеты всех уровней, стимулированию развития смежных отраслей экономики.

Использование программно-целевого метода будет направлено на создание условий и предпосылок для максимально эффективного управления государственными финансами в соответствии с приоритетами государственной политики в области развития туризма и с учетом бюджетных ограничений. Одновременно программно-целевой метод позволит сконцентрировать финансовые ресурсы в рамках конкретных проектных мероприятий и предотвратить их распыление и (или) освоение без ориентации на результат.

Таким образом, реализация стратегии является наиболее эффективным способом развития туристско-рекреационного комплекса в Российской Федерации, создания конкурентоспособного рынка туристских услуг, повышения уровня и качества жизни российских граждан, решения значимых задач социально-экономического развития страны.

В связи с этим возникает актуализация образования, науки и производства для потенциальной реализации данной федеральной целевой стратегии на уровне региона. Данная проблема, на наш взгляд, может быть решена с созданием на базе ведущего вуза в Курской области высшего туристского образования ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» образовательно-научно-производственного кластера с целью повышения конкурентоспособности региона в сфере туризма.

В настоящее время в современной российской экономике идёт переход к конкуренции регионов. В связи с этим на первый план выходят новые требования, а именно способность региональных властей и бизнеса быстро адаптировать ресурсы региона к вызовам рынка, особенно в условиях возможности финансово-экономического кризиса. В основе стратегической основы развития региона можно выделить три базовых элемента: конкурентные стратегические экономические субъекты (ключевые предприятия регионального туризма), привлекательный бизнес – климат в области туризма и эффективная администрация в лице Комитета по делам молодёжи и туризма. Эти элементы базируются на региональном «капитале» – ресурсах, среди них: человеческие, историко-культурные, финансовые, природные и др.

Между высшим образованием и реальной экономикой необходимо сформировать информационную систему на основе инновационного образования, которое готово внедрять свои наработки в области туризма. С другой стороны – это позволит повысить конкурентоспособность предприятий туристской отрасли региона. Для обретения конкурентоспособности необходимо иметь высокое качество бизнес-среды, которое зависит от близко распо-

ложенных и связанных между собой предприятий и сопутствующих им организаций, объединённых и дополняющих между собой. Такое объединение называют кластером и в настоящее время считаются эффективным механизмом в современной экономике.

С развитием бизнеса главную роль играет работодатель, где его роль всё более важная и даже определяющая. Данную ситуацию можно определить, как складывающееся сотрудничество взаимодополняющих структур (университетов и компаний), сопутствующих отраслей определённой области знаний и профессиональной деятельности, главная цель которых повысить региональную конкурентоспособность на рынке услуг.

Предполагаемый корпоративный союз, в котором главная роль отводится науке, включает в себя следующие составляющие:

- работодатель, потребляющий результаты научных достижений и определяющий требования к выпускникам образовательных учреждений на современном этапе развития общества;
- образование, учитывающее требования рынка работодателей, заботясь о конкурентоспособности и востребованности своих выпускников;
- наука, деятельность которой нацелена на обеспечение интересов общества через удовлетворение интересов производства и бизнеса для развития региона, которое обеспечит жителям высокий уровень жизни.

Таким образом, на уровне региона создаются условия для формирования и развития инновационных научно-образовательных бизнес-комплексов (кластеров) как наиболее эффективных структур развития системы «образование – наука – производство». Кластерный подход должен стать основой формирования университетских проектов, обеспечивающих инновационное развитие вуза как в области организации образовательного процесса и научных исследований, так в плане широкого сотрудничества с работодателем.

Университет становится учебной, научно-производственной, педагогической, экспериментальной базой для формирования эффективного кадрового потенциала региона. В результате реализации кластерного подхода появляется возможность реализации инновационного содержания образовательного содержания ОПОП «Туризм» на основе выполнения следующих принципов:

- универсальность – полнота набора учебных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку специалистов;
- интеграция научных исследований и учебных курсов, содержательного и структурно- функционального единства образовательного процесса;
- вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и курсов по выбору с широким спектром профильных дисциплин, свободный выбор объёма, темпов и форм образования;
- многоуровневость – подготовка на разных ступенях образования, различных формах послевузовского повышения квалификации.

Таким образом, реальное создание образовательно-научно-производственного кластера позволяет решить большое количество социальных проблем:

- повысить конкурентоспособность всех участников кластера за счёт инновационных технологий;
- разработать методику комплексной подготовки специалистов, обладающих профессиональными компетенциями в области туризма;
- подготовить высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов согласно требованиям работодателя;
- оптимизировать рост затрат при подготовке специалистов с компетенциями, отвечающими современным требованиям;
- расширить среду воспроизводства знаний, интеллектуальной собственности и эффективно вовлекать их в экономику;
- защищать интересы участников кластера в различных органах власти.

Кластер на основе учёта социально-экономических, территориальных, поликультурных особенностей региона будет выполнять следующие функции:

- объединит усилия всех структур, организаций, учреждений в деле формирования эффективного кадрового потенциала региона в сфере туризма;
- расширит образовательное, научное и производственное пространство на уровне региона;
- обеспечит интеллектуальную, трудовую, научную, досуговую и другие виды деятельности;
- подготовит кадры и значительно повысит интеллектуальный потенциал региона для инновационной деятельности в сфере туризма;
- повысит уровень конкурентоспособности экономики региона, обеспечит инновационное развитие предприятий индустрии туризма;
- укрепит взаимное доверие и отношения поставщиков и потребителей образовательных услуг;
- повысит качество подготовки социально и профессионально мобильных высококвалифицированных специалистов.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Анпилогова Г.А.

магистрант кафедры психолого-педагогического и социального образования Педагогического института, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Россия, г. Тамбов

Дорожкина О.А.

профессор кафедры психолого-педагогического и социального образования, д.п.н., Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Россия, г. Тамбов

В статье рассматриваются возможности коммуникативных навыков для развития детей-дошкольников. Представлена программа «Входим в мир искусства и культуры», ее общая характеристика, а также ее организационные и методические основы. Содержание

программы посвящено знакомству детей с историей и культурой от первобытного общества и до Древней Руси. В основе программы лежит комплекс занятий, основанных на игре-погружении в историко-культурное пространство.

Ключевые слова: культура, искусство, коммуникативное развитие дошкольников, деятельность, познание, игра, творчество, социально-культурный опыт, историко-культурное пространство.

Анализ научной литературы дает основания отметить, что развитие у детей коммуникативных навыков в дошкольный период – важная воспитательная задача. Это связано с тем, что развитые коммуникативные умения являются необходимым фактором психологической готовности к школьному обучению и вообще дальнейшей жизни, способствуют процессу развития сущностного «Я» ребенка, а также его социальному становлению.

В своем исследовании мы опирались на точку зрения М.Г. Маркиной, как наиболее нам близкую, и выделить следующие признаки коммуникативных умений:

- умение вести диалог конструктивно: слушать партнера, понимать смысловую сторону его сообщения; оформлять собственное суждение в доступную для восприятия окружающих форму;

- умение создавать образ «Я», основываясь на собственных представлениях о себе и на восприятии чужого мнения; умение конструировать «образ партнера» по общению; умение адекватно воспринимать сущность коммуникативного контакта;

- умение быстро находить тему и строить план предстоящего общения, применять подходящие средства общения; умение не вступать в потенциальные конфликты при общении.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта переопределило отношение к детству, потребовало обновление форм и методов, содержания работы с дошкольниками, создания новых педагогических технологий, что может относиться и к задачам, стоящим перед нами. Опыт нашего исследования показывает, что в психолого-педагогических исследованиях некоторые аспекты формирования коммуникативных умений остаются недостаточно разработанными и нуждаются в обогащении. Традиционные занятия, на которых ребенок обучается простейшим коммуникативным навыкам, конечно важны, но недостаточны для нашего времени. В связи с этим, на современном этапе деятельность воспитателя ДООУ должна измениться коренным образом: воспитатель учит детей не бояться проблемных ситуаций, открывать новые знания, находить верное решение самостоятельно, творчески. При таком сотрудничестве педагога с ребёнком деятельность дошкольника приобретает познавательно-исследовательский, поисковый характер.

К настоящему времени рядом педагогов и психологов (О.В. Алмазова, А.А. Байбородских, И.П. Бучкина, Ю.С. Галлямова, О.Н. Дианова, Е.Е. Дмитриева, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович, Т.З. Стернина, Р.Д. Триггер,

С.Н. Чаплинская и др.) проведены исследования, посвященные особенностям формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.

По мнению ученых, именно дошкольный возраст является важнейшим этапом в развитии личности. Это период начальной социализации ребенка, приобщения его к миру искусства и культуры, время установления начальных отношений с ведущими сферами бытия, миром людей, предметов, природы и собственным миром; период, когда закладываются основы самовосприятия личности. В социальном процессе вырастает сознательное "Я". Ребенок обнаруживает свое "Я" как существо, обладающее определенными намерениями только во взаимодействии с другими, во взаимодействии с социумом.

Это и обусловило наш исследовательский интерес к рассмотрению коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с новой точки зрения.

Мы хотели бы остановиться на особом способе познания и отражения действительности – искусстве. Говоря об искусстве, мы можем сказать, что в масштабах всего общества это одна из форм художественной деятельности общественного сознания и часть духовной культуры, как человека, так и всего человечества, многообразный результат творческой деятельности всех поколений.

Исходя из этого, мы согласны с мнением исследователей о том, что невозможно заниматься вопросами коммуникативного развития ребенка вне контекста культуры и искусства, не используя их богатейшие смысловые и образные возможности.

В нашем исследовании мы исследуем такой аспект формирования коммуникативных умений, который поможет сформировать у ребенка представление об окружающем мире, о себе как о представителе человеческого рода; о людях, живущих на Земле, их разнообразной деятельности, о правах и обязанностях. Мы считаем, что в процессе получения, осмысления и совместного игрового проживания этих знаний вместе со своей детсадовской группой, ребенок будет отлаживать, уточнять и корректировать образ своего Я.

Изучение теоретических основ выбранной нами проблемы привело нас к разработке авторской программы для учреждения дошкольного образования – детей подготовительной группы под названием «Входим в мир искусства и культуры».

В основу представленной программы положена программа, разработанная искусствоведом О.В. Холмогоровой, г.Москва. В нашем варианте программа адаптирована к дошкольному учреждению (ДОУ), возрасту детей – старшему дошкольному, а также региональным особенностям. Нами учтены авторские методические рекомендации. Эффективной реализации программы способствует сотрудничество с автором, с которой мы обсуждаем новые подходы, ищем варианты, подходящие для условий применения программы в нашем городе и в условиях группы дошкольного учреждения.

Содержание программы предполагает знакомство детей с историей, традициями быта и обычаями разных народов, религией и мифологией, живописью, фольклором, театром. Разноплановый материал, положенный на хронологические параллели, опирается на синтез гуманитарного и творческого наследия прошедших эпох. Главным же является деятельное освоение и «препарирование» этого материала самим ребенком.

Три важных принципа – познавательный, игровой и творческий дают возможность познакомиться с многообразием проявлений историко-культурного пространства, и не только познакомиться, но стать активным его соучастником.

Программа рассчитана на 35 недель в условиях подготовительной группы ДОУ. Занятия проводятся раз в неделю продолжительностью 60 минут, построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим.

Перечень *основных средств обучения*: ноутбук, проектор, картотеки этюдов, текстов сценариев; слайды – картин, иллюстраций, фотографий; записи музыкальных произведений; видеоматериалы (мультфильмы, фильмы научные и художественные, отрывки из которых используются в занятиях), глина, пластилин, краски, карандаши, кисточки, фломастеры, альбомы. Большие куклы авторской работы, с которыми можно разыгрывать сценки, диалоги.

Методы работы: наблюдение за детьми, анализ и обсуждение творческих работ, создание воображаемых ситуаций, разыгрывание театральных упражнений, этюдов, сценок, показ способа действия, совместные творческие работы в лепке, аппликации, рисовании, выставки работ, тестовые творческие задания, показ видеоматериалов.

Хотим пояснить некоторые термины, используемые в описании занятий.

Сценарная завязка – это первая часть занятия, дающая смысловое наполнение всего занятия. Это может быть игра, сценка с куклами, рассказ воспитателя, тестовые задания, повторение прошлого материала и логический переход к новому. Опираясь на материал сценарной завязки, проходят игровая и творческая часть занятия.

Зрительный ряд – используется в каждом занятии. Это может быть демонстрация видеоматериалов, слайдов, фотографий, репродукций картин.

Творческое задание – обязательно завершает каждое занятие, закрепляя пройденный материал. Это может быть рисование, лепка, заполнение тестовых заданий, игра, пантомима, театральные этюды, коллективная творческая работа.

Программа состоит из трех больших логически связанных блоков, по длительности они примерно одинаковы.

Первый блок – «Часы истории и художник».

Темы занятий первого блока:

Занятие 1. Часы истории.

Занятие 2. Хозяин времени – бог Янус.

Занятие 3. Художник и его помощники.

Занятие 4. Сказка о Красоте. Музы и Аполлон.

Занятие 5. Музей – дом муз. Какие бывают музеи.

Занятие 6. Картины и музыка. У каждого есть своя муза.

Занятие 7. Рисуем музыку.

Занятие 8. Главный Художник – природа.

Занятие 9. Художник, который не умел рисовать. Нико Пиросмани.

Занятие 10. Как разговаривают картины. Портрет, пейзаж, натюрморт.

Второй блок – «Откуда все началось? Первобытные люди».

Темы занятий второго блока:

Занятие 1. Откуда все началось. Происхождение жизни на земле.

Занятие 2. В гостях у первобытного племени.

Занятие 3. Жизнь племени, охота, музыка, танец, пантомима.

Занятие 4. Жилища древних людей. Что такое керамика.

Занятие 5. Что такое амулет. Древние обереги.

Занятие 9. Что такое тотем. Духи-покровители древних людей.

Занятие 10. Вожди и шаманы.

Занятие 11. Как и зачем приручили диких зверей.

Занятие 12. Как было написано первое письмо. Язык символов.

Занятие 13. Общение без слов. Древняя музыка.

Третий блок – «Древняя Русь – традиции, верования, история древних славян».

Темы занятий третьего блока:

Занятие 1. Жилище наших предков – славян. Землянка – изба – терем.

Занятие 2. Твой дом – твой мир.

Занятие 3. Обереги славян. Язык символов.

Занятие 4. Духи дома и семьи. Новоселье в русском доме.

Занятие 5. Во что верили наши предки. Мифология древних славян.

Занятие 6. Тайны природных сил. Знаки и символы славянских богов.

Занятие 7. Чем занимались наши предки. Сословия в Древней Руси.

Занятие 9. Древнерусский костюм.

Занятие 10. В гостях у боярина.

Занятие 11. Древнерусский город.

Рассмотрим подробнее для примера несколько занятий.

Занятие 1. Художник и красота.

Сценарная завязка. Появляется кукла Петька в костюме художника.

Дети рассматривают и обсуждают костюм Петьки-художника. Петька рассказывает детям историю о принцессе, которая жила в прекрасном замке. Однажды она позвала Художника, чтобы он нарисовал ее портрет. Художник нарисовал портрет принцессы, но портрет ей не понравился, и принцесса прогнала Художника. Художник покинул город, и вместе с ним из города ушла Красота. Люди проснулись утром и увидели, что город стал серый и печальный. Как важен, оказывается, был этот незаметный человек в берете, раз жизнь с ним была наполненной и красивой.

Дети сами придумывают завершение истории. Завершение: принцесса пошла к госпоже Красоте, которая знала, где скрывается Художник и помогла принцессе вернуть его в город.

Зрительный ряд. Сказка сопровождается видеорядом, демонстрируемым с помощью проектора. Используются следующие произведения живописи:

В. Кандинский «Дамы в кринолинах», «Рок»,
К.Моне «Венеция. Сумерки», серия «Руанский собор»,
А.Остроумова-Лебедева «Петербург. Новая Голландия»,
Ж.Руо Книжная графика, С. Ботичелли «Весна».

Творческое задание. Дети рисуют на больших листах работы «В город вернулась красота» или «Цветной город». По окончании рисования делается выставка работ и обсуждается тема «Разные районы Цветного города».

Занятие 2. Как написали первое письмо. Язык символов.

Сценарная завязка и зрительный ряд. Смотрим мультфильм «Как было написано первое письмо». По ходу просмотра обсуждаем происходящее. Как трудно, оказывается, правильно общаться друг с другом, как говорить, чтобы тебя поняли, как самому услышать другого человека.

После просмотра рассказываем о том, как древние люди «разговаривали» языком рисунков, рассказываем о пиктограммах, показываем изображения пиктограмм нашего времени, объясняем, что они обозначают. Дети придумывают свой язык символов.

Творческое задание. Дети берут картонные дощечки, покрывают их ровным слоем пластилина и процарапывают палочками свою фразу. Затем меняются и расшифровывают послания друг друга.

Занятие 3. В гостях у первобытного племени.

Зрительный ряд. Смотрим отрывки из мультфильма «Древний человек», в котором фигурируют первобытные пещеры, каменные орудия труда, занятия древних людей, охота, рыбалка, добывание огня, выделывание шкур и другое.

Обсуждаем просмотренный материал.

Творческое задание. Педагог предлагает заранее сделанную из картона большую «пещеру первобытного племени». Дети лепят из глины, заполняют пещеру ее обитателями – древними людьми, животными, растениями, лепят очаг, костер, посуду. Занятие коллективное, дети сами расставляют и переставляют своих персонажей, договариваясь о том, что происходит в пещере.

Занятие 4. Общение без слов. Древняя музыка.

Сценарная завязка. Рассказ о том, как древний человек учился слушать природу, как впервые обратил внимание на вибрацию тетивы охотничьего лука, на то, как звучит раковина или трубка тростника. Говорим о непонятном и опасном мире, который окружал древнего человека, о том, как он одушевлял природу, видел духов в животных, ветре, дожде, громе и огне, и как

пытался разговаривать с ними, задобрить их, попросить удачи для себя. Рассказываем о шаманах. Показываем сделанные заранее древние «шаманские» инструменты – палки с привязанными камнями, ракушками, выдолбленные тыковки с камешками, и прочие шумелки и трещалки.

Зрительный ряд. Показ слайдов с изображением первобытных музыкальных инструментов.

Творческое задание. Разыгрываем с детьми сценки – изгнание «духа болезни из больного члена племени», танцую с «шумелками и трещалками». Разыгрываем пантомимой короткие сценки из жизни древнего племени: «охота на оленей», «ловля рыбы гарпуном». Даем более сложные задания – изобразить без слов: «позвать на помощь соплеменников, когда на товарища напал зверь», «объяснить, что на племя надвигается стадо мамонтов», танцуем возле костра, имитируя жесты древних людей. Придумываем любые задания на пантомиму.

Из приведенных примеров мы видим, что программа дает возможность детям в процессе игры и коллективного творчества погрузиться в новый для них мир искусства и истории, почувствовать себя «своим» в этом мире, и по ходу творческих занятий искать и применять разные способы коммуникации.

Данная программа была реализована в рамках магистерской работы и апробирована в ДОУ №32 «Клубничка» г.Тамбова.

В заключение мы можем сказать, что современную педагогическую ситуацию можно охарактеризовать как важную для коммуникативного процесса по «трансляции культуры». Это поставило перед нами проблему осмысления процесса передачи культуры от поколения к поколению. Мы уверены, что с позиции культуры и искусства коммуникация – это изменение самого человека, раскрытие его сущностных сил, изменение взгляда на восприятие мира. Этот наметившийся переход характерен для зарождающейся сегодня в России социальной педагогики, идеалом которой становится человек культуры.

Список литературы

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.Н. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе / М.Г. Маркина. – М.: Педагогика, 2011. – 179 с.
3. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И. М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. – 188 с.
4. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников / Э.Г. Чурилова. – М.: ВЛАДОС, 2013. 160 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Банникова О.А.

воспитатель, Детский сад № 122 «Красное солнышко», Россия, г. Тольятти

Фалькова Т.А.

заместитель заведующего по воспитательной и методической работе,
Детский сад № 122 «Красное солнышко», Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются некоторые методы ТРИЗ-РТВ и информационные средства, с помощью которых задачи формирования элементарных математических представлений дошкольников решаются в оптимальном режиме.

Ключевые слова: прямая аналогия, морфологическая таблица, системный оператор, структурный подход.

Формирование элементарных математических представлений начинается в дошкольном детстве. Это очень важно для дальнейшего развития интеллекта ребенка.

Задачи математического развития дошкольников решаются в оптимальном режиме с помощью современных образовательных технологий, например ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) и РТВ (развитие творческого воображения).

На основе прямой аналогии отрабатывается модель составления сравнений по признаку цвета, формы, величины и др. *Например:* «Мячик такой же круглый по форме, как яблоко», «Цифра 1 по форме прямая и продолговатая, как столбик».

Объекты могут быть изображены на интерактивной доске, и ребенок стилусом обозначает выбор имени признака или проводит связующие линии.

Системный подход в развитии элементарных математических представлений – это способ формирования у дошкольников системного взгляда, подведения их к осознанию, что все в мире состоит из частей, меньших, чем целое. Рассмотрим, как работает «Системный оператор». Например, в качестве «Системы» заявим число «6». «Надсистемой» будет понятие «Четные числа», а в «Подсистеме» будут составляющие числа «6»: «1 + 5», «2 + 4», «3 + 3». В левом от числа «6» экране будет предшествующее число («5»), а справа – последующее число (в данном случае «7»).

На основе метода системного подхода построена структурная схема, которая позволяет классифицировать предметы по именам признаков и обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих форму, цвет, вес, размер, материал, качество и т.д.

Достаточно эффективно структурный подход работает в играх на состав числа, в которых формируются представления дошкольников о том, что

каждое число можно разбить на части, а затем полученные части еще и еще раз разделить.

Используя стилус, воспитанники на интерактивной доске расставляют цифры в нужные ячейки в соответствии с выбранным вариантом.

Дидактическая игра «Времена года» позволяет детям наглядно представить модель целого года, который делится на четыре времени года, каждое из которых, в свою очередь делится на три месяца. Прочитав название каждого месяца на карточке внизу интерактивной доски, дети должны расставить слова по ячейкам соответствующего времени года.

Метод морфологического анализа в формировании математических представлений дошкольников также весьма важен, поскольку он выполняет основные функции классификации материала и создание из двух частей известных объектов одного нового. Мы используем его на основе морфтаблицы в дидактических играх на сложение и вычитание. В данных играх в колонки по вертикали и горизонтали закладываются числа, а на пересечении получается результат.

Воспитанники могут выполнять задание на бумажных таблицах или на персональных компьютерах и интерактивной доске.

Морфологическая таблица помогает детям закрепить классификационные умения и знания о форме и цвете. С помощью морфтаблицы дошкольники могут составлять двузначные числа: по вертикали закладываем единицы; по горизонтали – десятки. На пересечении получаем двузначное число.

Еще одна игра на основе морфологического анализа – это «Кольцо Луллия», которое представлено несколькими концентрическими кругами. Выбирая стилусом объект с панели, ребенок перетаскивает его в тот сектор Кольца Луллия, который соответствует, по его представлениям, цвету данного объекта. При этом он должен построить словосочетание, в котором будет число, прилагательное и существительное (например: 5 черных котят).

Это далеко не полный перечень методов ТРИЗ-РТВ, используемый педагогами нашего детского сада.

Использование в образовательной деятельности ТРИЗ-РТВ и ИКТ обеспечивает совершенствование интеллектуальных способностей детей.

Яркие краски объектов интерактивной доски, множество вариантов и возможность выбора – все это способствует формированию интереса к математике и помогает детям закрепить представления о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (количестве, числе, части и целом, пространстве и времени).

Список литературы

1. Железнова С.В. Программа развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста на основе ТРИЗ-РТВ «Солнышко». Обнинск, 1997. С. 28-33.
2. Железнова С.В. Внедрение ТРИЗ-РТВ в практику обучения и воспитания дошкольников. Тольятти, 1998. С. 44-51.
3. Железнова С.В., Фалькова Т.А., «К вопросу об организации развивающей предметной среды в дошкольном учреждении» (ТРИЗ-РТВ), Ульяновск, 2001. С. 39-40.
4. Железнова С.В. Тризёнок в доме. Тольятти, 2002.

5. Петерсон Л.Г. Раз – ступенька, два – ступенька. М., 2005. С. 236.
6. Страунинг А.М. Методы активизации мышления. Обнинск, 1995. С. 23-27.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА БИОЛОГИЯ

Беломестная И.В.

учитель биологии, МБОУ «Школа №32 им. прп. Серафима Саровского»,
Россия, г. Курск

Сапронова С.Г.

доцент кафедры общей биологии и экологии, канд. с.-х. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Проектно-исследовательская деятельность является одним из главных способов повышения познавательной активности обучающихся. В статье приводятся результаты педагогического эксперимента по изучению отношения старшеклассников к данному виду деятельности в рамках изучения предмета биология.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, обучающиеся, биология.

Современная школа является не только местом получения детьми новых знаний, но и местом, где каждый ребенок должен иметь возможность попробовать себя в разных видах деятельности [1]. Согласно современному ФГОС ООО, образовательная программа учреждения должна включать программу развития универсальных учебных действий, обеспечивающую «формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практико-ориентированных результатов образования» [2]. Учебный предмет биология имеет большой потенциал для осуществления проектно-исследовательской деятельности обучающимися, так как в его рамках изучаются многие объекты, процессы и явления. В связи с этим актуальным является вопрос об отношении современных школьников к данному виду деятельности и средствах увеличения мотивации к ней в рамках изучения предмета биология.

В ходе проведения педагогического эксперимента было использовано анкетирование с последующей статистической обработкой полученных данных.

Было выявлено, что обучающиеся относятся к проектно-исследовательской деятельности в целом положительно. Как в контрольной, так и в экспериментальной (мотивированной на изучение биологии) группах количество респондентов, указывающих на значимость и важность этого вида деятельности, составило более пятидесяти процентов. Такое же количество опрошенных отметили, что очень хотели бы заниматься исследовательской деятельностью, но не успевают осваивать школьную программу, что несколько им мешает. В анализируемых ответах не встретилось нежелания заниматься таким видом деятельности.

Дети отметили, что наиболее приемлемым для них этапом исследования является проведение непосредственно практической части эксперимента или опыта, с последующей обработкой данных (53,9% контрольная группа и 50% экспериментальная группа). На втором месте по голосам 30,8% опрошенных контрольной группы располагается изучение и анализ научной литературы (написание реферата, доклада, подготовка презентации). Тогда как обучающиеся, мотивированные на более глубокое изучение биологии, во вторую очередь хотели бы заниматься выдвижением собственных гипотез и теоретическим обоснованием проблем, теорий, задач с последующей презентацией своих идей (30%). Третье место занимает проведение социологических опросов и интервью с последующей обработкой данных (0% контрольная группа и 20% экспериментальная группа).

Инициаторами проектно-исследовательской деятельности чаще всего являются учителя (60% опрошенных), второе место занимают сами обучающиеся (40%).

Частота участия детей в проектно-исследовательской деятельности отражена на рисунке.

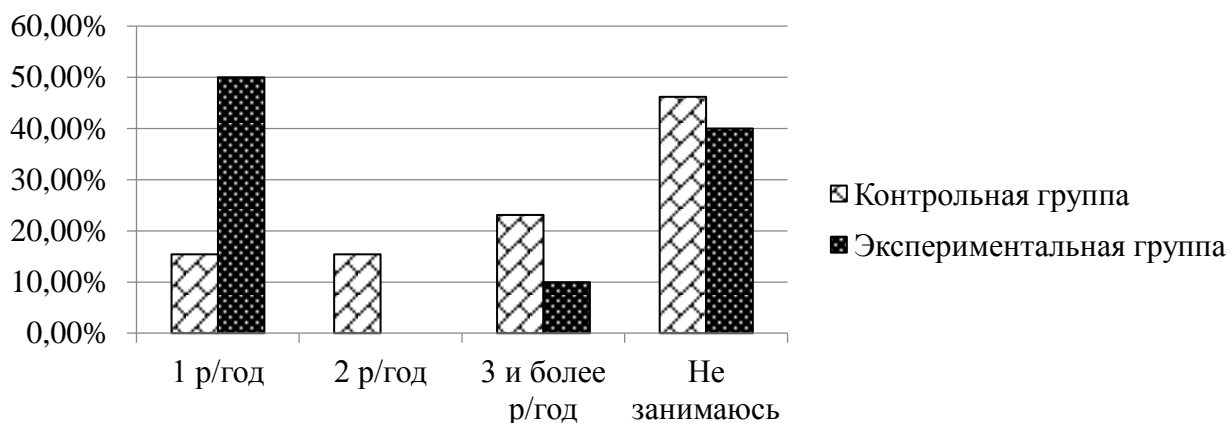


Рис. Частота участия обучающихся в проектно-исследовательской деятельности

Из рисунка видно, что количество обучающихся экспериментальной группы, занимающихся проектно-исследовательской деятельностью, больше по сравнению с контрольной. Хотя частота участия отдельных обучающихся в этом виде деятельности выше в группе контроля.

Большинство респондентов обеих групп отмечают, что чаще всего занимаются данным видом деятельности в урочное время, на втором месте – личное время, на третьем – внеурочное.

Основными трудностями, с которыми сталкиваются большинство обучающихся контрольной группы, являются: нехватка времени (84,7%), отсутствие заинтересованности и недостаток знаний по данной теме (по 30%), недостаток материально-технической базы (23,1%). Экспериментальная группа также выделила несколько причин: необходимость в постоянной помощи учителя (30%), недостаток собственных знаний и отсутствие заинтересованности (по 20%), недостаток материально-технической базы и нехватку времени (по 10%).

Желаемым объектом у большинства опрошенных обеих групп является изучение животных (70%). А желаемыми темами внутри этих направлений, по мнению детей, являются генетика, морфология и анатомия.

Степень овладения обучающимися различными исследовательскими умениями отражена в таблице.

Таблица

Самооценка обучающимися степени овладения исследовательскими умениями

Исследовательское умение	Степень овладения	Количество обучающихся, %	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Определение цели и плана исследования	0-3	0	10
	4-8	53,9	40
	9-10	38,5	50
Поиск и анализ информации по теме исследования	0-3	0	0
	4-8	69,3	50
	9-10	30,8	50
Проведение и анализ эксперимента по теме исследования	0-3	15,4	0
	4-8	46,2	60
	9-10	15,4	40
Умение использовать различные методики по изучению объектов живой природы	0-3	15,4	10
	4-8	46,2	70
	9-10	30,8	20
Умение работать с лабораторным оборудованием и приборами	0-3	15,4	0
	4-8	38,5	50
	9-10	15,4	50
Умение подготовить и защитить отчет по исследованию	0-3	30,8	10
	4-8	53,9	30
	9-10	7,7	60

Большинство обучающихся в обеих группах считают, что умеют определять цели и составлять план исследования на высоком или среднем уровне, так же хорошо они умеют искать и анализировать информацию по теме исследования. Респонденты экспериментальной группы считают, могут провести и проанализировать эксперимент на среднем и высоком уровне, контрольная группа считает свои способности средними. Дети в основном на среднем уровне умеют использовать различные методики по изучению объектов живой природы (46,2% контрольная группа и 70% экспериментальная группа). Контрольная группа отметила, что умеет работать с лабораторным оборудованием и приборами на среднем уровне. Другая группа оценивала свои способности как средние и высокие. На разном уровне находится их умение подготовить и защитить отчет по исследованию: контрольная группа больше склонна к низкому и среднему уровню, экспериментальная – к среднему и высокому. Респонденты группы, мотивированной к изучению биологии, по результатам самооценки владеют всеми необходимыми исследовательскими умениями для проведения проектно-исследовательской деятельности.

Констатирующий эксперимент привлек внимание учащихся обеих групп, и они хотели бы в дальнейшем повысить степень развития следующих

исследовательских умений: проводить и анализировать эксперимент по теме исследования, уметь подготовить и защитить отчет по исследованию, уметь использовать различные методики по изучению объектов живой природы.

В связи с этим хочется сделать вывод о необходимости увеличения доли применения проектно-исследовательского метода для обучения школьников с целью повышения познавательного интереса и лучшего развития их исследовательских умений, что поможет в их дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что в целом отношение обучающихся к проектно-исследовательской деятельности в обеих опрошенных группах находится на достаточно высоком уровне, но обучающиеся, мотивированные на изучение биологии, чаще занимаются исследованием чего-либо и оценивают свои способности в данном виде деятельности на более высоком уровне. Это можно объяснить биологической направленностью обучения данных детей, которое предполагает проведение исследований.

Список литературы

1. Антонова С.Ю. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в школе: управленческий аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №65. С. 361-364.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17 мая 2012 г. №413.

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Бибалаева У.Н.

заместитель директора, Бюджетное учреждение ХМАО-Югры
«Комплексный центр социального обслуживания населения «Содействие»,
Россия, г. Сургут

В статье внутрифирменное обучение рассматривается как особая ценность для сотрудников учреждений социального обслуживания, которая заключается в возможности совершенствования их технологической компетенции и повышения уровня их навыков и способностей, востребованных в учреждении. Развитие сотрудников, их технологических, профессиональных компетенций и личностных качеств – ключ к развитию учреждений социального обслуживания, одно из важнейших условий предоставления качественных социальных услуг.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, технологическая компетенция, сотрудники учреждений социального обслуживания, качество социального обслуживания, технологии социальной работы.

Активные изменения, происходящие в современной социальной сфере, необходимость постоянного повышения профессионального уровня в условиях внедрения новых социальных технологий и государственных стандар-

тов возникла проблема совершенствования технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания.

Введенный с 1 января 2015 года Федеральный Закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 №442-ФЗ существенно дополняет функционал сотрудников учреждений социального обслуживания. Появляется потребность в сотрудниках, владеющих технологиями, ориентированной на качественное обслуживание граждан, посреднической, социально-профилактической, консультационной деятельности по проблемам социализации и реабилитации.

В соответствии с социальным заказом востребованы сотрудники с высоким уровнем сформированности компетенций, широким кругозором, стремлением к постоянному повышению квалификации, обучению.

Постоянно происходящие изменения в социально-экономической и политической сфере страны, внедрение новых законодательных документов в сфере социального обслуживания требуют разработки качественно новых теоретико-методологических основ профессиональной деятельности сотрудников учреждений социального обслуживания.

Целенаправленная деятельность по подготовке общества к происходящим демографическим изменениям требует укрепления системы социальных служб, совершенствования технологий решения экономических, семейно-бытовых, психологических проблем, имеющих жизненно важное значение для пожилых людей [2, с. 5].

Требуются сотрудники учреждений социального обслуживания глубоко владеющие профессиональными знаниями и понимающие особенности работы с гражданами, нуждающимися в социальном обслуживании. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам и нуждам граждан, открытые ко всему новому сотрудники учреждений социального обслуживания – ключевая особенность современной социальной сферы.

На социального работника возлагается особая миссия, выполнить которую он может только при условии формирования особых профессиональных и личностных качеств... Личность социального работника включает также понимание своих личностных характеристик, реальную оценку своих возможностей и уровня квалификации, способность к объективной самооценке, ситуативное самопознание – постоянную рефлексию при взаимодействии с клиентом и самоорганизацию [5, с. 5].

В условиях происходящих изменений в социальной сфере сотрудникам учреждений социального обслуживания необходимо постоянно совершенствоваться путем внутрифирменного обучения, непрерывного самообразования. Личностные и профессиональные качества сотрудников учреждений социального обслуживания, в первую очередь, включают такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения.

Совершенствование технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания в условиях внутрифирменного обучения,

непрерывного самообразования сотрудников является особенно актуальной задачей в учреждениях социального обслуживания, куда обращаются за помощью и поддержкой социально незащищенные, уязвимые категории населения, нуждающиеся в особой заботе и внимании.

Качество социального обслуживания населения – степень реализации конституционных прав граждан, попавших в трудную жизненную ситуацию, по удовлетворению их основных жизненных потребностей. Главное предназначение социальной работы – сделать жизнь каждого человека лучше с помощью использования его внутренних ресурсов, побуждения желания, а с улучшением жизни каждого человека, в целом происходит улучшение и общества [6, с. 105].

Подготовка и переподготовка сотрудников учреждений социального обслуживания предусматривает усвоение ими многих дисциплин, охватывающих различные стороны социальной действительности. Без знания теории социальных технологий, принципов технологического подхода к профессиональной деятельности и конкретных методик работы с гражданами невозможны планирование, организация и осуществление социального менеджмента и социальных услуг.

Социальные технологии и технологии социальной работы в особенности, как правило, всегда являются комплексными. Для того чтобы улучшить социальную ситуацию для пользы, благосостояния гражданина, необходимо оказывать консультационную, медико-социальную, психологическую помощь и т.д. В связи с этим сотрудник учреждения социального обслуживания – специалист весьма широкого профиля; его знания должны не только быть адекватными требованиям профессии, но и непрерывно пополняться на протяжении всей его деятельности.

Специфика работы организаций социального обслуживания требует сотрудников, которые владеют профессиональными знаниями и понимают возрастные, индивидуальные и психофизические особенности граждан, нуждающихся в социальном обслуживании, способны принимать решение в любых непредвиденных ситуациях.

Внутрифирменное обучение строится исходя из необходимости совершенствования технологической компетенции, которая отражает способность сотрудников учреждений социального обслуживания качественно предоставлять социальные услуги для удовлетворения потребностей граждан.

Возрастание социальной роли образования почти автоматически ведет за собой аналогичное повышение статуса самообразования. Эти процессы в значительной степени предопределяют развитие самообразования в эпоху постиндустриального общества, когда самообразование окончательно оформляется в качестве самостоятельного вида деятельности, имеющего массовый характер и свойственного целым социальным группам [3, с. 26].

Сотрудники учреждений социального обслуживания должны обладать как субъективными показателями: понимание значимости профессии, ценностных ориентаций, позитивное отношение к гражданам, нуждающимся в

социальном обслуживании, к себе как к профессионалу, так и знаниями в сфере социального обслуживания и умело их применять на практике, иначе предоставление социальных услуг не будет качественным и результативным. Внутрифирменное обучение позволяет сотрудникам учреждений социального обслуживания усовершенствовать правовые знания, повысить профессиональную грамотность, так как нормативно-правовая база постоянно меняется, вносятся изменения, дополнения.

Сперанский Н.В. писал, что развитие профессионального образования зависит не только от личностных особенностей, но и от жизненных целей, уровня развития народа, экономических условий, и поэтому изучение профессионализма всегда было и будет труднейшим отделом исследования в области образования. В то же время только профессиональное образование (в отличие от начального, среднего и общего) и достижение мастерства дают возможность внутреннему удовлетворению и осознанию своей индивидуальности и объясняют необходимость не ограничиваться в работе только запросами конкретного дня, а стремиться к формированию всесторонне развитой личности [4, с. 304-305].

В современных условиях происходят качественные психологические изменения и в самом человеке, в его потребностях, интересах, запросах, они приобретают более индивидуально-личностную окраску социокультурного, экономического, национально-этнического, материально-бытового характера. Это также подтверждает острую необходимость развития института социальной работы, профессиональную подготовку и переподготовку профессиональных кадров, специалистов социальной сферы [7, с. 3].

Развитие сотрудников, их технологических, профессиональных компетенций и личностных качеств – ключ к развитию учреждений социального обслуживания, одно из важнейших условий предоставления качественных социальных услуг.

Современные учреждения социального обслуживания немыслимы без квалифицированных, профессиональных сотрудников, которые бы разделяли интересы учреждения и стремились к достижению поставленной цели.

Среди зарубежных исследователей, внесших большой вклад в изучение вопроса управления персоналом, можно отметить Т. Шульца, Д. Белла, Э. Гидденса, Р. Уотермана, Г. Беккера, Т. Питерса, П. Форсифа, П. Сенге, М. Армстронга; среди внесших вклад в исследование инвестиций в человеческий капитал и внутрифирменное обучение выделяются Л. Туроу, Як Фитценц, Т. Шульц и др.

Проблемы внутрифирменного обучения сотрудников рассматривались в работах отечественных ученых: М.Б. Курбатова, Б.Э. Татулова, М.И. Магура, Р.И. Капелюшников, Т.Ю. Базаров, Е. Турутова, С.М. Климов, С.А. Дятлов, Н.Н. Шаш и др.

Внутрифирменное обучение представляет собой особую ценность для сотрудников учреждений социального обслуживания, которая заключается в возможности совершенствования их технологической компетенции и повышения уровня их навыков и способностей, востребованных в учреждении.

Особенностью внутрифирменного обучения является то, что оно объединяет основные процессы, протекающие в учреждении: процесс целенаправленного обучения и процесс профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной переподготовки происходит получение дополнительных знаний, умений, навыков по программам, которые предусматривают изучение учебных дисциплин, разделов науки, техники, технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Она осуществляется для расширения квалификации в целях адаптации к новым экономическим и социальным условиям [1, с. 222].

Мировой и современный российский опыт развития персонала показывает, что полученного однажды профессионального образования недостаточно для выполнения сотрудниками своих обязанностей в учреждении длительное время. Новые технологии, программы, методы предоставления социальных услуг требуют от сотрудников учреждений социального обслуживания непрерывного повышения квалификации, освоения новых методов работы и технологий.

Список литературы

1. Аверин А.Н. Социальная политика и подготовка управленческих кадров: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 280 с.
2. Ерусланова Р.И. Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста и инвалидов на дому: учеб. пособие / Р.И. Ерусланова. 4-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. 164 с.
3. Зборовский Г., Шуклина Е. Самообразование – парадигма XXI века // Высшее образование в России. 2003. N 5, 126 с.
4. Сперанский Н.В. Очерки из истории народной школы в Западной Европе. Возникновение народной школы. М.: Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1896. 456 с.
5. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе: учеб. пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 236 с.
6. Холостова Е.И. Социальная политика и социальная работа: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 296 с.
7. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учеб. пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. 196 с.

ЦЕНТР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – НЕОБХОДИМЫЙ РЕСУРС В ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Бородай Т.Н.

преподаватель, Полевской многопрофильный техникум имени В.И. Назарова,
Россия, г. Полевской

Колобков П.С.

директор, Полевской многопрофильный техникум имени В.И. Назарова,
Россия, г. Полевской

В статье рассматривается необходимость создания и развития центров профессионального образования на базе предприятий (социальных партнеров) как неотъемлемой структуры (ресурса) самой организации, но при тесном взаимодействии с образовательной организацией.

Ключевые слова: центр профессионального образования, переподготовка, повышение квалификации, стажировка.

Современный этап развития российского общества главной задачей образовательной политики определяет обеспечение качества образования на основе соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства. Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни – главная цель современного образования, отвечающая социальным запросам.

Обновление образования должно происходить в направлении создания оптимальных условий для всестороннего развития личности с новым сознанием, с уровнем образования, отвечающим интересам, склонностям и запросам человека.

Условия существования в современном цивилизованном мире таковы, что работнику любого профиля может вдруг понадобится срочное повышение квалификации, ее смена или даже приобретение. Но далеко не каждый может себе позволить долгосрочное и подчас весьма дорогостоящее обучение в ВУЗе. В подобных ситуациях на помощь людям приходят многочисленные учебные центры, которые предлагают своим клиентам освоить определенный набор дисциплин в рекордно короткий срок, получить документ о прохождении обучения, а вместе с ним и новые возможности. У работников, окончивших подобные курсы, намного больше шансов занять высокооплачиваемую должность, оказаться на доске почета и даже получить в подарок от начальства, за заслуги перед компанией.

Вот почему учебные центры так востребованы на современном рынке образовательных услуг. Главным в работе такого предприятия является пра-

вильно созданные организационно-педагогические условия для реализации поставленных задач и достижения поставленной цели.

В настоящее время мы наблюдаем следующее:

1. Качество подготовки выпускников профессиональной школы не удовлетворяют требованиям профессионального стандарта и требованиям работодателей.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт не соответствует реальным условиям профессиональной деятельности.

3. Профессиональная образовательная подготовка выпускника не позволяет ему трудоустроиться по его потребностям.

4. Отраслевая ориентация федерального государственного образовательного стандарта не в полной мере отвечает требованиям рынка труда.

И эта проблема заключается в несогласовании (неудовлетворении) уровня профессиональной образовательной подготовки с профессионально-квалификационными требованиями рынка труда и экономики региона.

В последние годы происходят большие преобразования в сфере труда. Появляются новые профессии, отмирают старые, формируются новые компетенции. Рынком труда все более востребованными становятся специалисты, как по традиционным профессиям, так и принципиально новым, не имеющим отечественных аналогов. В этих условиях закономерно встает вопрос о подготовке специалистов новой формации, способных быстро и адекватно войти в производственный процесс, обеспечивая прирост новых современных компетенций в организациях. Отсутствие непрерывного процесса воспроизводства новой рабочей силы, соответствующей требованиям рынка труда, стало в определенном смысле тормозом экономического развития отраслей экономики.

Подготовка рабочих кадров высокой квалификации, от которых в решающей мере зависит конкурентоспособность высокотехнологичных производств, по мнению работодателей, отстает от происходящих изменений в сфере труда, что выражается в нехватке квалифицированных рабочих и современно подготовленных специалистов, владеющих не только теоретическими знаниями, но и навыками эффективной практической работы. На решение этой задачи направлено создание центра профессионального образования на базе ПАО «Северский трубный завод». Потребность в создании центра связывается с необходимостью увеличения масштабов подготовки рабочих кадров и специалистов на основе реализации образовательных программ профессионального обучения и дополнительных профессиональных программ, разработанных на базе профессиональных стандартов (квалификационных требований).

По данным внутреннего мониторинга, наиболее распространенными, с точки зрения создания центра, являются следующие основания, отмечаемые представителями образовательной организации и администрации завода:

1) обеспечение удовлетворения потребностей работодателя в кадрах рабочих профессий, создание условий для ускоренного приобретения навы-

ков, необходимых для выполнения определенной работы; развитие трудового потенциала работников предприятия с учетом возникших потребностей;

2) содействие развитию непрерывной системы профессионального образования и профессиональной подготовки кадров, организация обучения специалистов по дополнительным образовательным программам;

3) реализация образовательных программ дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, направленных на освоение и совершенствование профессиональных квалификаций;

4) минимизация кадрового дисбаланса с учетом задач социально-экономического развития города;

5) оптимизация социально-экономических издержек на подготовку рабочих кадров и формирование прикладных квалификаций - сконцентрированное в центре дорогостоящее технологичное оборудование и использование современных технологий профессионального обучения которые должны способствовать развитию взаимодействия с образовательным учреждением, в нашем случае с ГАПОУ СО «Полевской многопрофильный техникум имени В.И. Назарова», город Полевской, для освоения обучающимися разделов программ практического обучения, что позволит добиться максимального эффекта при минимизации инвестиций;

6) реализация подготовки кадров рабочих и специалистов для высокопроизводительных рабочих мест;

7) осуществление подготовки кадров по массовым профессиям, в том числе, по заявкам служб занятости, а также для социально незащищенных категорий населения;

8) профессиональное обучение лиц различного возраста профессиональным компетенциям, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования для различных отраслей экономики;

9) реализация системы социального партнерства, создание условий для эффективной реализации работодателями города Полевской, функции заказчиков кадров, обеспечивающих целевое трудоустройство выпускников и содействующих оснащению учебного процесса современным оборудованием.

В современных условиях ключевыми документами при установлении диалога между сферами труда и образования становятся профессиональные стандарты. Требования к компетентности работника, заложенные в профессиональных стандартах, являются основой для повышения качества обучения на основе разработки актуальных образовательных программ профессионального обучения и дополнительных профессиональных программ, методических материалов и технологий обучения в соответствии с потребностями работодателей и рынка труда. Применение профессиональных стандартов призвано повысить эффективность профессионального обучения за счет гиб-

кого и оперативного отражения в его содержании современных требований работодателей к профессиям. Разработка образовательных программ профессионального обучения на базе профессиональных стандартов является также необходимым требованием для их последующей независимой общественно – профессиональной аккредитации, как это предусмотрено Примерным положением о центре.

Усиление прикладного содержания программ профессионального обучения должно привести к ситуации, когда выпускник программы получает подготовку, приближенную к потребностям работодателя, что должно ускорить процедуру его трудоустройства и адаптации на рабочем месте, снизить затраты на «доводку» специалиста.

Ориентация профессионального обучения на профессиональные стандарты создает условия для оптимизации структуры программ, что, в свою очередь, позволяет без потери качества сократить сроки обучения и тем самым обеспечить необходимые темпы процесса воспроизводства квалифицированной рабочей силы.

Особое место центра в системе профессионального образования, обусловленное спецификой реализуемых в них программ (практикоориентированность, краткосрочность).

К реализации образовательных программ привлечены специалисты и руководители завода, педагогические работники техникума.

Необходимо отметить, что одной из важнейших задач в области кадрового обеспечения деятельности техникума и центра является следующее требование: преподаватели и мастера производственного обучения центра имеют право и обязаны не реже одного раза в год проходить краткосрочные курсы повышения квалификации и стажировки.

Ожидаемые результаты от деятельности центра заключаются в следующем:

1. Адресно осуществлять подготовку, переподготовку профессиональных кадров для трубного производства и не только:

- создать в городе инфраструктуру подготовки и переподготовки кадров из числа взрослого населения, обеспечить расширение перечня программ под потребности предприятий;
- создать условия для реализации «коротких» программ, в рамках которых формируются дополнительные компетенции;
- решить проблему подготовки кадров по современным производственным технологиям;
- организовать опережающую подготовку и переподготовку кадров под строящиеся и модернизируемые предприятия.

2. Обеспечить качество реализации программ путем:

- организации рабочих групп из преподавателей техникума и центра, представителей предприятий для разработки программ, модулей, контрольно-оценочных средств;
- формирования системы стажировок преподавателей техникума и центра;

- организации трансляции полученного опыта;
- усиления интеграции обучения молодежи и взрослых в тесном взаимодействии с работодателем (заводом).

К числу основных показателей, связанных с созданием центра можно отнести:

- 1) оперативное реагирование на обновление производства и текущие запросы завода и предприятий города;
- 2) гибкость программ подготовки и повышения квалификации;
- 3) повышение многообразия траекторий профессионального развития.

В качестве основных планируемых показателей эффективности деятельности центра можно отнести такие как: обеспечение завода и предприятий города квалифицированными кадрами; высокий % слушателей центра, трудоустроившихся по окончании обучения, формирование на территории субъекта мобильных программ обучения.

Список литературы

1. Постановление Правительства Свердловской области от 27 августа 2008 г. № 873-ПП «О Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2020 года» (с изменениями от 14 августа 2009 г.).
2. Постановление Правительства Свердловской области от 6 июня 2001 г. № 393-ПП «О концепции сбережения населения Свердловской области до 2015 года» (с изменениями от 4 июня 2004 г., 16 октября 2006 г., 31 декабря 2008 г.).
3. Программа социально-экономического развития Свердловской области на 2011-2015 годы.
4. Концепция государственной молодежной политики Свердловской области на период до 2020 года.
5. Постановление Правительства Свердловской области от 27 августа 2007 г. № 530-ПП «О программе демографического развития Свердловской области на период до 2025 года» («Уральская семья»).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Бусыгин Н.И.

аспирант, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова,
Россия, г. Йошкар-Ола

Вербина Г.Г.

профессор кафедры социальной и клинической психологии, д-р психол. наук,
Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова,
Россия, г. Йошкар-Ола

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме пенитенциарной психологии и уголовно-исполнительной системы в целом, а именно процессу адаптации в социуме, лиц, освобожденных из мест лишения свободы. Рассматриваются основные при-

чины, обуславливающие успешность социально-психологической адаптации, психолого-педагогические и организационные аспекты подготовки осужденных к освобождению.

Ключевые слова: адаптация, ресоциализация, осужденный, уголовно-исполнительная система, пенитенциарная психология, исправление.

Социальная адаптация лиц, освобожденных от отбывания наказания, представляет собой процесс приспособления их к условиям свободного социального общежития. В ходе реализации этого процесса должны решаться две взаимосвязанные задачи: 1. Включение лиц, отбывших уголовное наказание, в общественную полезную деятельность. 2. Приспособление их к новой социальной среде и недопущение с их стороны повторных преступлений.

Проблема социально-психологической адаптации освобожденных имеет государственное значение, так как она непосредственно связана с предупреждением рецидивной преступности. Связь обнаруживается прямая, особенно когда речь идет о социальной адаптации лиц, освобожденных из мест лишения свободы. Процесс социальной адаптации личности в новой социальной среде весьма сложен и противоречив, поскольку неизбежно влечет за собой изменение социальных ролей этой личности, ее статуса в ближайшем социальном окружении и, как следствие этого, обуславливает необходимость перестройки системы установок, навыков и привычек, социально-нравственной ориентации личности [1].

Ю.А. Алферов подчеркивал сложность процесса социально-психологической адаптации лиц, освобожденных из исправительных учреждений, объясняя это рядом причин:

1. Освобождение не только восстанавливает у осужденного правовой статус свободного гражданина, но и влечет за собой существенное расширение его социальных ролей и функций. В период отбывания наказания он в значительной мере утратил способность выполнять многие обязанности, т.к. осужденные лишаются необходимой для свободного человека самостоятельности в решении различных повседневных вопросов. У них вырабатывается постепенно жизненная пассивность, притупляющая адаптивные способности, и после освобождения они не всегда могут сразу активно включиться в жизнь общества, которая постоянно требует решения множества вопросов в быту, преодоления трудностей, соблазнов, отрицательных влияний.

2. Трудности социально-психологической адаптации лиц, освобожденных от наказания, объясняются также некоторыми их специфическими состояниями, которые особенно влияют на поведение лиц после их выхода на свободу. Нередко для них более характерно состояние ожидания, тревоги. Этим можно объяснить резкую смену настроения, эмоциональную напряженность, которые возникают под влиянием второстепенных жизненных ситуаций. Такие состояния у освобожденных вполне объяснимы: неуверенность в будущем, тревога о том, как их примут семья и знакомые.

3. Психологические трудности социально-психологической адаптации освобожденных объясняются также тем, что у них значительно и резко рас-

ширяются рамки общения. В период отбывания наказания они взаимодействуют в основном только с администрацией исправительного учреждения, с различными группами осужденных, представителями общественных организаций и трудовых коллективов, а также с узким кругом родственников. После освобождения сфера общения расширяется, а это требует определенных социальных позиций. К этому, как показывает практика, освобожденные нередко психологически бывают не подготовлены. Они оказываются не подготовленными к быстрому выполнению разнообразных ролей и функций в условиях свободы, в соответствии с требованиями тех социальных групп, с которыми они общаются [3].

4. Субъективный фактор: после отбытия уголовного наказания освобождаются лица, разные по степени исправленности, социально-нравственной испорченности, возрасту, состоянию здоровья. Для каждой из этих категорий лиц процесс социально-психологической адаптации будет проходить по – разному. Те освобожденные, которые получили в ИУ необходимую нравственную и психологическую подготовку к жизни на свободе, не потеряли полезных социальных связей с обществом, могут достаточно быстро и успешно вернуться к полезной деятельности. Для других освобожденных, например, отбывших длительные сроки лишения свободы, утративших социально полезные связи, не имеющих достаточной подготовки к жизни на свободе, адаптация к новым социальным условиям более трудна и противоречива. В отношении данной категории лиц требуется более активное руководство процессом их социальной адаптации со стороны государственных органов и общественных организаций. Встречается и такая категория освобожденных, которые не желают возвращаться к общественно полезной деятельности. Это в основном лица, не вставшие на путь исправления, запущенные в социально-нравственном отношении [2].

Таким образом, успех социально-психологической адаптации лиц, освобожденных из ИУ, зависит от комплекса объективных и субъективных факторов. Прежде всего он зависит от того, какое влияние на личность освобожденного оказал сам факт отбывания им наказания и применения к нему воспитательных мер; во-вторых, насколько он нравственно и психологически подготовлен к жизни в новых социальных условиях; в-третьих, насколько эффективно государственные органы, трудовые коллективы и общественные организации организуют их трудовое и бытовое устройство, осуществляют контроль за их поведением, проводят воспитательную работу с ними.

В.М. Трубников отмечал, что вопросы подготовки осужденных к жизни на свободе решаются в процессе всего срока отбывания ими наказания. Исправление лиц, совершивших преступления, направлено на привитие им уважения к законам, правилам социального общежития, честного отношения к труду. Поэтому в определенном смысле исправление осужденных можно рассматривать как правовую, нравственную, психологическую и организационную подготовку осужденных к жизни на свободе, подготовку, которая начинается с момента прибытия их к месту отбывания наказания. Правовое,

нравственное, психолого-педагогическое воздействие на осужденных в период отбывания ими наказания служит в конечном итоге одной задаче – социально-психологической адаптации и ресоциализации осужденных, возвращению их к полезной деятельности [4].

В настоящее время под ресоциализацией осужденного понимают систему реабилитационных мероприятий по восстановлению утраченных или ослабленных в результате отбывания уголовного наказания социальных функций и статуса личности. Усвоение осужденными стандартов поведения и ценностных ориентаций является осознанным подчинением их правовым и иным социальным нормам, что в свою очередь, очень близко по значению понятиям психологической адаптации и реадaptации. Конкретизация цели исправления по отношению к определенному осужденному предполагает фиксирование ее (цели) в качестве адресованной осужденному помощи, суть которой заключается в создании личностных предпосылок, обеспечивающих его способность к законопослушному поведению в обществе. Это опека с целью восстановления (поддержания) в осужденном его позитивного личностного потенциала. Цель исправления, осужденного должна быть конкретизирована в целой системе задач, разработкой организационно-методических основ которых должна заниматься пенитенциарная педагогика и психология.

Для успешной социально-психологической адаптации важное значение имеет организация с осужденными воспитательной работы. Несмотря на то, что накоплен достаточный положительный опыт организации воспитательной работы с осужденными, эта работа нуждается в постоянном обновлении и совершенствовании с учетом тенденций развития социально-экономических, политических, государственно-правовых, нравственно-этических основ общества и государства, состояния, структуры, динамики преступности. Воспитательная работа с осужденными должна проводиться на основе принципов: незыблемости основных прав и свобод человека и гражданина; гуманизма; законности; приоритета цели исправления при исполнении наказания; системности и преемственности исправительного воздействия; включения осужденных в активную общественно полезную деятельность; опоры на положительные качества личности.

Список литературы

1. Алферов Ю.А. Пенитенциарная социология и перевоспитание осужденных. М.: РИПК МВД РФ, 1996. – 121 с.
2. Алферов Ю.А. и др. Социальная адаптация освобожденных из мест лишения свободы: Учеб. пособие / Ю.А. Алферов, В.П. Петков, В.П. Соловьев. М.: МВД РФ, 1992. – 70 с.
3. Бусыгин Н.И., Вербина Г.Г. Анализ исторических этапов изучения личности осужденного в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Материалы Международной научно-практической конференции «Прорывные научные исследования как двигатель науки нового времени». СПб., 2016. С. 91-95.
4. Трубников В.М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания как социально-правовая проблема // Проблемы социальной реабилитации отбывших уголовное наказание: Сб. науч. тр. М.: НИИ МВД России, 1992.

НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Васильева Е.В.

Институт зарубежной филологии и регионоведения,
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

Парникова Г.М.

доцент кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям, канд. пед. наук, Институт зарубежной филологии и регионоведения,
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

Статья посвящена вопросам обучения иностранному языку студентов экономического профиля. Описываются процессы модернизации и реформирования российского образования. Проанализированы требования к иноязычному образованию в ведущих неязыковых вузах экономического профиля.

Ключевые слова: модернизация образования, ФГОС ВО, экономический профиль, компетенции, иностранный язык, бакалавр.

В последние годы наблюдается высокий конкурс среди выпускников школ на специальности финансово-экономического профиля [2]. Эффективность работы вуза оценивается трудоустройством его выпускников, поэтому одна из задач высших учебных заведений – это подготовка квалифицированных, конкурентоспособных специалистов [6]. В настоящее время современные работодатели при оценивании профессиональных качеств выпускников обращают внимание и на уровень их владения иностранным языком в профессиональной деятельности, поскольку данная компетенция становится одним из важных признаков конкурентоспособности индивида на рынке труда [4]. Вышесказанное актуализирует изучение нормативных требований к иностранному языку для студентов неязыковых вузов экономического профиля в современных условиях развития общества.

Известный российский ученый А.А. Вербицкий подчеркивает, что сегодня модернизация и инновации образования затрагивают всю педагогическую систему, включая: «ценности, цели, содержание, методы, средства, формы контроля и обучения, способы деятельности обучающихся и обучающихся» [1, с. 8]. Целью современного образования, в том числе экономического, является взаимодействие с представителями разных стран и культур на мировом рынке труда. Следовательно, современный специалист должен владеть иноязычной компетенцией, т.е. быть готовым и способным «к профессиональной деятельности и адекватному поведению в поликультурном обществе» [4, с. 125].

И.Э. Куликовская и Я.Г. Насилевич предлагают свои требования к современному экономисту. Они пишут, что на рынке труда конкурентоспособны те специалисты, которые:

- 1) умеют находить тексты по проблемам экономики и бизнеса из печатных изданий и электронных источников, извлекать необходимую информацию в сфере избранной специальности;
- 2) понимают и воспринимают на слух сообщения профессионального характера на иностранном языке для решения коммуникативных задач;
- 3) выражают свои мысли в письменной и устной формах, демонстрируя знание грамматики иностранного языка и профессиональной терминологии в ходе делового и межличностного общения;
- 4) умеют вести полилог и диалог;
- 5) делают доклады/сообщения на теме профессии;
- 6) ведут переговоры, излагают свои мнения, предлагают аргументы, приводят примеры [5].

Нами было проведено изучение нормативных документов ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика Российского Экономического Университета имени Г.В. Плеханова, Финансового Университета при правительстве РФ, Российского Университета Дружбы Народов и Северо-Восточного Федерального Университета имени М.К. Аммосова. Определены основные требования к уровню владения иностранным языком бакалаврами-экономистами путем анализа содержания рабочих программ учебных дисциплин, связанных с изучением иностранного языка. Следует отметить, что согласно ФГОС ВО по данному направлению подготовки бакалавриата, одной из важнейших компетенций выступает «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-4) [7, 8, 10].

Было определено, что Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова осуществляет образовательную деятельность по 16 специализациям по направлению «38.03.01 Экономика» профилей «Финансы и кредит» (на английском и русском языках), «Мировая экономика», «Международная торговля», «Банковское дело», «Налоги и налогообложение», «Общая экономика» и др. Основными планируемыми результатами обучения «Иностранному языку» студентов данных профилей выступают компетенции: ОК-1, ОК-4, ОК-7 [7].

В Российском Университете Дружбы Народов есть 8 профилей подготовки по образовательной программе бакалавриата «38.03.01 Экономика»: «Экономика предприятия», «Бухгалтерский учет и аудит», «Финансы и кредит», «Международные экономические отношения», «Проектный анализ и моделирование в экономике» и др. Основными компетенциями в освоении дисциплины «Иностранный язык» в данных специализациях заявлены ОК-10, ОК-11, ОК-12, ОПК-1 [8].

Федеральный университет при правительстве РФ осуществляет подготовку по 12 профилям по анализируемому направлению подготовки: «Государственные и муниципальные финансы», «Корпоративные финансы», «Международные финансы (на английском языке)», «Мировая экономика и международный бизнес», «Налоги и налогообложение», «Страхование» и др. Программы содержат универсальные и профессиональные компетенции к ре-

зультатам освоения образовательной программы: УК (ИК-6), ПК (ПКН-5, ПКП-1, ПКП-3, ПКП-4, ПКП-5) [9].

Далее мы рассмотрим рабочие программы учебных дисциплин, связанных с изучением иностранного языка в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. Финансово-Экономический институт СВФУ реализует образовательные программы по 8 профилям: «Мировая экономика», «Страхование», «Финансы и кредит», «Совместная программа двух дипломов СВФУ с Университетом Ниццы София Антиполис (Франция)», «Экономика организаций и предприятий» и др. Основными планируемыми результатами освоения дисциплины «Иностранный язык» являются ОК-1, ОК-4, ОК-6, ОК-8, ОК-14, УК-5 [10].

Базовые и вариативные дисциплины, связанные с изучением иностранного языка в анализируемых вузах экономического профиля обобщены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Базовая дисциплина «Иностранный язык»

ВУЗ	Профиль	Кол-во часов	Форма контроля
РЭУ	Корпоративные финансы	504	зачет/экзамен
	Региональная экономика	504	зачет/экзамен
	Макроэкономическое планирование и прогнозирование	504	зачет/экзамен
	Экономика социально-трудовых отношений	504	зачет/экзамен
	Мировая экономика	324	зачет/экзамен
	Математические методы в экономике	288	зачет/зачет с оценкой
	Бизнес статистика и прогнозирование	288	зачет/зачет с оценкой
	Общая экономика	252	зачет/зачет с оценкой/экзамен
	Банковское дело	252	зачет/зачет с оценкой/экзамен
	Бизнес статистика и аналитика	252	зачет/зачет с оценкой/экзамен
	Налоги и налогообложение	252	зачет/зачет с оценкой/экзамен
	Бухгалтерский учет, анализ и аудит	252	зачет/зачет с оценкой/экзамен
	Экономика предприятий и организаций	252	зачет/зачет с оценкой/экзамен
ВУЗ	Профиль	Кол-во часов	Кол-во ЗЕТ
РУДН	Экономика предприятия	360	10
	Бухгалтерский учет и аудит	360	10
	Финансы и кредит	360	10
	Международные экономические отношения	360	10
	Общая экономика	360	10
	Проектный анализ и моделирование в экономике	360	10
	Страхование	360	10
	Экономика города	360	10
СВФУ	Налоги и налогообложение	432	12
	Финансы и кредит	432	12
	Экономика организаций и предприятий	432	12
	Экономика труда	432	12
	Бухгалтерский учет, анализ и аудит	432	12
	Мировая экономика	432	12
	Страхование	252	7
	Совместная программа двух дипломов СВФУ с Университетом Ниццы София Антиполис (Франция)	288	8

Таблица 2

Вариативные дисциплины по иностранному языку

ВУЗ	Профиль	Вариативные дисциплины
РЭУ	Финансы и кредит (на английском языке) Международная торговля Торговая политика Мировая экономика	- Культура речи и деловое общение - Деловое общение на английском языке - Аннотирование и реферирование иноязычного текста - Деловые переговоры по купле-продаже товаров и услуг в условиях ВТО (деловая игра на английском языке) - Деловая дипломатия и коммерческие переговоры (деловая игра на английском языке) - Деловые переговоры по купле/продаже товаров и услуг в условиях ВТО (деловая игра на английском языке) - Деловые переговоры по урегулированию социально-экономических и этно-политических конфликтов (деловая игра на английском языке) - Иностранный язык делового общения
РУДН	Экономика предприятия Бухгалтерский учет, анализ и аудит Финансы и кредит Международные экономические отношения Общая экономика Проектный анализ и моделирование в экономике Страхование Экономика города	- Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень) - Иностранный язык (продвинутый уровень)
СВФУ	Мировая экономика Страхование Совместная программа двух дипломов СВФУ с Университетом Ниццы София Антиполис (Франция)	- Деловой иностранный язык - Коммуникативный иностранный язык - Деловой иностранный язык - Деловой иностранный язык

Анализ ФГОС ВО экономического профиля показал разнообразие подходов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе, что выражается в различных учебных дисциплинах, количествах зачетных единиц, выделяемых на языковое обучение, формах контроля, выборе компетенций. Как отмечает И.А. Зимняя, российское образование разрабатывает и внедряет новые ФГОС ВО на основе компетентностного подхода. Под компетенцией понимается «способность применения знаний, умений, навыков и личностных качеств для успешной деятельности в определенной сфере» [3, с. 16]. Следовательно, усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции выпускника вуза являются результатами компетентностного подхода к обучению. Такой подход сегодня становится основным фактором повышения качества образования и успешного трудоустройства выпускников вуза.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учебно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ, 2015. 204 с.
2. Глухова О.В. Особенности профессионального самоопределения молодежи в современной ситуации (на примере исследования студентов, получающих образование по финансово-экономическим специальностям) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 113-120.
3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16-31.
4. Карпова И.В., Мерцалова С.Л. Владение иностранными языком выпускниками экономических вузов как фактор их профессиональной конкурентности в условиях глобализации // Вестник ОрелГИЭТ. 2013. № 2 (24). С. 125-130.
5. Куликовская И.Э., Насилевич Я.Г. Обучение иностранному языку в системе подготовки современного специалиста в области экономики // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-9. С. 2050-2053.
6. Чеснова Е.Н. Специфика преподавания гуманитарных дисциплин студентам непедагогических направлений подготовки в рамках ФГОС ВПО и ФГОС ВО // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С. 717-722.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова: <http://www.rea.ru/sveden/education/> (дата обращения: 12.01.2017).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Российский Университет Дружбы Народов: <http://www.rudn.ru/?pagec=6044> (дата обращения: 13.01.2017).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Финансовый университет при Правительстве РФ: <http://reestr.fa.ru/> (дата обращения: 16.01.2017).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. Якутск: Северо-Восточный Федеральный Университет: https://s-vfu.ru/gos_fgos/ (дата обращения: 16.01.2017).

ЭМПАТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Горбатова Е.А.

доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии,
канд. психол. наук, Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается роль эмпатии в педагогическом взаимодействии. Описываются барьеры, стоящие на пути проявления эмпатии педагогом и возможные последствия отказа от эмпатийного общения с учениками. Характеризуются компоненты эмпатии.

Ключевые слова: эмпатия, компоненты эмпатии, гуманизация педагогического процесса, стереотипизация.

Эмпатия, являясь способностью личности воспринимать и понимать другого, эмоционально откликаясь на его переживания, представляет собой

одно из наиболее важных качеств личности педагога. Оно проявляется в понимании внутреннего мира ребенка и несет особую значимость для гуманизации педагогического процесса.

Педагог, обладающий данным свойством, более чутко ощущает душевное состояние ученика, чаще вступает с ними в диалог и гораздо лучше осуществляет дифференцированный подход к учащимся. По мнению исследователей [4], эмпатия педагога стимулирует состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности и творческого поиска.

Учителю, недооценивающему роль эмпатии в педагогическом процессе, гораздо проще допустить педагогическую бестактность. Это связано с тем, что у него другая «точка отсчета». Если он не сориентирован в мире значимых для ученика переживаний, то в любой сложной ситуации ему остается опираться только на три критерия: успеваемость, дисциплину и внешний вид школьника. Такой подход неминуемо приведет к схематизации учащихся. Относя ученика к определенной группе, педагог рискует увидеть в его индивидуальных чертах отступление от нормы, требующее наказания. Проблема стереотипизации педагогического взаимодействия заключается еще и в том, что подобный подход может помешать учителю вовремя заметить реальные изменения в жизни учащегося и последовать за ним в его уникальном развитии.

Существует множество причин, приводящих педагогов к игнорированию эмпатии. Прежде всего, речь идет о социальных барьерах. Общество, строящее отношения на авторитарной основе, не заинтересовано в воспитании свободной личности, ориентированной на индивидуальный путь развития. Бюрократическая система школьной жизни редко готова встретиться на деле с провозглашаемыми ею гуманистическими принципами обучения.

Из того же источника исходит и другая причина недооценки роли эмпатии: несерьезное отношение к психологии в педагогической среде. Большинство учителей убеждено, что для успешного учебно-воспитательного процесса вполне достаточно виртуозно владеть знанием предмета и методикой преподавания. А психологические знания воспринимаются больше как изыск, может быть желательный, но уж точно не являющийся необходимым.

К сожалению, можно констатировать, что стаж работы педагога играет здесь скорее негативную роль. По мнению исследователей [2], между показателем социальной адаптации и возрастом существует значимая отрицательная корреляция. Повышающаяся с годами дезадаптивность педагога к социальному окружению предполагает снижение у него уровня рефлексии, эмоциональной гибкости, педагогической направленности и понимания другого.

Не малую роль в отношении педагога к эмпатии играет и выбранный им стиль деятельности. Исследования М.Ю. Тюлина показали, что «самое низкое значение уровня эмпатии по отношению к детям имеют учителя с авторитарным стилем деятельности» [5, с. 133]. Выигрывая тактически на каждый день в дисциплине и академической успеваемости, в долгосрочной перспективе авторитарный педагог неизменно оказывается в проигрыше, мало влияя на развитие значимых личностных качеств ученика.

Также на проявление эмпатии педагогом влияет степень решенности его собственных психологических проблем. Исследования [3] показали, что способность к эмпатии имеет отрицательную корреляцию с такими проявлениями, как пессимизм, тревожность, раздражительность, отсутствие саморегуляции, неуверенность в себе и неудовлетворенность собой. Отсутствие у педагога самопринятия заставляет его в сложной ситуации фиксироваться на самозащите, что делает невозможным внимание и открытость к другому.

Говоря о возможности развития эмпатии педагога, надо учитывать, что данный феномен представляет собой сложное функциональное образование, в котором нравственные, когнитивные и эмоциональные процессы составляют взаимообусловленное единство. Нравственный компонент эмпатии предполагает повышение уровня коммуникативной толерантности и альтруистической направленности. Именно эти две черты помогают нам не только понимать, но и принимать неприятные для нас чувства и поступки другого. Формирование когнитивного компонента эмпатии заключается, прежде всего, в развитии наблюдательности, интуиции и воображения.

Учитывая, что преподавательская деятельность изобилует стрессогенными факторами, особое значение приобретает для учителя эмоциональный компонент эмпатии. Нарушение эмоциональной сферы, предполагающее бедный арсенал эмоций, неумение управлять ими и распознавать эмоции других, делает общение неполноценным: менее живым, чутким и спонтанным. Эмоциональный компонент включает в себя эмоциональную устойчивость и активность, широту и гибкость эмоционального репертуара, способность расшифровывать и адекватно отражать невербальные сигналы другого [1]. Развитая эмоциональная сфера позволяет человеку быстро реагировать на различные воздействия, легко настраивать сознание на разных людей и при этом не утрачивать способность слышать себя.

Говоря об эмпатии учителя, нельзя забывать и о воспитательной направленности педагогического процесса. Если эмпатийное поведение педагога представляет собой не разовое проявление, а норму жизни, в основе которой лежат ценности и убеждения учителя, у ученика появляется шанс выработать качественную нравственную норму отношения к другому человеку

Список литературы

1. Горбатова Е.А. Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации // Ученые записки СПбГИПСР. 2014. № 1 (21). С. 23-29.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 215 с.
3. Сарган Г.Н. Развитие педагогических способностей у учащихся педагогических классов. дисс.... канд. психол. наук. М., 1986. 184 с.
4. Синягина Н.Ю. Социально-перцептивные характеристики личности педагога / Н.Ю. Синягина, А.А. Деркач // Развитие социально-перцептивной компетентности личности: материалы научной сессии, посвященной 75-летию А.А. Бодалева. -М.: Луч, 1998. – 248 с.
5. Тюлин М.Ю. Взаимосвязь между эмпатией учителя и его способами разрешения конфликтных ситуаций / М.Ю. Тюлин, А.Ф. Шикун // Записки практических психологов города Твери и области: научно-методический сборник. – Тверь, 1996. – 239 с.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Желонкина Ю.Н.

студентка, Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета, Россия, г. Лесосибирск

В статье рассмотрены особенности развития творческих способностей у младших школьников. Для работы с детьми в этом возрасте необходимо учитывать индивидуальный уровень развития детей. В статье приводится пример диагностики Е.П.Торранса. Анализ результатов осуществляется по четырем критериям: беглость, оригинальность, гибкость, разработанность, что дает основание подбирать упражнения для индивидуальной работы с детьми в ходе творческой деятельности.

Ключевые слова: диагностика, способности, творческие способности, творчество, оригинальность, младшие школьники, индивидуальный подход.

Любые задатки, прежде чем превратиться в способности, должны пройти большой путь развития. Для развития творческих способностей благоприятен период дошкольного детства. У ребенка в игровой деятельности рождаются сюжеты, образы, проявляется и формируется способность определять сходство и различие предметов, замещать одни предметы другими, применять их в разных ситуациях, видеть существенные признаки и свойства. Младшие школьники также восприимчивы к творческой деятельности. И поэтому важно поддерживать этот интерес и создавать условия для совместной и самостоятельной творческой деятельности.

В психологическом словаре творчество определено как «практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способности действий, материальные продукты)».

В отношении того, что является источником творчества, какова его роль в жизнедеятельности и развитии личности, существуют различные точки зрения. Но и зарубежные психологи (Дж. Келли, Д. Гилфорд, Е.П. Торранс), и отечественные (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов) отмечают, что природу и проявление творческих способностей определяют: первое – это природные задатки и индивидуальные особенности ребенка, второе – влияние социальной среды и третье – характер и структура деятельности, в которую вовлечены дети.

Исследования психологов показывают, что творчество это общечеловеческая, каждому из нас присущая и необходимая способность [2].

Творческие способности, как и способности, вообще, формируются и развиваются в деятельности. Эта деятельность должна осуществляться в таких условиях и среде, которые стимулируют любознательность, самостоятельность, инициативу младшего школьника, а рядом есть творческая личность, как пример для подражания.

Творческая деятельность – специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира.

Издавна способность к творчеству считалась даром свыше, уделом избранных. Современная психология отвергла это убеждение. Творчеству можно научиться. Практика работы психологов и педагогов показывает, что упражнения по развитию креативности дают очень заметный эффект. Действительны и самостоятельные занятия. Главное – направленность самой личности [3, с. 227].

Важной задачей педагогов является создание условий для индивидуального раскрытия ребенком его творческого потенциала.

Для осуществления индивидуального подхода и выбора приемов и методов при организации творческой деятельности нами проведена диагностика развития творческих способностей с использованием методики Е.П.Торранса (невербальный уровень) «Закончи рисунок». В исследовании приняли участие 27 испытуемых в возрасте 8 лет.

Метод заключается в том, что детям предлагается дорисовать 10 различных линий до определенного образа, предмета, картинки. Нами была использована модификация диагностики методики Т.А.Барышевой.

Оценка результатов осуществляется по 4 показателям: беглость, оригинальность, гибкость и разработанность.

Параметр «беглость» – количественный показатель, отражающий способность к порождению большого количества идей (ассоциаций, образов). За 10 минут 59,3% испытуемых дорисовали все 10 фрагментов.

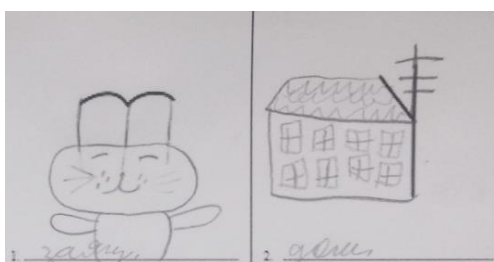


Рис. 1

«Оригинальность» характеризует способность к выдвижению идей, отличных от очевидных. Степень оригинальности свидетельствует о самобытности, нешаблонности, особенности творческого мышления испытуемого и его непохожести. В данной группе 63% испытуемых хотя бы один раз проявили оригинальность в рисунке из 10. При этом всего 2 человека показали 5 и 4 из 10.

Можно считать оригинальными следующие рисунки испытуемых:

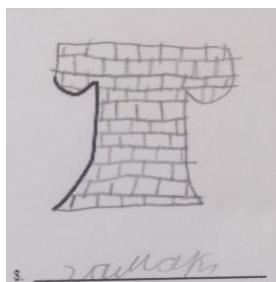


Рис. 2

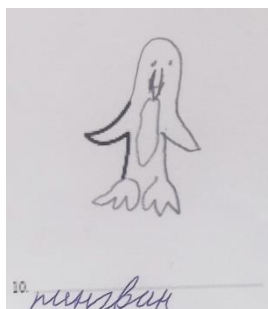


Рис. 3



Рис. 4

Критерий «гибкость» отражает способность выдвигать разнообразные идеи, измеряется числом категорий: мир природы; животный мир; человек; техника; символическое; видовое (город, дом, шоссе, двор); искусство; динамические явления [1, с. 15]. 55% испытуемых использовали от 2 до 5 категорий. Наиболее часто встречаются категории: природа (растения, снежинка, волны), животные (кот, заяц, верблюд, лягушка) и техника (машины, качели).

«Разработанность» (тщательность, детализация образов) отражает способность к изобретательству, детально разрабатывать придуманные идеи. 14,8% группы (4 человека) тщательно, в деталях проработали свои изображения.



Рис. 5

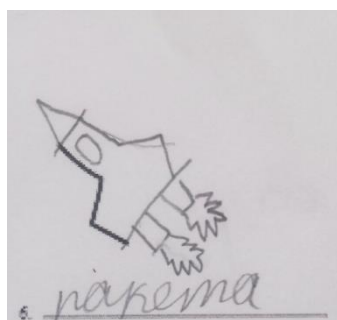


Рис. 6

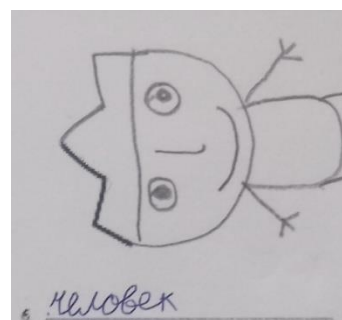


Рис. 7

33% испытуемых показали результат по всем четырем критериям.

Анализируя результаты диагностики можно сделать вывод, что количество детей, показывающих наиболее высокие результаты по критерию «беглость», далее по критериям «оригинальность», «гибкость» и «разработанность» (рис. 8).



Рис. 8.

По результатам диагностики выявлено, что в данной группе результат у мальчиков по критериям «оригинальность» и «разработанность» ниже, чем у девочек (рис. 9 и 10).

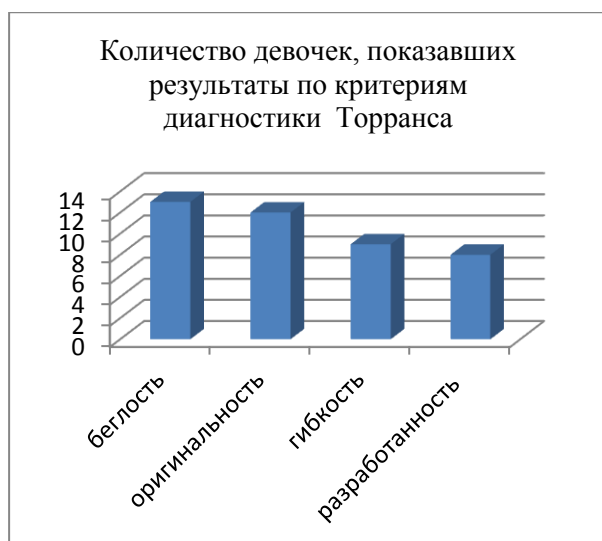


Рис. 9.

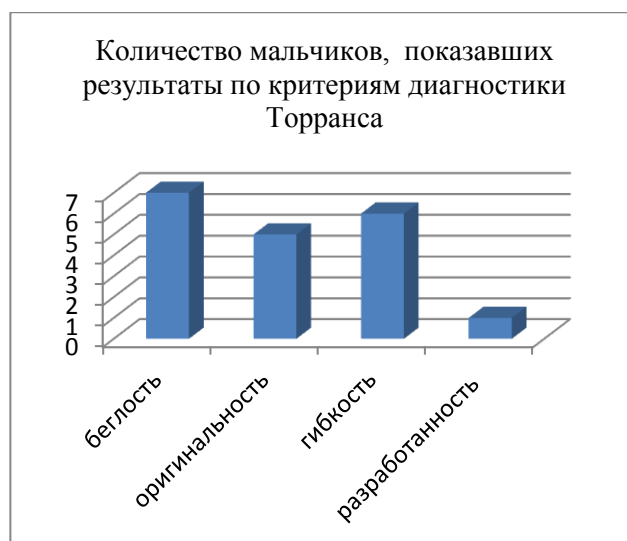


Рис. 10.

С учетом индивидуальных результатов и результатов по группе мы осуществили подбор и классификацию упражнений, направленных на развитие творческих способностей, условно поделив детей на 4 группы. В 1 группу (7 человек) вошли младшие школьники с низким уровнем беглости, во 2 группу (10 человек) – младшие школьники с низким уровнем оригинальности, в 3 группу (12 человек) – с низким уровнем гибкости, в 4 группу (18 человек) – с низким уровнем разработанности (таблица).

Таблица

Критерий по методике Торранса	Упражнения для развития творческих способностей	Количество детей для индив. работы		
		По группе (27)	Мальчики (12)	Девочки (15)
беглость	«рисование по сетке», «рисование геометрическими фигурами», «поиск геометрических фигур в окружающих предметах», «дорисовка одной фигуры до разных объектов», «подбор слов на заданную букву на 1 минуту», «подбор слов за 1 минуту на заданный слог», «подбор за 1 минуту рифм к заданному слову», «по заданным признакам назвать различные предметы»	7	5	2
оригинальность	«тактильное рисование», «создание рассказа по заданным словам», «коллективная картина», «по заданным признакам назвать различные предметы»	10	7	3
гибкость	«рисование по сетке», «возможные продолжения к началу истории», «по заданным признакам назвать различные предметы»	12	6	6
разработанность	«рисование геометрическими фигурами», «создание сюжетных картин», «описание героя по его изображению по схеме: где живет, чем увлекается, с кем дружит, какой у него характер»	18	11	7

Таким образом, для развития творческих способностей существует множество упражнений, вербальных и невербальных, включая методы и техники арт-терапии. Проведение диагностики развития творческих способностей позволяет увидеть индивидуальные особенности детей, а это в свою очередь помогает более целенаправленно подходить к выбору упражнений для организации творческой деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Барышева Т.А. Как воспитать в ребенке творческую личность? Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 224 с.
2. Кондратьева Н.В. Сущность понятия «творческие способности», URL // <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-tvorcheskie-sposobnosti>
3. Энциклопедия. Т.18. Человек. Ч.2. Архитектура души. Психология личности. Мир взаимоотношений. Психотерапия / Глав. ред В.А.Володин. М.: Аванта+, 2003. 640 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНО-НАПРАВЛЕННОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Зорина А.В.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук,
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета,
Россия, г. Елабуга

В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие формированию поликультурно-направленной личности студентов российских вузов на занятиях по иностранному языку. В качестве основных условий выделяются поликультурная среда вуза, личностно-ориентированное взаимодействие всех участников педагогического процесса, а также учебный материал, отвечающий принципам поликультурно-направленного образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурно-направленная личность, педагогические условия, личностно-ориентированное взаимодействие, иностранный язык в вузе.

На протяжении многих десятилетий наше общество стремится к разрешению вопросов дискриминации, искоренению любых проявлений неравенства по религиозному и национальному признакам. Проблемы межнациональных вопросов занимают ученых различных научных областей знаний (психологи, педагоги, социологи, юристы и др.), предлагая возможные варианты разрешения вопроса. Тем не менее, акты насилия, вызванные отсутствием понимания между представителями многонационального сообщества, продолжают потрясать современный мир своей жестокостью.

В подобной непростой ситуации перед отечественным высшим образованием стоит серьезная задача – необходимо подготовить выпускников высших учебных заведений, способных к продуктивной жизнедеятельности в многокультурном социуме, снабдить их навыками общения, основанных на принципах диалога культур и толерантного отношения к представителям иных культур. Достижение поставленной цели невозможно без организации образовательного процесса без соответствующих педагогических условий.

Одним из таких условий выступает сама поликультурная среда большинства отечественных вузов. Привлечение иностранных граждан для обучения в нашей стране дает российским студентам возможность научиться выстраивать свое взаимодействие с людьми, следуя принципам почтительного, толерантного отношения к представителям других культурных сообществ, научиться уважать их культурное наследие, образ жизни и мировосприятие, сохраняя при этом свою собственную этническую индивидуальность.

Елабужский институт Казанского федерального (Приволжского) университета (в дальнейшем КФУ) на наш взгляд представляет собой уникальное учебное заведение с точки зрения поликультурного компонента. Благо-

даря географическому расположению Татарстана, его высшие учебные заведения всегда отличались культурным многообразием, как студенческой среды, так и преподавательского состава. Республика Татарстан граничит со многим другими республиками Российской Федерации – Удмуртия, Башкирия, Марий-Эл, Чувашия, в связи с чем на протяжении многих десятилетий студенческий и профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений республики являет собой уникальное многокультурное сообщество, членами которого являются не только основное население республики – татары и русские, но и представители соседних республик.

В связи с повышением интереса к вузам Республики Татарстан со стороны граждан дальнего и ближнего зарубежья, в настоящее время в Елабужском институте КФУ обучаются граждане бывших советских республик (Украина, Белоруссия, Узбекистан, Таджикистан, Туркменистан, Армения, Грузия, Кыргызстан и др.), а также студенты из Турции, Сирии и Алжира. Подобная поликультурная среда вуза является хорошим педагогическим условием для формирования у студентов навыков поликультурного общения. Многочисленные внутривузовские мероприятия («Неделя межнациональной дружбы» в рамках которого проводятся «Конкурс национального танца и песни», «Конкурс поэзии», «День национальной кухни»; «Масленица»; «Сабантуй» (татарский и башкирский праздник, которым отмечают окончание весенних полевых работ); «Акатуй» (чувашский праздник весны); «Рождество»), а также организованный на факультете иностранных языков «Клуб дружбы народов» способствуют сплочению представителей различных национальных и религиозных групп, формируют навыки толерантного отношения к людям иных культур, умение принимать, понимать и уважать культурные особенности других народов.

Одним из основных педагогических условий, на наш взгляд, является содержательная сторона занятий по иностранному языку. Включение поликультурного компонента является обязательным требованием программы. Однако, как правило, на занятиях рассматриваются исключительно темы, предусмотренные образовательным стандартом – темы, касающиеся праздников и традиций англоязычных стран, их истории достопримечательностей. Зарубежные учебники таких издательств, как ‘Longman’ и ‘Oxford University Press’ предлагают некоторый материал поликультурного характера, но и он, на наш взгляд, не является достаточным для формирования представлений студентов о культурном многообразии мира, культурных особенностях быта и мировоззрения других народов.

В целях углубления поликультурного компонента на занятиях по иностранному языку и формирования поликультурно-направленной личности студентов, мы предлагаем использовать на занятиях материал о культуре народов, представители которых обучаются в каждой конкретной группе. Из опыта работы в многонациональных студенческих группах известно, что предлагая в качестве основного материала информацию о культуре народа, к которому принадлежит тот или иной студент (студенты), преподаватель с

одной стороны формирует у обучающегося (обучающихся) чувство национальной гордости, мотивирует поделиться никому неизвестной информацией о культурных особенностях своего народа, с другой – формирует у остальных членов группы навыки толерантного отношения ко всему, что отличается от родного, понятного и принятого в их культурном окружении.

В качестве примера можно привести рассмотрение темы “Spring Holidays All Over the World” (“Праздник весны в разных странах мира”). Если в группе есть студенты-чуваши, то представляется целесообразным в качестве основной материала подготовить информацию о праздновании весеннего праздника “Акатуй”, затем предложить студентам текст о весенних праздниках в различных странах мира (“Холи” в Индии, “Баба Марта” в Болгарии, “Дас Фалас” в Испании и др.). В завершении студенты рассказывают о традициях празднования прихода весны, принятых в их культурах.

Выше мы обращались к теме проведения мероприятий поликультурной направленности в рамках вуза (факультета). Некоторые из приведенных мероприятий могут проводиться и на занятиях по иностранному языку. Так, например, при изучении темы ‘National Cuisine’ (“Национальная кухня”) студенты узнают о национальных блюдах Великобритании – ‘haggis’ (шотландское блюдо из субпродуктов), ‘boxty’ (ирландские картофельные блины), ‘fish and chips’ (английское блюдо из картофеля-фри и рыбы), ‘cottage pie’ (запеканка из картофельного пюре, начиненная говяжьим фаршем) и др. В качестве домашнего задания студентам предлагается найти интересные рецепты национальных блюд других стран и приготовить о них презентацию. Далее студенты выполняют групповое задание (данное задание не является обязательным и выполняется по желанию группы) – готовят дома традиционные национальные блюда своего народа. Студенты делятся рецептами, рассказывают историю приготовленных блюд, о событиях, которые не проходят без их приготовления. Так, татарская свадьба не мыслима без традиционного чак-чака, русская масленица – без блинов, а любое грузинское застолье – без хачапури.

Следующее педагогическое условие мы видим в реализации на занятиях по иностранному языку принципов личностно-ориентированного подхода. По мнению Б. М. Бим-Бада, одной из характерных черт данного подхода является отношение к студентам как «полноправным партнерам в условиях сотрудничества» [1, с. 8], без которого, на наш взгляд, невозможно проявление толерантного поведения по отношению к представителям иных культур.

Наиболее ценные установки, способствующие выработке личностно-ориентированной направленности во взаимодействии преподавателя со студентами в учебном процессе, заключаются в следующем:

- направленность на личность студента, на его принадлежность к особой, неповторимой культурной среде;
- безоценочное, позитивное принятие учащихся (уважение национальных особенностей мировосприятия, интерес к традициям его культуры);

- демонстрация равного отношения к обучающимся, независимо от их культурной, расовой или религиозной принадлежности;
- установка на взаимодействие со студентом в контексте диалога равных культур, имеющих равные права на существование и развитие.

Данная личностно-ориентированная технология предстает в качестве системы педагогических действий, направленных на создание культуросообразной среды [2] на занятиях по иностранному языку и обеспечивающих для студентов благоприятные условия для овладения знаниями об иных культурах, формирования у них умений и навыков взаимодействия в поликультурном мире.

Таким образом, рассмотренные нами педагогические условия ориентированы на создание в поликультурном пространстве вуза и непосредственно на занятиях по иностранному языку особой атмосферы диалога культур, способствующей формированию поликультурно-направленной личности студентов вуза, способной к жизнедеятельности в многокультурном социуме на принципах взаимопонимания, толерантного отношения и уважения ко всем членам общества не зависимо от их национальной принадлежности.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3-9.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 352 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ильченко В.Д., Черникова Ю.А., Лупехина Е.В., Кошелева Л.Н.
воспитатели, МАДОУ ДС № 11 «Звёздочка», Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматривается роль анимационных фильмов в развитии творческого мышления детей старшего дошкольного возраста. Показана работа по организации совместной проектной деятельности для создания мультфильмов. Представленная деятельность развивает творческую мысль, формирует умение оригинальной подачи видения окружающего мира.

Ключевые слова: творческое мышление, анимационные фильмы, совместная деятельность, дошкольный возраст, проектная деятельность.

Наблюдая за детьми в процессе организованной совместной и самостоятельной деятельности, было замечено, что выполняя творческие задания, дошкольники в основном действуют по шаблону, по определенному стереотипу.

В поисках технологий, способствующих повышению уровня творческого мышления дошкольников, педагоги обратились к проектной деятель-

ности. В течение 2016 года был реализован образовательный проект «Мы делаем мультфильмы». В дошкольном учреждении создана анимационная студия, оснащенная современным оборудованием.

Целью проектной деятельности являлось развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста через их вовлечение в создание анимационных фильмов.

Основные формы работы анимационной студии – практические (создание героев и декораций, фотосъемка) и творческие (обсуждение и разработка сценария будущего мультфильма) занятия. Педагогами совместно с детьми использовались определенные техники создания мультфильмов: пластилиновый мультфильм в технике передвижки; кукольный мультфильм в технике передвижки; рисованный в технике плоской перекладки; мультфильм, выполненный в «сыпучей» технике. Дошкольники сами решали, про что или кого снимать мультфильм, в соответствии со своими желаниями и потребностями. Но определенную последовательность этапов создания фильмов необходимо соблюдать.

Работа по проекту «Мы делаем мультфильмы» происходила по единому плану.

- *Погружение в сказку.*

За основу сценария мультфильма может быть взято уже существующее или специально написанное детьми литературное произведение.

- *Разработка и создание персонажей и декораций.*

На этом этапе наиболее наглядно проявлялся рост степени самостоятельности и исполнительского мастерства детей. При работе над первым мультфильмом дети могли лишь выделить персонажей сказки и в общих чертах охарактеризовать место действия. В дальнейшем их описания становились все более детальными, а создаваемые ими персонажи – более выразительными.

- *Оживление персонажей.*

В силу особенностей возраста детям трудно дождаться, когда все необходимое для съемки мультфильма будет готово. Получив в свое распоряжение созданных ими героев и декорации, они с удовольствием играли, придумывая все новые варианты развития сюжета. Это дало новый импульс игровой деятельности, дети заимствовали сказочные сюжеты и сами мастерили героев для игр.

- *Самостоятельное творчество.*

На каждом этапе проекта при создании мультфильма, благодаря общей атмосфере творчества, ребята нередко продолжали дома работу, начатую в детском саду: размышляли, как усовершенствовать декорации, совместно с родителями украшали костюмы персонажей.

Детско-родительские отношения, складывающиеся на творческой основе, стремление ребенка к поиску интересного дела, активному времяпрепровождению – это достойный результат данного этапа работы.

- *Съемка мультфильма.*

Это один из самых волнующих моментов при его создании. Для съёмки подойдёт интенсивное, но равномерное освещение рабочей плоскости. Ос-

новой лист (фон) лучше укрепить двусторонним скотчем, персонажей поставить согласно задуманному сценарию, придать герою нужную позу. Это первая фаза съемки. Затем слегка изменить позу – вторая фаза. То, насколько последующая фаза будет отличаться от предыдущей, зависит от замысла: характера движений этого персонажа. Чем меньше различий между кадрами, тем плавнее будет движение объектов. Важно, чтобы при съёмке не двигался фотоаппарат. Поэтому надо надёжно закрепить его на штативе, устойчиво поставить штатив так, чтобы дети не сдвинули его.

Для съёмки, нажатия кнопки, лучше выбрать одного «ответственного». Следует осуществлять и постоянный контроль качества отснятых кадров (не выходить за границы кадра, не допускать попадания в кадр посторонних предметов и рук). В процессе съемки ребенок приучается к самостоятельности, ответственности, сосредоточенности и последовательности действий.

Важно сразу показать отснятый материал детям. Такая функция есть у многих цифровых фотоаппаратов, когда кадры быстро сменяют друг друга и получается анимационное действие. Только тогда технологическая цепочка создания фильма детям будет понятна. А при съёмке нового эпизода они более осознанно будут подходить к процессу.

- *Монтаж и озвучивание анимационного фильма.*

Последний и заключительный этап – монтаж фильма (верстка). В работе с дошкольниками эта функция осуществляется педагогом. Отснятые фотографии переносятся на компьютер и обрабатываются при помощи компьютерной программы построения изображений MovieMaker.

Звуковое оформление, или «озвучивание», – не просто завершение съемки фильма, а один из важнейших ее этапов. Основное средство выражения мыслей и чувств – звучащее слово, – вступая во взаимодействие с изобразительной частью фильма, усиливает его в идейном, художественном плане. Здесь дети проявляют свои актерские способности: выразительно читают авторский текст, придумывают шумовые эффекты.

При производстве фильма воспитателю запрещается подменять собой ребенка. При обсуждении хода работы над фильмом последнее слово в выборе творческого решения должно принадлежать юному автору. Педагог занимает позицию собеседника, заинтересованного личным мнением каждого и уважающего это мнение, что располагает к свободе высказываний, спору, рождению новых проблем и открытий.

Самым долгожданным для маленьких мультипликаторов является итог проекта, когда на большом экране появляются первые кадры мультфильма. Показывая свою работу родителям, педагогам, сверстникам, дети делились плодами своего творчества, что имело важную воспитательную функцию.

Таким образом, создание анимационных фильмов в детском саду решает ряд образовательных задач, развивает качества мышления, которые формируют креативность.

Искусство анимации развивает творческую мысль, формирует умение оригинальной подачи видения окружающего мира. Следовательно, анимаци-

онная деятельность, как деятельность творческая, играет неопределимую роль в развитии творческого мышления детей.

Список литературы

1. Анофриков, П.И. Принципы организации детской мультстудии / П.И. Анофриков // Искусство в школе. – 2009. – №2. С. 25-26.
2. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1992. С. 114.
3. Иткин, В.Д. Что делает мультипликационный фильм интересным / В.Д. Иткин // Искусство в школе. – 2006. – № 1. С. 52-53.
4. Зейц, М.В. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница / М.В. Зейц. – М.: ИНТ, 2010. С. 252.
5. Лыкова, И.И. Куда уходят детские рисунки И.И. Лыкова // Обруч. – 2002. – № 1. С. 51-53.

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Каюрова А.Н.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

Хлебникова Е.В.

заведующий, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

Ансимова В.В.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматривается профориентационная работа с дошкольниками средствами музейной педагогики. Это активно действующая система с развивающими целями, реальными мероприятиями.

Ключевые слова: профориентационная работа, дошкольный возраст, проект, музейная педагогика.

Дошкольный возраст детей является наиболее благоприятным периодом для формирования любознательности. Это позволяет формировать у детей активный интерес к железнодорожным профессиям. Родители воспитанников работают на предприятиях ОАО «РЖД», а для детей этого возраста естественен интерес к работе родителей, желание стать такими, как папы и мамы. Знакомство дошкольников с профессиями не только расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозор детей, формирует у них

определенный элементарный опыт профессиональных действий, способствует ранней профессиональной ориентации, но и через активную деятельность формирует у детей навыки осознанного безопасного поведения на железной дороге.

Проводимая в младшем дошкольном возрасте профориентационная работа, является основой, на которой строится вся последующая работа по профессиональному самоопределению в старшем дошкольном возрасте. Поэтому она планируется и осуществляется в определённой системе, а аргументированный выбор методов, приёмов, средств подбирается с учётом возрастных особенностей дошкольников.

Таким образом, выстраивание в образовательном учреждении целенаправленной, систематической работы по профессиональной ориентации на профессии железнодорожников опирается на решение следующих задач:

- знакомство воспитанников с историей развития железной дороги и ее ролью в современном обществе,
- формирование системы знаний детей о видах железнодорожного транспорта и разнообразии железнодорожных профессий,
- создание предметно-развивающей среды, способствующей освоению знаний о железной дороге и становлению устойчивого интереса к профессиям железнодорожников,
- формирование элементарного представления об общественной значимости той или иной железнодорожной профессии,
- формирование практических навыков безопасного поведения детей вблизи железнодорожных объектов,
- активизирование мотивационных и волевых процессов детей дошкольного возраста, непосредственно влияющих на эффективное формирование эмоционально-положительного отношения к профессии железнодорожников,
- координирование условий ДООУ и семьи для создания оптимальных условий сознательного выбора будущей железнодорожной специальности детей,
- активизирование пропагандистской деятельности среди родителей посредством включения в воспитательно-образовательный процесс,
- способствование воспитанию у детей гордости за своих родителей, работающих на железнодорожном транспорте,
- организация активного взаимодействия детского сада с учреждениями и предприятиями ОАО «Российские железные дороги».

Для создания условий проведения профориентационной работы с дошкольниками, в нашем ДООУ были разработаны долгосрочные практико-ориентированные проекты «Создание просветительского клуба «Железнодорожный узел города Старый Оскол» на базе МБДОУ ДС №123 «Тополёк»» и «Создание виртуального музея «Страницы истории детского сада», предполагающие реализацию комплекса вариативных форм работы со всеми участниками образовательного процесса: детьми, педагогами ДООУ, родителями воспитанников, социальных партнеров.

Музейная педагогика – отрасль педагогической науки и построенная на её основе научно-практическая деятельность, ориентированная на передачу культурного опыта в условиях музейной среды [4, с. 211].

По словам Н.А. Рыжовой, «музейная педагогика помогает решать практически все задачи дошкольного образования и может быть использована для реализации как комплексных, так и дополнительных программ дошкольного образования. Это направление играет большую роль в формировании системы ценностей ребенка, в его приобщении к историческому, культурному, природному наследию; способствует воспитанию толерантности, познавательному, творческому и эмоциональному развитию. Кроме того, музейная педагогика обеспечивает наглядность образовательного процесса, способствует взаимодействию дошкольного учреждения с семьей и социумом» [3, с. 4].

Воспитатель имеет возможность обратиться к материалам музея, а дети по желанию рассматривать экспонаты, обсуждать их особенности, задавать вопросы педагогу, использовать некоторые экспонаты для режиссерских игр, пользоваться дидактическими играми и проводить самостоятельные исследования не только за экспериментальным столиком, но и на виртуальных страницах. Отражением работы клуба стал виртуальный музей на сайте ДОУ.

Формы взаимодействия просветительского клуба и виртуального музея

Проект «Создание просветительского клуба «Железнодорожный узел города Старый Оскол»	Проект «Создание виртуального музея «Страницы истории детского сада»
Создан просветительский клуб, который посещают воспитанники ДОУ, родители, социальные партнеры.	Создана электронная база музейных экспозиций, дидактических и методических материалов.
Совместная деятельность педагога с детьми: беседы, чтение детской художественной литературы; наблюдение трудовых процессов, рассматривание картин и иллюстраций; экспериментирование с разными материалами; сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игровые ситуации.	Совместная деятельность педагога с детьми: просмотры презентаций, фильмов, рассматривание изображений, памяток, электронных каталогов, книг. Виртуальные викторины и игры.
Создание музейных экспонатов, картотек, методических кейсов.	Виртуальные выставки и экскурсии, основанные на авторских текстах и качественных цифровых изображениях экспонатов.
Возможность самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем в рамках клуба.	Трансляция педагогического опыта за пределами ДОУ.

Использование ИКТ-технологий в музейной практике позволяет выделить несколько положительных моментов:

- свобода доступа к материалам и методическим документам,
- быстрый подбор широкого и разнообразного визуального материала,
- привычность и понятность среды, актуальность способа получения.

Творческие возможности сетевого искусства достаточно широки: с помощью программ упрощаются и решаются некоторые творческие задачи (например, имитация техник, материалов и фактур в двумерной графике, мультипликация), возникают совершенно новые формы творчества (монтаж изображений, графический дизайн, 3D-графика и т.д.). Однако не происходит прямого контакта с материалом, визуального и тактильного, который сам по себе может являться катализатором вдохновения и творчества, что очень важно для ребенка [2, с. 9].

Такие отрицательные аспекты, как потеря диалога между пользователем и компьютером, отсутствие материальности предмета, возможности тактильного ощущения решаются в задачах работы просветительского клуба.

Таким образом, проекты «Создание просветительского клуба «Железнодорожный узел города Старый Оскол» на базе МБДОУ ДС №123 «Тополёк»» и «Создание виртуального музея «Страницы истории детского сада» гармонично дополняют друг друга, дают представление детям возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных образовательных областей. Это активно действующая система с развивающими целями, реальными мероприятиями.

Список литературы

1. Короткова М.В. Музейная педагогика в свете тенденций развития исторического образования XXI века // Наука и Школа. 2016. №2. С. 173-178.
2. Кравченко А.А. Информационные технологии в музейной педагогике: теория и практика: автореферат выпускной квалификационной работы магистра. Саратов, 2016. 20 с.
3. Рыжова Н.А. Материалы курса «Мини-музей в детском саду как новая форма работы с детьми и родителями»: лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 96 с.
4. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие / Б.А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004. 216 с.
5. Шеховская Н.Л., Мандебура Е.П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2011. №6 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 25.02.2017).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кузнецова О.А., Берестовая Н.С., Литвинович О.В., Кальчик Л.А.
воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №26 «Солнышко», Россия, г. Старый Оскол

В статье психолого-педагогические особенности рассматривается организация занятий по эстетическому образованию дошкольников. Задачи эстетического воспитания детей дошкольного возраста определяются возрастными возможностями детей. На основе

задач, конкретизированных для разных возрастных групп, разрабатываются содержание и методика эстетического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: задачи и методы эстетического воспитания детей, эстетическое; сознание, восприимчивость, художественное восприятие, эстетическое и художественное деятельность.

Эстетическое воспитание – целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, то есть формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях с позиций эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности, преобразовании действительности по законам природы.

Задачи эстетического воспитания детей дошкольного возраста определяются возрастными возможностями детей. Их можно объединить в четыре группы, направленные:

- 1) на развитие эстетической восприимчивости, эстетического запаса образов, формирование эстетических эмоций, чувств, отношений, интересов;
- 2) на формирование элементарного эстетического сознания;
- 3) на освоение эстетической деятельности;
- 4) на развитие эстетических и художественно-творческих способностей.

К первой группе относятся задачи, обеспечивающие развитие эстетического восприимчивости, эстетического запаса образов окружающей действительности и произведений искусства, эмоциональной отзывчивости на них; формирование эстетических чувств, потребностей, вкусов и отношений.

Вторая группа задач включает формирование элементов эстетического сознания детей (объем представлений и знаний, эстетические суждения и оценки). Для этого детей знакомят с различными эталонами правильного определения красивого или безобразного, комического или трагического в действительности и искусстве, вооружая их правильным отношением к окружающему и пониманием красоты. Это разнообразные эталоны: сенсорные (свойства и качества предметов – форма, цвет, звуки), эмоциональные (радость, грусть, горе, удивление, печаль), искусствоведческие (виды и жанры искусства, их выразительные средства, знание имен некоторых художников, композиторов), эстетические (красивое, некрасивое, смешное, героическое).

Решение третьей группы задач поможет приобщить детей к активной эстетической и художественной деятельности: а) развить эстетическое и художественное восприятие; б) формировать первичные умения и навыки исполнительской художественной деятельности; в) воспитать у детей творческие умения и навыки активно вносить элементы прекрасного в быт, природу, собственный облик, в отношении с окружающими людьми.

К четвертой группе задач относится развитие у каждого ребенка общих и специальных художественно-творческих способностей. Общие способно-

сти – это сенсомоторное развитие, способность к эмоциональной отзывчивости, творческое воображение и другое. К специальным художественным способностям в области, например, изобразительной деятельности относятся особая деятельность творческого воображения, особая зрительная чувствительность, дающая легкость и полноту восприятия пространственных и цветовых отношений, глазомер, хорошая зрительная память, специальная умелость руки, эмоциональная чувствительность, создающая эмоциональное настроение, и т.д.

Развитие эстетического восприятия, эстетического восприятия, эстетических и художественных способностей, эстетической и художественной деятельности опирается на своевременное развитие сенсорных систем, деятельность различных анализаторов, обеспечивающих необходимую точность и тонкость дифференцировок.

Решение задач эстетического воспитания тесно связано с формированием у детей таких качеств, как инициативность, умение предвидеть определенные результаты, стремиться к ним, умение мечтать.

Эти задачи эстетического воспитания детей взаимно переплетаются между собой. На основе задач, конкретизированных для разных возрастных групп, разрабатываются содержание и методика эстетического воспитания дошкольников.

Основные методы эстетического воспитания можно объединить в следующие группы, направления:

1) на формирование эстетической восприимчивости окружающей действительности и произведений искусства, эмоциональной отзывчивости на них, эстетических чувств, интересов, потребностей, отношений. Это могут быть наблюдения за окружающими предметами и явлениями природы, рассматривание или прослушивание произведений искусства, сравнение или сопоставление их;

2) на формирование элементов эстетического сознания детей (объем представлений и знаний, эстетические суждения и оценки). Это могут быть, различные беседы и рассказы, экскурсии и прогулки с наблюдениями, игровые методы и приемы;

3) на приобщение детей к эстетической и художественной деятельности, на развитие их умений и навыков художественно воспроизводить окружающее, осваивать элементарные средства художественной выразительности в зависимости от вида искусства: музыки, пения, танца, рисования, лепки, аппликации, художественного слова. К этой группе методов и приемов можно отнести показ способа действия, образец для обследования, упражнения, тренировку в навыках, показ способа сенсорного обследования в сопровождении разъясняющего слова. Следует помнить, что в процессе усвоения умений и навыков воспитатель, всегда должен поощрять творческую инициативу ребенка;

4) на развитие эстетических и художественных способностей, творческих умений и навыков, способов самостоятельных действий детей. Эти методы предусматривают необходимость создания поисковых, проблемных ситуаций, дифференцированного подхода к каждому ребенку с учетом его индивидуальных способностей. Проблемно-поисковыми эти методы называются потому, что воспитатель предлагает детям самим найти способ решения намеченного задания или собственного замысла.

Таким образом, ребенок учится думать, искать, пробовать, находить решение. Творческие усилия детей направляются на поиски художественной деятельности новых средств, вариантов, комбинаций. Методы, которые используются на занятиях, при этом носят характер управления деятельностью.

Задача воспитателя создать условия для самостоятельной деятельности, а также не нарушая замысла ребенка помочь ему, если возникает такая необходимость.

Самостоятельная деятельность может носить индивидуальный характер, а иногда дети объединяются по два, три человека и, обсудив свой замысел, вместе готовят концерт, рисуют декорации.

В целях эстетического воспитания используются следующие формы организации учебной и самостоятельной деятельности детей: занятия, художественно-дидактические игры, а также праздничные утренники, вечера развлечений, экскурсии и прогулки, театрализованные зрелища, кино и передачи.

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста может быть организовано в разных формах:

- по принципу управления деятельностью детей;
- по способу объединения детей;
- по видам деятельности.

Таким образом, дошкольный возраст – это особенный возраст для эстетического воспитания, где главную роль в жизни дошкольника играет воспитатель. Пользуясь этим, умные воспитатели способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие существенных эстетических качеств будущей личности.

Список литературы

1. Боровик О.В. Развитие воображения. – М.: 2002. 48 с.
2. Галанов А.С., Коршелова С.Н., Куликова С.Л. Занятия с дошкольниками и по изобразительной деятельности. – М.: ТЦ Сфера, 2002. 165 с.
3. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учебное пособие. – М.: ИЦ Академия, 1997. 380 с.
4. Доронова Т.Н. Обучаем детей изобразительной деятельности. – М.: Школьная Пресса, 2005. 194 с.
5. Дубровская Н.В. Приглашение к творчеству. – СПб: Детство-Пресс, 2004. 147 с.
6. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество. – М.: Карапуз Дидактика, 2006. – 123 с.

ОТЛИЧИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТ МЕТОДИКИ

Левченко Н.С., Гонюкова Н.Н., Дац Н.В., Кисленко О.Б.

воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №27 «Берёзка» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

Процесс реорганизации всей системы образования, протекающий много лет, предъявляет высокие требования к организации дошкольного воспитания и обучения, интенсифицирует поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инноваций.

Ключевые слова: временные представления, дошкольный возраст, методика развития у детей ориентировки во времени.

Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей. На современном этапе развития происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий.

Прежде всего, необходимо развести понятия методика и технология обучения. Это сделать сложно, ибо существует множество определений этих понятий, имеются значительные разночтения. Обратимся к авторитетным источникам.

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

«Методика» – это педагогическая наука, которая исследует закономерности обучения определенному учебному предмету. Понятие «методика» выражает механизм использования комплекса методов, приемов, средств и условий обучения и воспитания учащихся.

По определению Ю. К. Бабанского, метод – это способ упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования, воспитания, развития в процессе обучения.

Технология (от греческого *techné* – искусство, ремесло, наука и *logos* – понятие, учение).

Технология – продуманная во всех деталях модель совместной образовательной деятельности по проектированию, организации и проведению педагогического процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для детей и воспитателя.

Понятие «педагогическая технология» – совокупность оптимальных форм, методов, приёмов, выстроенных в логической последовательности и направленных на достижение конкретного педагогического результата (цели).

И.П. Волков дает такое определение: «Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения».

Основные характеристики технологий и методик обучения:

- технологии часто носят не предметный характер, они могут быть реализованы на любом учебном предмете, вне зависимости от его содержания;
- технологии дают одинаково высокие результаты при использовании их разными педагогами в разных образовательных учреждениях с разными детьми;
- технологии жестко задают способ достижения цели через алгоритм процедур и действий, которые должны строго следовать одна за другой;
- технология отвечает на вопрос: «Как учить?»;
- технологии предполагают разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников;
- технологии обучения предписывают определенную последовательность деятельности обучаемых и управляющих действий педагога, отступление от которых нарушает целостность образовательного процесса, что может препятствовать достижению запланированного результата.

- методики всегда носят предметный характер, они определяют систему работы по овладению умениями и навыками содержания конкретного раздела;
- методика не обещает педагогу гарантированных результатов;
- методика предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, не предполагает гарантированности достижения цели;
- методика отвечает на вопросы: «Чему учить?», «Зачем учить?» и «Как учить?» в рамках конкретной учебной дисциплины;
- методики определяют роль педагога в образовательном процессе, направленном на обучение детей дошкольного возраста;
- методики имеют мягкий, рекомендательный характер (преподаватель вправе в большей или меньшей степени следовать советам методических пособий).

Отличия технологий и методик

Технологии	Методики
В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчётная компонента	В методике более представлена целевая, содержательная, качественная и вариативно – ориентировочная стороны.
Отвечает на вопрос: «Как можно достичь требуемых результатов обучения, гарантировано?»	Отвечает на вопрос: «Каким путём можно достичь требуемых результатов в обучении?»
Технология более воспроизводима.	Методика менее воспроизводима.
Технология имеет менее устойчивую результативность.	Методика зависит от многих «если» (если талантливый педагог, если способные воспитанники, если понимающие родители).
Носит ярко выраженный персонифицированный характер (творческий педагог).	Менее выражает «авторский» характер (за исключением авторских методик).
Предполагает присовокупление взрослому во всех многообразных проявлениях.	Процедура использования комплекса методов и приёмов обучения, как правило, безотносительно к деятелю, их осуществляющему.

Список литературы

1. Большая Советская Энциклопедия. – М., 1974. – Т.16. – С. 162.
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии. Мн.: «Сэр-Вит», 2004.
3. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса. Мн.: «Университетское», 2000.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.
5. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М., «Институт практической психологии», 1999.
6. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – С. 566.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: «Народное образование», 1998.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб.: «Питер», 2001.

ОБОБЩЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ КИНЕСТЕТИЧЕСКУЮ ТЕАТРАЛИЗАЦИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОДУКТИВНЫМИ ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ломоносова З.В.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение д/с №15, Россия, г. Белгород

Яковлева Н.В.

педагог дополнительного образования, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение д/с №15, Россия, г. Белгород

В данной статье аргументируется актуальность интеграции умственной, двигательной и эстетической деятельности на занятиях художественно-эстетического развития через реализацию авторской технологии «Перекодирование». Авторами описывается методика наложения зашифрованной зрительной информации на систему двигательных

упражнений, обеспечивающее обобщение интеллектуального и кинестетического (от греч. *kineo* – двигаюсь и *astheses* – ощущение) опыта дошкольников, используемое для обобщения познавательного опыта ребенка.

Ключевые слова: интеграция, кинестетическая театрализация, художественно-эстетическое развитие, дошкольное образование, продуктивная деятельность.

Одной из приоритетных задач современного дошкольного образования является организация учебного процесса на интегративной основе для эффективного включения дошкольников в процесс познания и поиск методов, адекватных их психофизиологическим особенностям, помогающим гармоничному согласованию разума, души и тела.

Как показывает практика, успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. А где как не в продуктивной деятельности ребенок способен опираться одновременно на несколько анализаторов (*тактильное восприятие, зрение, слух*), которые оказывают положительное влияние на его развитие.

В связи с этим, авторами в образовательный процесс внедрена технология «Перекодирование» – наложение зашифрованной визуально-пространственной информации на систему двигательных упражнений, позволяющая не только перекодировать зрительную информацию в вербальную, но и совершать кинестетические актерские навыки (*от греч. kineo – двигаюсь и astheses – ощущение*). В ходе такой кинестетической театрализации предлагаемые задания позволяют постепенно и последовательно переходить от изображения схематичных целостных образов к определенным действиям, что в дальнейшем может существенно облегчить вычленение наглядных и объективные связи между предметами, т.е. обобщить познавательный опыт ребенка.

Именно кинестетическая театрализация поможет стать одним из самых ярких, красочных и доступных восприятию ребенка сфер деятельности. Она рассчитана на активное участие ребенка, где он станет не просто пассивным исполнителем указаний педагога, но и соучастником педагогического процесса, где знания преподносятся в виде проблемных ситуаций, требующих от детей и взрослого совместных активных поисков.

Но не следует забывать, что у одних детей преобладает визуально-пространственная ориентация, а другие являются носителями телесно-кинестетического типа мышления. Давайте кратко проанализируем разницу в таблице:

Визуально-пространственный тип мышления	Телесно-кинестетический тип мышления
<ul style="list-style-type: none"> - равнодушен к картинкам или описаниям; - для получения информации о предмете, ребенку необходимо его пощупать или понюхать; - эффективен во время танцев и спортивных занятий; - исключительно контролируют свое тело, обладают хорошей координацией, гибкостью, ловкостью, великолепным чувством времени и заметной тягой к спорту; - отличаются склонностью к ручному труду, хорошо развитым осязанием, высоким физическим развитием, умелыми руками и отличным чувством баланса; - их отличительные особенности – быстро переключающееся внимание, увлечение театральными постановками; - намного лучше запоминают действия, чем слова; - обработка информации у него происходит на уровне тактильных сигналов 	<ul style="list-style-type: none"> - мыслит образами и картинками; - обладает очень развитым чувством цвета; - нравится представлять и мечтать; - такому ребенку нужно смотреть на слайды и картинки, киноленты и видеопroduкцию, а также представлять, о чем идет речь; - чем больше задействовано каналов восприятия, тем полноценнее и красочнее будет образ, к тому же он намного дольше будет сохраняться в памяти; - им легко дается чтение географических карт, схем и диаграмм; - долго и детально хранят в памяти изображения; - добивается успеха в учебе, если при обучении используются графические символы или цветные картинки; - придумывает образы, которые наполнены личностным смыслом
<p>Вывод: для максимально эффективного обучения необходимо прикасаться, двигаться и обрабатывать поступившую информацию посредством тактильных ощущений.</p>	<p>Вывод: для максимально эффективного обучения необходимо, чтобы учебный материал сопровождался просмотром видеоматериала.</p>

Но для каждого из проанализированных типов мышления кинестетическая театрализация с использованием технологии «Перекодирование» поможет развить зрительную и двигательную память, внимание, оптико-пространственные функции, ручную и артикуляционную моторику, сформировать логическое мышление, способность устанавливать связи между реальными предметами, их символами и имитационными движениями, то есть обобщать познавательный опыт ребенка,

Таким образом, наш краткий анализ показал, что закодированная информация (речевой материал по изучаемой лексической теме), сопровождаемая двигательным оформлением, является активной терапией, а тенденция ранней стимуляции функций схемочтения с элементами кинестетической театрализации на занятиях продуктивными видами деятельности повышает интеллектуальный потенциал ребенка и его творческие способности.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001.
2. Чурилова Э. Г., Арт – фантазия. – М., 2006.

АНАЛИЗ И АВТОМАТИЗАЦИЯ ДЕЛОВЫХ ПРОЦЕССОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Макарова С.О.

магистрант по направлению подготовки «Прикладная информатика»,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

Ромашкова О.Н.

заведующая кафедрой прикладной информатики, д-р тех. наук, профессор,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье приводится анализ применения информационных систем и технологий в области дополнительного образования, а также, примеры существующих систем для образовательных организаций. Рассмотрена организационная структура и разработаны модели бизнес-процессов «как есть» и «как будет» учреждения дополнительного образования. На основе анализа сформулированы требования к разрабатываемой информационной системе. Также разработана модель базы данных информационной системы учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: информационная система, дополнительное образование, автоматизация, бизнес-процессы, моделирование.

Быстрое развитие информационных технологий раскрывает перспективы для дополнительного образования. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования снимет проблему ее замкнутости как системы, приведет к обновлению технологий обучения и в результате позитивно повлияет на качество процесса повышения квалификации и переподготовки педагогов, обеспечит условия для роста восприимчивости системы к запросам общества и рынка труда.

Существует множество автоматизированных систем управления для образовательных организаций. Нами был выполнен сравнительный анализ наиболее распространенных систем: «1С. Управление школой», «Хронобус. Управление школой», «АВЕРС. Управление учреждением дополнительного образования». Результаты сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анализа информационных систем

Системы	Стоимость внедрения на одно рабочее место	Интерфейс	Русификация	Техническая поддержка	Обновление
1С:Образовательная организация	От 4 500 руб.	Удобный	Есть	Бесплатная	Бесплатное
ХроноГраф Школа	От 18 000 руб.	Удобный	Есть	Нет	Платное
АВЕРС:Управление учреждением дополнительного образования	От 18 000 руб.	Удобный	Есть	Платная	Платное

Проанализировав подходы и методы применения информационных систем и технологий в области дополнительного образования, а также уже существующие системы для образовательных организаций, мы рассмотрели организационную структуру учреждения дополнительного образования, которая представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Организационная структура учреждения дополнительного образования

Во главе учреждения стоит директор, который контролирует деятельность всех структурных подразделений.

На основе анализа организационной структуры и должностных обязанностей сотрудников нами была разработана модель бизнес-процессов учреждения дополнительного образования «как есть» (с помощью инструментального средства CA ERWin Process Modeler и методологии IDEF0), которая представлена на рисунке 2.

Контекстная диаграмма «Деятельность учреждения дополнительного образования» декомпозируется, и создаётся дочерняя диаграмма декомпозиции IDEF0, которая представлена на рисунке 3.

Описанные выше блоки далее дополнительно декомпозируются.

В результате декомпозиции блока «Реализовать учебный процесс» получаем следующие блоки:

- Разработать учебную программу;
- Составить план занятий;
- Заполнить журналы;
- Сформировать отчётность по работе.



Рис. 2. Контекстная диаграмма верхнего уровня

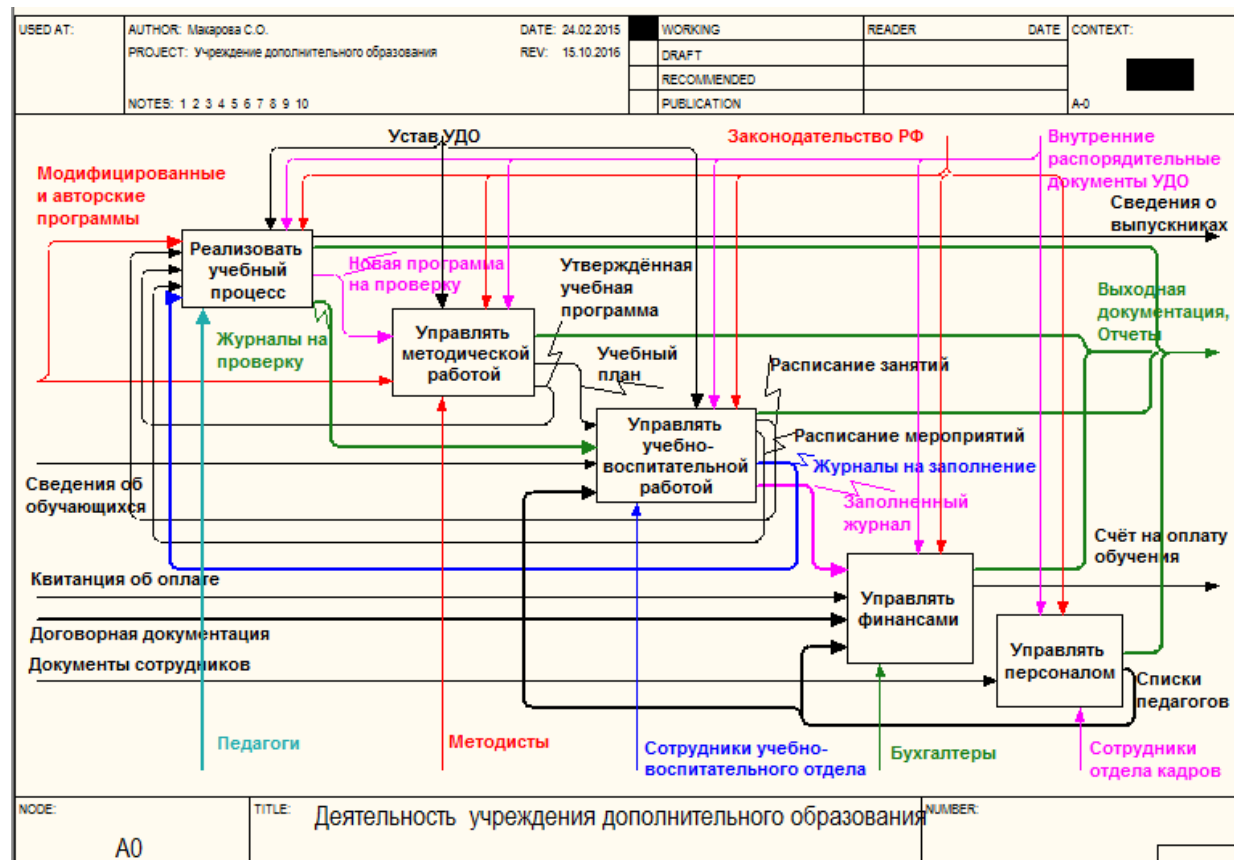


Рис. 3. Диаграмма декомпозиции уровня A0

В результате декомпозиции блока «Управлять методической работой» получаем следующие блоки:

- Проверить и утвердить учебную программу педагога;
- Составить учебный план;
- Исследовать методы преподавания;
- Провести методический час;
- Сформировать отчётность по методической работе.

В результате декомпозиции блока «Управлять учебно-воспитательной работой» получаем следующие блоки:

- Сформировать группы;
- Составить расписание занятий;
- Составить расписание мероприятий;
- Контролировать работу структурных подразделений;
- Сформировать отчётность по учебно-воспитательной работе.

Далее была разработана модель бизнес-процессов системы для учреждения дополнительного образования «как должно быть» с помощью инструментального средства Bizagi Modeler в нотации BPMN. Пример разработки представлен на рисунках 4 и 5.

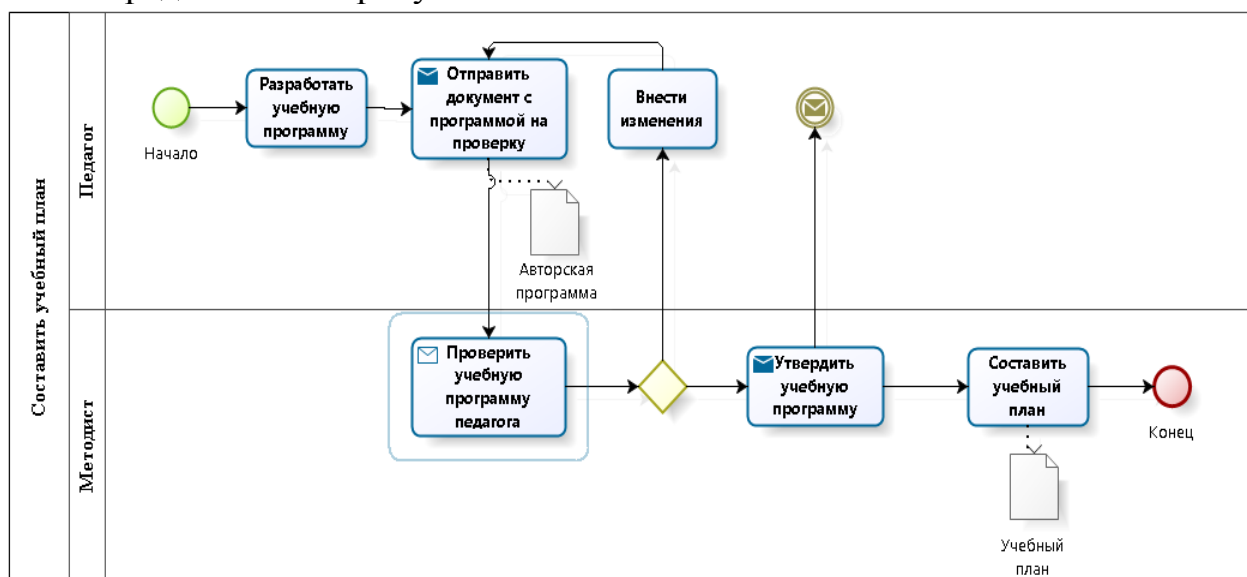


Рис. 4. Схема взаимодействия между педагогами и сотрудниками методического отдела

На основе анализа организационной структуры учреждения дополнительного образования и бизнес-процессов моделирования «как есть» и «как должно быть» разработаны функциональные требования к создаваемой информационной системе для автоматизации деловых процессов учреждения дополнительного образования:

- Ведение базы данных сотрудников и обучающихся детей.
- Ведение документации и базы данных модифицированных и авторских программ педагогов.
- Информационная поддержка процесса составления расписания занятий педагогами.

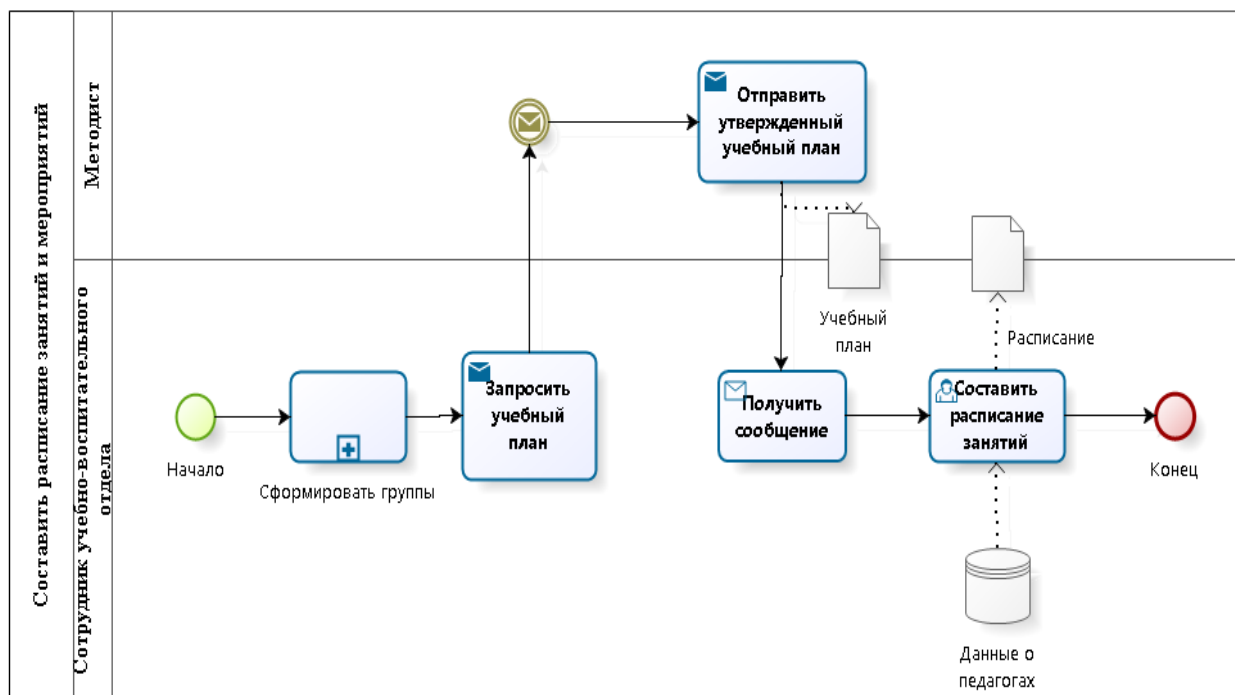


Рис. 5. Схема взаимодействия между сотрудниками методического и учебно-воспитательного отделов

- Ведение документации и базы данных о проведённых занятиях, мастер-классах, конкурсах.
- Информационная поддержка процесса проверки и утверждения программ педагогов, заполнения журналов и составления расписания мероприятий.
- Ведение базы исследуемых методов преподавания.
- Информационная поддержка процесса проверки занятий педагогов и проведения методических часов.
- Информационная поддержка процесса составления учебного плана.
- Ведение базы контроля работы структурных подразделений и занятий.
- Формирование отчетности по учебной, методической и воспитательной работе.

Далее была разработана модель базы данных информационной системы учреждения дополнительного образования.

В качестве метода проектирования базы данных в работе был выбран метод семантического моделирования данных (сущность-связь) нотации IDEF1X, практическая реализация методологии IDEF1X – с помощью «AllFusion ERWin Data Modeler». Основными уровнями представления модели данных являются логический (Logical Level) и физический (Physical Level). Объекты модели, представляемые на логическом уровне, называются сущностями и атрибутами.

Данные о сущностях и их определения разработанной модели данных отражены в таблице 2.

Таблица 2

Сущности и их определения

Имя сущности	Определение
Педагог	Данные о педагогах учреждения
Сотрудник	Данные о сотрудниках учреждения
Обучающийся	Данные об обучающихся учреждения
Отдел	Данные об отделах учреждения
Направление	Данные о направлениях учреждения
Объединение	Данные об объединениях учреждения
Группа	Данные о группах педагогов учреждения
Сформированная группа	Данные о сформированных группах
Журнал	Данные о журналах педагогов учреждения
Заявление	Данные о заявлениях обучающихся
Программа	Данные о программах педагогов
Оценивание программы	Данные об оценивании программ педагогов
Контроль занятий	Данные о контроле занятий педагогов
Контроль ведения журнала	Данные о контроле ведения журнала педагогами
Протокол методического часа	Данные о протоколах методических часов учреждения

Данные о выявленных связях между сущностями, в результате много-аспектного анализа предметной области, представлены в таблице 3 и 4.

Таблица 3

Связи между сущностями: ИД

Родительская сущность	Дочерняя сущность	Имя связи	Тип связи	Семантика связи от родительской сущности к дочерней
Педагог	Программа	Педагог – Программа	ИД 1:М	составляет
Педагог	Журнал	Педагог – Журнал	ИД 1:М	заполняет
Сотрудник	Оценивание программы	Сотрудник – ОцениваниеПрограммы	ИД 1:М	проводит
Сотрудник	Контроль занятий	Сотрудник – КонтрольЗанятий	ИД 1:М	проводит
Сотрудник	Контроль ведения журнала	Сотрудник – КонтрольВедения-Журнала	ИД 1:М	проводит
Сотрудник	Протокол методического часа	Сотрудник – ПротоколМетодЧаса	ИД 1:М	заполняет
Объединение	Заявление	Объединение – Заявление	ИД 1:М	хранит
Объединение	Журнал	Объединение – Журнал	ИД 1:М	указывается в
Группа	Сформированная группа	Группа – СформированГруппа	ИД 1:М	формируется
Группа	Журнал	Группа – Журнал	ИД 1:М	указывается в

Таблица 4

Связи между сущностями: НИД

Родительская сущность	Дочерняя сущность	Имя связи	Тип связи	Семантика связи от родительской сущности к дочерней
Педагог	Объединение	Педагог – Объединение	НИД 1:М	работает в
Педагог	Группа	Педагог – Группа	НИД 1:М	открывает
Педагог	Контроль ведения журнала	Педагог – КонтрольВедения-Журнала	НИД 1:М	проходит/ контролирует работу
Педагог	Контроль занятий	Педагог – КонтрольЗанятий	НИД 1:М	проходит/ контролирует работу
Педагог	Оценивание программы	Педагог – ОцениваниеПрограммы	НИД 1:М	получает/ оценивается
Обучающийся	Заявление	Обучающийся – Заявление	НИД 1:М	подает/ фиксирует
Обучающийся	Журнал	Обучающийся – Журнал	НИД 1:М	отображается в
Отдел	Направление	Отдел – Направление	НИД 1:М	состоит из/ входит в
Отдел	Оценивание программы	Отдел – ОцениваниеПрограммы	НИД 1:М	указывается в
Направление	Объединение	Направление – Объединение	НИД 1:М	состоит из/ входит в
Направление	Программа	Направление – Программа	НИД 1:М	указывается в
Направление	Оценивание программы	Направление – ОцениваниеПрограммы	НИД 1:М	указывается в
Объединение	Группа	Объединение – Группа	НИД 1:М	состоит из/ входит в
Группа	Контроль занятий	Группа – КонтрольЗанятий	НИД 1:М	указывается в
Программа	Оценивание программы	Программа – ОцениваниеПрограммы	НИД 1:М	получает/ оценивается

В результате была сформирована ER-диаграмма, которая представлена на рисунке 6.

В физической модели важно описать всю информацию о конкретных физических объектах – таблицах, колонках, индексах, процедурах и т. д.

Была сформирована трансформационная модель, ориентированная на формат СУБД и которая включает все сущности, атрибуты, их типы данных, ограничения контроля целостности и согласованности (рисунок 7).

ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В LEARNINGAPPS ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ»

Мельникова В.В.

магистрант направления подготовки «Педагогическое образование»,
зав. учебной лабораторией кафедры математики и информационных технологий,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В статье рассматриваются преимущества использования интерактивных упражнений в образовательном процессе. Определены особенности создания данного круга упражнений в среде LearningApps. Указаны модули курса «Компьютерные сети», для которых составлены интерактивные упражнения в данной среде.

Ключевые слова: интерактивные упражнения, среда LearningApps.

В настоящее время уделяется особое внимание интерактивным технологиям в процессе обучения студентов.

Н. С. Быхун подчеркивает, что сегодня в работе педагога выдвигаются на первый план современные интерактивные технологии обучения, а интерактивность воспринимается, как способность взаимодействовать и находится в режиме диалога.

Как отмечается в разных онлайн ресурсах [1, 3], это связано с тем, что интерактивные технологии имеют ряд преимуществ и позволяют: активизировать познавательную деятельность студентов и развивать навыки самостоятельной учебной деятельности, выявлять многообразие точек зрения на представленную проблему или задачу, соединять теорию с практикой выполнения интерактивных упражнений, компактно представлять большой объем учебной информации, поддерживать активность участников образовательного процесса, взаимообогащать их субъектный опыт, облегчать им восприятие, усвоение, взаимопонимание.

В процессе использования педагогом интерактивных технологий реализуется задача направления и помощи процессу обмена информацией в диалоговом режиме. Для решения данной задачи можно использовать интерактивные упражнения. В ходе выполнения интерактивных упражнений достигаются комфортные условия обучения, при которых студент чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность [2].

Приведем примеры подходов к определению понятия «интерактивное упражнение».

Интерактивное упражнение является средством обучения, объединяющим деятельности студента, педагога и компьютерных технологий для формирования необходимых профессиональных компетенций в дружеской и творческой атмосфере [4].

Интерактивное упражнение – это творческое учебное задание, которое требует от студента не воспроизводства информации, а содержит элемент неизвестности и имеет, как правило, несколько подходов. Задание должно

быть практическим и полезным для студента, связано с жизнью, должно вызывать интерес и быть направлено на реализацию целей обучения [5].

Одной из сред для создания интерактивных упражнений является Learning Apps. LearningApps как приложение Web 2.0 служит для поддержки образовательного процесса. Как отмечает Н. П. Табачук данный сервис, с одной стороны, есть средство контроля и самоконтроля знаний, умений, владений студентов, если подготовленные в нем задания использовать на итоговых занятиях, с другой стороны, это способ организации самостоятельной работы [6].

Использование среды LearningApps.org в процессе изучения разных дисциплин позволяет сформировать банк обучающих приложений, которые могут применяться для реализации задачи направления и помощи процессу обмена информацией в диалоговом режиме.

Учебными элементами интерактивных упражнений в среде LearningApps являются: тесты, таблицы соответствий, онлайн игры, хронологические линейки, кроссворды.

Сервис LearningApps можно использовать в процессе изучения студентами дисциплины «Компьютерные сети». Создание интерактивных упражнений к разным модулям дисциплины позволяет сформировать базу оценочных средств и организовать обучение в диалоговом режиме с применением компьютерных технологий. В таблице представлены созданные к каждому из укрупненных модулей задания, которые можно использовать при изучении студентами дисциплины «Компьютерные сети».

Таблица

**Интерактивные упражнения
к модулям дисциплины «Компьютерные сети» для студентов**

№	Модуль	Ссылка
1	Основы построения компьютерных сетей	http://learningapps.org/404122
2	Технологии локальных сетей	http://learningapps.org/1008997
3	Сети TCP/IP	http://learningapps.org/190048
4	Технологии глобальных сетей	http://learningapps.org/1546731
5	Службы Интернет	http://learningapps.org/1543696

Таким образом, к достоинствам интерактивных упражнений можно отнести возможность индивидуализировать образовательный процесс и приспособить его к личностным особенностям и потребностям учащихся, особенность осуществлять гибкий контроль, усиливать визуальное восприятие и облегчать усвоение учебного материала.

Созданные нами интерактивные упражнения в среде LearningApps к модулям дисциплины «Компьютерные сети» при их использовании в образовательном процессе повышают эффективность обучения, делают процесс обучения более увлекательным, творческим. Перспективным направлением исследования является расширение комплекса интерактивных упражнений к каждому из модулей дисциплины «Компьютерные сети».

Список литературы

1. Быхун Н. С. Интерактивные технологии обучения в современной системе образования. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2017).
2. Ефимова Н.Г. Методическая разработка по информатике и икт по теме: «Использование интерактивных упражнений на уроке информатики». URL: <http://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2013/02/15/ispolzovanie-interaktivnykh-uprazhneniy-na-uroke> (дата обращения: 21.01.2017).
3. Интерактивные технологии в образовании. URL: <http://pandia.ru/text/78/335/860.php> (дата обращения: 12.02.2017).
4. Интерактивные технологии в образовательном процессе. URL: http://moi-amour.ru/publ/aktivnye_metody_obucheniya_vzroslykh/aktivnye_metody_obucheniya_v_obrazovanii_vzroslykh/interaktivnye_tekhnologii_v_obrazovatelnom_processe/152-1-0-245 (дата обращения: 10.02.2017).
5. Низовцева М. Интерактивное задание как средство формирования информационной, коммуникативной компетенций на ступени начального общего образования. URL: http://college4.ru/attachments/article/341/sb_zenn_ory.pdf (дата обращения: 20.02.2017).
6. Табачук Н. П. Сервис LearningApps в процессе изучения студентами дисциплины «Компьютерные сети» // Проблемы и перспективы развития образования в технических вузах: сб. научно-методической конференции 8-10 ноября 2016 г. / под ред. А. Н. Гануса. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2016. – С. 264-267.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Микерова Г.Г.

заведующая кафедрой «Теория и методика начального языкового образования»,
д-р пед. наук, профессор, Кубанский государственный университет,
Россия, г. Краснодар

Куликова К.М.

магистрант факультета педагогики, психологии и коммуникативистики,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В научной статье проанализированы результаты опроса учителей начальных классов, направленного на выявление степени их понимания понятий «интеллект» и «интеллектуальное развитие», а также роли учебного предмета «Русский язык» в процессе этого развития младших школьников.

Ключевые слова: понятия, интеллект, интеллектуальное развитие, учителя начальных классов, роль русского языка.

В нынешний век информационных технологий существует такая проблема, как информационная перегрузка ума еще на начальных стадиях развития личности в младшем школьном возрасте. Чтобы избежать этого, необходимо отказаться от традиционного заучивания информации в пользу тренировки умственных способностей, что в дальнейшем позволит человеку с разумной избирательностью подходить к процессу познания на протяжении всей жизни.

По-другому умственные способности можно определить, как интеллект, а его тренировка как интеллектуальное развитие.

Так, Е.Г. Коваленко отмечает важность стоящей перед учителями начальных классов задачи: «...развития у каждого школьника познавательного интереса, стойких познавательных мотивов для учения, постоянного стремления обновлять свои знания, «погружаться» в область познания» [2, с. 21].

Для осуществления этого развития в рамках программ для начальной школы в разной мере используются возможности учебных предметов. Опираясь на мнение К. Д. Ушинского о том, что изучение родного языка благотворно влияет на всестороннее развитие ребенка, в особенности умственное [3], была проведена диагностика в форме анкетирования, респондентами которого выступили 14 учителей начальных классов школ г. Краснодара. Цель – выяснить насколько хорошо они знакомы с понятиями «интеллект» и «интеллектуальное развитие», и как оценивают роль обучения русскому языку в процессе интеллектуального развития учащихся. Авторская анкета включала в себя несколько типов вопросов: открытые, закрытые и полузакрытые, что давало учителям возможность более полно описать свою точку зрения.

В одном из пунктов учителям предстояло ответить на следующий вопрос:

Какая трактовка понятия «интеллект» вам ближе?

И. – индивидуальные особенности, относимые к сфере познавательной, прежде всего – к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр.;

И. – общая «умственная энергия», уровень которой определяет успешность выполнения любых тестов;

И. – качество психики, состоящее из способности адаптироваться к новым ситуациям, способности к обучению и запоминанию на основе опыта.

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что большинство учителей своим ответом приравнивают интеллект к интеллектуальному развитию, считая, что первое является сочетанием умственных процессов: мышление, внимание, память (1-й ответ). отождествление двух понятий приводит к неосознанному отрицанию естественного потенциала интеллекта, как и любой другой способности, к его росту. Массовое игнорирование двух других трактовок, являющихся наиболее распространенными теориями (Ч. Спирмен – о G-факторе [1] и Р. Стернберга – о характере интеллекта как адаптации к новым жизненным условиям [2]), свидетельствует об отсутствии познавательного интереса к исследованиям в сфере интеллектуального развития учащихся. В продолжении опроса видно подтверждение того факта, что респонденты не уделяют должного внимания процессу интеллектуального развития: несмотря на то, что абсолютно все высказались за его важность, практически никто не смог аргументировать собственное мнение. Один из опрашиваемых объяснил необходимость развивать интеллект его влиянием на успешность решения ежедневных жизненных задач. Такая точка зрения является весьма близкой для нынешнего поколения ученых, работающих в этом направлении.

Лишь будучи знакомым с каким-то явлением в должной мере, можно размышлять о его применении с пользой для решения актуальных задач. В данном случае, необходимо понимать, что интеллект – есть базовая умственная способность, а интеллектуальное развитие – это совершенствование его составляющих процессов (мышление, память, внимание), которые являются неотъемлемой частью жизнедеятельности, фундамент которых закладывается еще до начала школьного периода, т. е. в дошкольном возрасте. Младший школьный возраст представляет наиболее бурный этап развития этих процессов. При этом согласно результатам анкетирования 60% учителей считают наиболее важный возраст для интеллектуального развития именно дошкольный.

Имея правильное представление о роли интеллекта в жизни человека и о характере его развития, можно задуматься и о способах его совершенствования у младших школьников. В «инструментарии» учителя начальных классов находится целый ряд учебных предметов, комплексный подход к которым является залогом успешного обучения учащихся. Но порой ход образовательного процесса нарушается из-за недооценивания какого-либо учебного предмета. Как сказал немецкий математик Карл Фридрих Гаусс «Математика – царица всех наук». Это мнение поддержало и преобладающее число опрошенных, выделив этот учебный предмет, как оказывающий наибольшее влияние на процесс интеллектуального развития младших школьников. Но, концентрируясь на одном учебном предмете как наиболее важном, учитель неосознанно сужает круг средств, необходимых для достижения образовательных целей по другим.

Анкета показала, что помимо математики выделяют также «Окружающий мир» и «Литературное чтение», а основной причиной проблем интеллектуального развития у младших школьников, по мнению опроса учителей является низкий уровень их читательской активности.

Интересно, что в основе всех этих учебных предметов лежит родной язык, т. е. русский, но как существенный фактор влияния на интеллектуальное развитие, он был упомянут лишь четверть респондентами из четырнадцати. Такое отношение объясняется тем, что обучение русскому языку происходит природосообразно и практически независимо от внешней среды за исключением крайних случаев, например, когда ребенок остается вне коммуникативного общества. Этот процесс начинается задолго до школьного возраста, и учителя лишь вносят необходимые корректировки. Также понимание обучения языку является весьма неоднозначным и имеет много подходов: кто-то считает, что человек обладает врожденными базовыми понятиями о языке, кто-то что ребенок перенимает способность общаться у взрослого посредством слушания и повторения.

Как бы то ни было, нельзя забывать о том, что изучение родного языка формирует словесно-логическое и эмпирическое виды мышления. Лингвистические знания, получаемые в ходе урока русского языка, могут развивать все элементы интеллекта (мышление, внимание и память) при условии, что структура урока будет должным образом продумана. Например, если обеспе-

чивать процесс познания от практики к теории, а не наоборот. Так, младший школьник учится не только «правильному» ходу мысли, но и разрабатывает свои индивидуальные способы решения проблемных ситуаций, что согласно Р. Стернбергу, является сущностью интеллектуального развития личности.

Данного мнения придерживается и Г.А. Бакулина, которая разработала методику обучения русскому языку, ориентированную на субъективизацию поисковой познавательной деятельности младших школьников [3]. Основным средством этой методики автор выделяет целенаправленное развитие логического мышления. «Логика лежит в основе алгоритмов использования ряда орфографических правил, порядка проведения различных видов разборов (по составу, морфологического, синтаксического и др.) и т.п.» [3, с. 10]. Также Галина Александровна подчеркивает важность младшего школьного возраста для интеллектуального развития, объясняя это тем, что созревающий мозг нуждается в умственном напряжении. Особенность данной методики заключается в том, что учащиеся работают с лингвистической теорией и словарными словами как с понятиями.

Г.Г. Микерова в своей авторской технологии обучения русскому языку в начальных классах учитывает закономерности процесса обучения, функционирования оперативной и долговременной памяти, воображения, мышления; развития личности младшего школьного возраста, творческой деятельности, процессов усвоения понятий, знаний, умений и навыков, а также подчеркивает взаимосвязь между языком и мышлением [3].

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что в силу неоднозначности определения природы интеллекта и его развития, имея недостаточную теоретическую базу по этой проблеме, учителя начальных классов не испытывают потребности в ознакомлении с ней, что служит причиной появления следующих проблем:

1. Ложные представления о понятиях «интеллект» и «интеллектуальное развитие»;
2. Недооценивание возможностей школьной программы обучения русскому языку для его развития у младших школьников.

Список литературы

1. Бакулина Г. А., Обухова Е. А., Дембицкая Н. В. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 216 с. – (Библиотека учителя начальной школы).
2. Коваленко Е. Г. Реализация педагогических условий развития познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка // Проблемы педагогики, 2016. – № 20. – С. 21-23.
3. Микерова Г. Ж. Моделирование и проектирование методической системы экспериментального обучения русскому языку младших школьников по технологии укрупненных дидактических единиц: Монография д-ра пед. наук. Краснодар, 2008. – 103 с.
4. Стернберг Р. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с. – (Мастера психологии).
5. Ушинский К. Д. Педагогические статьи, 1862-1870 гг. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 689 с.
6. Spearman C. „General intelligence“, objectively determined and measured // The American Journal of Psychology. Urbana-Champaign.: UPI, 1904.

ВЗГЛЯД НА ДОГОВОР С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМООРГАНИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ

Михайлова Н.Н.

ведущий научный сотрудник, канд. пед. наук, доцент,
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Россия, г. Москва

Юсфин С.М.

ведущий научный сотрудник, канд. пед. наук, доцент,
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Россия, г. Москва

В статье договор рассматривается как культурный образец самоорганизации. Представлен образовательный потенциал договора, а также его компоненты, дающие педагогу представления о том, каким образом ему выстроить педагогическую поддержку как условие развития и становления ребенка как субъекта самоорганизации.

Ключевые слова: договор, договорные отношения, самоорганизация, педагогическая поддержка.

Культурные основания договора

Использование договора в педагогической деятельности основано на принципах этого культурно-исторического феномена, который давно открыт как регулятор отношений в различных сферах человеческой деятельности. Очевидно, что регулятор отношений необходим там и тогда, когда эти отношения по какой-то причине должны, но не соответствуют заданной эталонной норме. Договор помогает разным субъектам, имеющим собственные интересы и руководствующиеся именно ими, соотнести свои интересы и действия с эталонной нормой, которая, с одной стороны, отражает в каком-то виде интересы каждого из субъектов. С другой стороны договор призван ограничивать индивидуальные интересы, если они выступают посягательством на права любой из сторон быть свободными и добровольными в принятии на себя договорных обязательств. С этой точки зрения эталонная норма договора по типу является общественной, а не индивидуальной.

Важно отметить, что когда речь идет о договоре, то привычная формула «права и обязанности», как правило, не употребляется, она заменена на формулу «права и обязательства». Разницу в понятиях «обязанность» и «обязательства» находим в Толковом словаре В. Даля: «Обязанность – долг, все должное, все, что лежит на ком, что кто-либо исполнять должен...» «Обязательство ... принятый на себя долг, обещание или условие, которое надо исполнить» [44, с. 640]. Употребление понятия «обязательство» в контексте договора не случайно, оно исходит из того, что договор – это форма проявления субъектности, индикатором которой является право на свободу и добровольность. «Принять на себя» – это значит взять добровольно, и уже только ПОСЛЕ добровольного принятия, обязательство становится, по сути обязанностью, долгом, который, по обоюдному согласию, надо исполнить. В опре-

деленном смысле – это высший уровень доверия друг перед другом, нарушение договора априори ведет к потере доверия.

Еще один важнейший аспект, связанный с договором, подлежит рассмотрению. Существует субъектное право человека (или общности), которое позволяет субъекту не становится участником договора, т.е. отказаться от этой возможности, руководствуясь своими соображениями. Данное право субъекта выступает как гарантия его свободы выбора поступать в отношении участия в договоре тем или иным образом. Эта норма действует как в отношениях макросубъектов, например, в сфере международного права, где международные договоры, заключенные с применением насилия, агрессивные, неравноправные и т.п. абсолютно недействительны. То же и в гражданском праве – договор будет признан судом недействительным, если гражданин вынужден совершить его под влиянием обмана, насилия, угрозы или вследствие стечения обстоятельств, на крайне невыгодных для себя условиях.

Особо нужно подчеркнуть, что когда человек (или общность) уже самоопределили себя в качестве субъектов договора, то возможно другое поле существования права, касаемого границ сохранения интересов субъектов договора. В случае нарушения этих границ, договор также может быть аннулирован. Обычно, это предусмотрено в механизмах расторжения договора. Но в юридической практике допускается расторжение договора даже в тех случаях, когда при составлении договора стороны письменно не зафиксировали условия, при которых договор может быть расторгнут. В этом случае одна из сторон может путем одностороннего отказа выйти из договора, если другая сторона допускает нарушение договора или произошло коренное изменение обстановки. Если же одна из сторон все же побуждает и в этих случаях исполнять договорные обязательства, то не согласная с этим другая сторона обращается в суд. В этом случае именно суд начинает рассматривать договор с точки зрения правомочности его сохранения в сложившейся *новой* ситуации. Наличие третьей, незаинтересованной стороны в качестве суда, в случаях пересмотра ранее достигнутых договорных обязательств, тоже соответствует культурной эталонной норме договора.

Появление независимой инстанции, которая в случае, если договор, который должен был быть регулятором и профилактикой возможных конфликтов между сторонами, сам переродился в конфликт, это отражение исторического опыта человечества, в ответ на риски, связанные с договором. На протяжении всего исторического процесса складывания договорных отношений остается одним из ключевых вопросов: всегда ли добровольное решение субъекта вступить в договорные отношения является достаточной гарантией выполнения им взятых на себя обязательств? В основном, ответ на этот вопрос был отрицательным, потому что, несмотря на то, что договор – это заключенное согласие между двумя абсолютно добровольно вступившими в него субъектами, выполнение обязательств всегда сопряжено с риском: недобросовестностью одной из сторон, изменившимися обстоятельствами и т.п.

Поэтому поиск гарантии выполнения обязательств – это поиск таких условий, при которых риск невыполнения обязательств, который влечет вред для стороны добросовестно выполняющей свои обязательства, по возможности был бы уменьшен. Чаще всего, как было отмечено выше, уменьшение риска, связанного с договором, было отмечено в необходимости третьего, независимого лица, а точнее – позиции, чьи интересы связаны лишь с «высшей справедливостью». И как *представитель* высшей справедливости он стоит над более мелкими интересами, которыми руководствуется сторона, игнорирующая ответственность за взятые добровольно на себя обязательства в договоре. Третья сторона может взять функцию контроля за выполнением сторонами взятых на себя обязательств, поскольку в сложившейся ситуации договор уже не может существовать в рамках самоконтроля и самоответственности участников договора.

Так, на заре складывания практики международных договоров, этим «третьим» лицом мыслился Бог. Именно «перед ним» договорники произносили клятву верности выполнения взятых на себя обязательств [1, с. 9-20]. Собственно так зарождалась идея суда, как третьего лица, «надзирающего за выполнением должного» в договоре. Именно необходимость точных гарантий и вызвала к жизни фиксированный договор, поскольку фиксация обязательств сводила к минимуму споры о пределах их выполнения. Что касается межличностных, нефиксированных договоров, то основой для гарантии здесь выступает *доверие*. Потеря *доверия* (вследствие нарушения договорных обязательств) влечет не наказание «третьего лица», а прекращение отношений (иногда не только договорных, но и вообще каких бы то ни было – деловых, дружеских и т.д.) между субъектами несостоявшегося договора. В этом – одно из отличий между официальными, фиксированными договорами (договорами права) и нефиксированными (межличностными) договорами.

Взгляд на договор с точки зрения самоорганизации персональной и самоорганизации общественной

При всех нюансах, которые содержатся в определениях «договора», отражающие разные точки зрения на этот культурно-исторический феномен, можно выделить главную суть этого явления, а именно, что договор представляет собой *результат* соглашения сторон о взаимных обязательствах по решению какого-нибудь вопроса, в котором заинтересованы вступившие в договор стороны. Таким образом, мы, обсуждая договор, видим как бы конечную, завершающую точку деятельности сторон, которые находились в процессе соглашения, а теперь принципиально перешли в иную фазу отношений – исполнения взятых на себя договорных обязательств.

Однако, что процесс, связанный с деятельностью по соглашению, что процесс, связанный с выполнением взятых на себя обязательств, не имеет смысла рассматривать до тех пор, пока не будет поставлен вопрос о том: А каким образом конкретный человек (ребенок, юноша, взрослый человек (педагог) обнаружили себя в этом процессе? Каким образом каждый из них там оказался? Формулировка «каким образом» – это не фигура речи, а принци-

альный вопрос, связанный, прежде всего с представлением человека о самом себе, которое он несет в собственном сознании и «из него» строит практику собственной жизни.

То что договор – это попытка человека организовать собственную жизнь, чтобы повысить ее эффективность, комфорт, не вызывает сомнения. Он выбирает договор как некий *образ* построения человеческих (общественных, государственных, деловых, межличностных и др.) отношений, где есть место доверию, уважению, взаимодействию и иным важным и нужным для человека условиям его жизни. Но выбирая для себя все позитивные результаты, заключенные в договоре, человек нередко склонен забывать или вообще не обращать внимания на то, что готовность получать от этих отношений блага, человек должен соотносить с готовностью брать на себя обязательства – давать другому человеку, то же, что желает себе. Это мировоззренческая основа договора, без внутреннего соответствия с которой человек будет не способен понять саму суть этого культурно-исторического феномена и не сможет в своей практике воспроизвести соответствующие эталонной норме отношения.

Все то, что мы описали выше напрямую связано с субъектной позицией, которая является ядром самоорганизации. Почему именно мы обращаем внимание на эту позицию? Во-первых, потому, что образ субъекта – состоит в целостной и непротиворечивой связи человека со своей ответственностью за качество собственной жизни. А значит, он, как минимум, не просто чего-то хочет, а задумывается над своими желаниями, анализирует их, выбирает из них приоритетные, превращает их в цели, а далее – самоорганизуется себя на их достижение. Это значит, что он осваивает и овладевает средствами самореализации, соотносеными с образом будущего, отраженного в его целях. Рефлексия и анализ достигаемых результатов в процессе жизнедеятельности (практическом самоосуществлении), ведет человека не только к оценке достигнутых результатов (того ли я хотел? Так ли получилось?), но и оценке себя как автора этих результатов (это сделано мною, я сам несу за это ответственность)

Все, что мы сейчас описываем, по сути – *это диалогическое общение человека с самим собой и путь его к договору с самим собой*. Потому что по идее, прежде, чем идти и с кем-то договариваться по поводу достижения собственных интересов, хорошо бы разобраться в них самому, особенно, когда собственные интересы являются источником конфликтов с самим собой. «Разобраться самому» – это, по сути, и есть самоорганизация человеком себя как субъекта ряда важных деятельностей: самопознание, самоанализ. Предметом самопознания человек полагает самого себя как человека, имеющего право на выбор (приоритета в интересах; собственного жизненного пути; форм взаимодействия с другими людьми и т.д.). Предметом самоанализа становятся способы, с помощью которых человек определяет приоритеты, совершает различные выборы, оценивает себя и результаты собственной деятельности.

В данном контексте речь идет не просто о выборе из ряда возможного, а о выборе, который имеет одновременно и обретение, и *потерю* чего-то персонально (индивидуально, личностно) значимого. Такой выбор имеет все признаки экзистенциального, который, прежде всего – соотносится со свободным и самоответственным. На данном этапе мы резюмируем следующее:

1) у человека (независимо от возраста) есть возможность использовать договор для решения каких-то своих задач;

2) наличие договора вовсе не означает, что человек должен вступать в договорные отношения. Решение – делать это или нет является его свободным выбором;

3) именно выбор в условиях свободы делает его экзистенциальным для человека.

В отличие от всех иных типов выбора экзистенциальный наиболее сложный, поскольку затрагивает смысловые связи и отношения, которые отнюдь могут находиться не в гармоничном сочетании. Выбор между ними, с одной стороны, необходим, а с другой – невозможен и тем самым трагичен [2; 7]. Тем более эта сложность становится очевидной, если представить договор не как обретение, а как потери части своей свободы, потому что «обязательство», даже если оно и было взято добровольно, – это уже ответственность. Что является антагонистом свободы. Таким образом, на уровне персональной (индивидуальной, личностной) самоорганизации договор с самим собой является единственным способом сохранить подлинную свободу выбора и взрастить в этом процессе свободоспособность и ответственность субъекта, которому еще предстоит испытать себя в процессе общественной самоорганизации.

Договор как регулятор разнообразных человеческих отношений по праву можно отнести к типу общественной самоорганизации. Употребляя термин «общественная» мы подчеркиваем, что договор выступает средством организации некой *общности* людей, решивших совместно объединить свои силы для решения значимых для участников договора задач. Выше мы не раз подчеркивали главную особенность договора, заключенную в том, что основная его черта – добровольность, иными словами – свобода волеизъявления людей избравших договор в качестве средства, направленного во благо всех и каждого участника договора.

Самоорганизация по типу договора представляет собой *встречу* индивидуально предпочитаемых норм морали, которые присутствуют в виде жизненных установок, смысловых образов и предпочтений у каждого из тех, кто сядет за стол переговоров с потенциальными партнерами по договору. Важно подчеркнуть, что это не просто встреча, а переговоры – как особый этап понимания интересов тех, кто сидит напротив, рефлексия и понимание себя *в ответ на предъявляемые другой стороной ситуации*. Помимо того, что каждый сидящий за столом переговоров должен не только понимать свои собственные интересы, но и быть готовым удовлетворить интересы партнера, но

при условии найденного баланса между тем, что приобретается и что отдается.

Договор – это сложная и многослойная конструкция личных интересов, мировоззренческих образов, культурно-коммуникативных компетенций и т.д., поэтому освоение договора во всех аспектах самоорганизации имеет огромный образовательный потенциал, который, к сожалению, еще мало изучен в теории педагогики и его потенциал недостаточно используется в образовательной практике

Договор с точки зрения педагогической поддержки становления субъекта самоорганизации

Педагог не может брать на себя ответственность за далекое будущее, но он целиком отвечает за сегодняшний день. Косвенно воспитатель отвечает и за будущее перед обществом, но непосредственно, в первую очередь он отвечает за настоящее перед воспитанником. На наш взгляд, ответственность педагога состоит в том, что он не оставляет воспитанника один на один с проблемами, которые объективно присутствуют в его жизни, но по отношению к ним он не готов быть субъектом их преодоления. Такая ситуация актуализирует оказание ребенку (юноше, молодому человеку) поддержку в сложной ситуации.

Но поддержка педагогическая преследует цель не просто помочь ребенку избавиться от проблемы, но превратить эту жизненную ситуацию для него в образовательную. В этом основной смысл, который мы вкладываем в слово «педагогическая». Отличие трудной жизненной ситуации от образовательной заключается в том, что она становится условием развития и формирования ценнейших качеств ребенка, позволяющих ему постепенно и осознанно возвращать в себе субъекта жизнедеятельности.

Договор – это та культура, которая не может существовать вне доверия и открытости сторон друг перед другом. Следовательно, на пути освоения договора изживается страх, отчуждение, недоверие, словом те отрицательные эмоции и состояния, которые блокируют активность человека, находящегося под гнетом проблемы. Но сами по себе эти состояния не изживаются и не преодолеваются, для этого нужны осознанные усилия самого ребенка в этом направлении. Это – не простой и трудный путь, поэтому нахождение рядом педагога, способного создать условия для выхода ребенка из негативных эмоций, блокирующих его активность в деятельность по преодолению проблемы, является необходимым в том случае, если сил самого ребенка для этого явно не достаточно. Поддержка педагогом активности ребенка за счет вклада взрослого, не превышающего возможности самого ребенка, но усиливающего их, составляет прочную основу для договора между взрослым и ребенком, основанного на взаимном доверии и взаимодействии.

Однако, что особо нужно подчеркнуть, доверие является базовым основанием, на котором могут быть выстроены договорные отношения между ребенком и педагогом. Из опыта мы знаем, что взрослые люди (и педагоги – не исключение) склонны заявлять следующее: пусть ребенок мне докажет,

что я могу ему доверять! С точки зрения установления и развития договора как средства педагогической поддержки, такое заявление и такая установка взрослого человека является глубоко ошибочной. Это ребенок должен поверить взрослому человеку (педагогу в том числе), что он не использует свою силу против ребенка.

В нашей работе с педагогами мы предлагаем им описывать собственные мысли, которыми они руководствуются, совершая определенные действия в отношении ребенка (действия тоже записываются). Анализируя эти работы, мы можем утверждать, что взрослые скорее склонны к подозрению в отношении ребенка, чем к доверию, не важно, чем взрослые оправдывают это подозрение – страхом или заботой. Главное – они ребенку не верят и нередко в этом упорствуют. Мы не будем подробно останавливаться на анализе причин этого явления, нам важно подчеркнуть, что отсутствие доверия одного или обеих сторон к друг к другу в договоре, искажает его основную суть. Искажение сути эталонной нормы договора чревато тем, что вместо истинного договора будет появляться квазидоговор, в результате которого одна сторона будет стремиться обманным путем ущемить права другой стороны и тем самым получить незаконные преференции для себя.

Итак, в статье была предпринята попытка выделить основные компоненты договора, которые дают педагогу представления о том, каким образом ему выстроить педагогическую поддержку как условие развития и становления ребенка как субъекта самоорганизации. Мы ограничились задачей обратить внимание на то, что договор является самым адекватным культурным образцом самоорганизации. Что он несет в себе огромный образовательный потенциал в формировании важнейших качеств субъектов самоорганизации – умения сочетать свободу и ответственность. Формат статьи не позволяет раскрывать подробно методический аспект затронутой проблемы. Однако знакомство с нашими работами, раскрывающими суть четырех тактик педагогической поддержки, позволит читателю познакомиться с этой стороной вопроса [6].

Список литературы

1. Баскин Ю.Я., Фельдман Д.И. История международного права. 1990, 205 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 200 с.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. НПО «Школа самоопределения». МИРОС, М., 2002. 294 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Рипол классик, 2006. 754 с.
5. Михайлова Н.Н. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М: Пробел-2000, 2010. 236 с.
6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. М., МИРОС, 2002. 203 с.
7. Папуш М.П. Психотехника экзистенционального выбора. М., 2001. 544 с.
8. Юсфин С.М. Как избежать манипуляций в договоре с ребенком-сиротой // Сборник материалов научно-практической конференции 23-24 апреля 2015 г. М.: Пробел, 2000, 2015. С. 65-90.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

Наумова М.Г.

научный сотрудник,

Московский филиал Высшей школы народных искусств, Россия, г. Москва

В данной статье рассматривается роль художника-преподавателя в области народного искусства, место художника-преподавателя в становлении личности обучающегося современного молодого человека, с учетом современных реалий художественной и эстетической культуры, особенностей формирования молодежного сознания.

Ключевые слова: художник-преподаватель, народное искусство, национальное воспитание, традиция, Высшая школа народных искусств, лаковая миниатюра.

Народное искусство – уникальная часть культуры. Народное искусство играет значимую роль в воспитании и становлении личности человека, в культурном и историческом развитии всей страны в целом, в наполнении ее культурных ресурсов. В современной культуре народное искусство относят скорее к омертвевшему, к пережитку исторического славного прошлого России, оставляя для него несколько стеллажей в музеях и в небольшом количестве фабрик и заводов, производящих продукцию уже больше сувенирного характера. Спросите молодого человека, что он знает о народном искусстве – немного подумав, он неуверенно произнесет слова «Гжель», «Хохлома» и «Павловский Посад». О лаковой миниатюре, Дымковской или Каргопольской игрушке, он даже и не вспомнит, скорее всего. Тенденции разобщенности, разрыва между ценностями поколений стали реальной угрозой культурной самобытности нашей страны. Важно сейчас понять – что делать с этой проблемой и какими путями можно помочь народному искусству занять важное место в контексте современной культуры. Возможно ли это на данном этапе развития истории?

Роль воспитателя в наше инновационное время все больше отводится интернету и телевидению. Весь основной объем информации черпается из сети. Самая важная проблема интернет-пространства – никто не проверяет достоверность источника. Перекопированные статьи, текстов, идей растут в геометрической прогрессии, как и умножается бумажная псевдодеятельность по всем направлениям жизни. Уже практически невозможно проследить, кто автор, а кто занялся плагиатом. Поэтому к проблеме отсутствия интереса к данной сфере знания, вырастает еще одна – искажение информации, смещение всех ее ориентиров и платформ. Недалек тот момент, когда придется вернуться к Книжной справе (учиненная при патриархе Никоне проверка церковных рукописных книг) – тотальной сверке всех текстов, что, конечно, дело утопическое. Тогда каким путем следует решать эту проблему? Ответ очевиден – обратиться к профессионалам: искусствоведам, культурологам и историкам. Но опять же, хотя в наше время и достаточно много открытых, доступных дискуссионных площадок, лекций и семинаров – сама тема народ-

ного искусства не вызывает такого бурного интереса, чтобы ей уделялось достаточное количество времени и выдвигать ее на обсуждение. И мы переходим к следующему шагу в возможном разрешении данной проблемы: к педагогике – к закладыванию основ понимания народного искусства в учебных заведениях подготовительного, среднего и высшего образования, с самого начального этапа становления личности человека. Ввести народное искусство в педагогику, в образовательную систему школ и университетов, в глубине объема духовного содержания, понимание которого разрабатывается в современном искусствоведении. Прежде всего, в трудах профессора М.А. Некрасовой, начиная с 80-ых годов [1].

Изучение мировой художественной культуры, куда входит и русское искусство – это, безусловно, важный предмет для формирования кругозора, отношения к действительности у школьника и студента, эстетического, нравственного и духовного воспитания. Но почему-то народное искусство практически полностью выпадает из этого. Хотя совершенно очевидно, что как «Черный квадрат» Малевича стоит над всем столь популярным авангардным искусством XX века, а иконопись – ключ к пониманию истории и искусства всей Древней Руси, то и народное искусство – это протокультура для всего дальнейшего развития культуры и искусства, прежде всего, в которой мы живем. Выбивания этого кирпича фундамента – разрушение всей несущей стены культуры нашего времени.

Для духовного и экономического возрождения России необходимы творческие, мыслящие специалисты, воспитанные на чувстве ответственности перед Родиной. Эту задачу невозможно решать без педагогов-профессионалов. А.С. Макаренко, в свое время, первый обратил внимание на то, что между знанием и поведением педагога имеется некая канавка, которую нужно заполнить опытом [2]. Художник-преподаватель уже является носителем этого опыта, находясь в нескончаемом творческом процессе, в своем становлении творческого пути, где знания пропускаются через горнило опыта – он становится уникальным педагогом по своей природе. Преподаватель, который не просто изучил свой предмет, а который пропустил через свое я, через тернистые пути творчества: такой педагог может не только быть механическим воспроизводителем знаний, но и живым источником для них. Таким образом, по мнению А.С. Батышева – это процесс профессиональной доводки педагогов. «На первом этапе преподаватели должны учиться работать над собой» [3, с. 14].

Перестройка содержания и методов воспитательной работы с молодежью, необходимость которой сегодня ощущается особенно остро, должна осуществляться с учетом современных реалий художественной и эстетической культуры, особенностей в формировании молодежного сознания. Художник-преподаватель должен уметь видеть связь между новыми и старыми формами искусств, выявлять эту связь в новых появляющихся образах, в новом языке изобразительного искусства, обладать так сказать всем необходимым алфавитом, чтобы изучать художественное пространство не в застывших атрибуциях, но в динамике, основа которой – все тот же определен-

ный культурный код, который несет в себе, прежде всего, народное искусство. Мы видим, как разрушается принцип эстетики, духа и принцип идеала, то есть искусства как высокого примера, к которому надо стремиться.

Современный преподаватель – не может не держать руку на пульсе развития современной культуры. Слишком много реминисценций, коллабораций, интеграций и прочих новомодных форм появляется в наше время. Художник-преподаватель должен прививать своим ученикам главное – внутреннее зрение и критическое мышление. Но это возможно только путем погружения в самые истоки искусства и культуры, туда, откуда и берет свое начало народное искусство – понимание и осознание уникальности народного искусства как особого типа культуры в культуре современной [1, с. 50-102], уникальности народных техник и технологий, особого художественного языка присущего только ему, впитавшего традиции и историю народа на протяжении всего времени, опыт, прежде всего коллективный, сплоченный и держащийся за единый базис ценностей и идей. Для современного человека культурно-исторические традиции – это не просто взгляд в прошлое, это еще и огромные возможности в настоящем и уверенная дорога в будущее. Накопленный столетиями опыт в этом случае передается скорее на уровне ощущений, интуиции, подталкивающих к эстетическим, нравственным переживаниям, глубоким размышлениям и поиску своего места в окружающем мире. Преподаватель должен помочь ученику ввести произведение народного искусства в контекст личностной культуры, в мир своей духовной жизни – предоставить каждому ученику возможность увидеть произведение, дать ему свою оценку. Народное искусство – это не законсервированное искусство, оно продолжает развиваться не в самых дальних культурных очагах страны. Так, например, в Холуйском и Мстерском филиалах Высшей школы народных искусств, где процесс обучения идет в непосредственном контакте с художниками промысла лаковой миниатюры. Преподаватели и студенты работают в тесном контакте с известными художниками, имеют возможность следить за живым творческим процессом, получить совет и критическую оценку от мастера. Подобного рода методика преподавания имеет множество положительных аспектов – это и непосредственное взаимодействие преподавателей и студентов с художником народного промысла, возможность погружения в процесс создания произведения, в освоении школы искусства, исторически сложившегося промысла. Это так же изучение культурных центров России, экспедиции по стране, которые затем в свою очередь будут привлекать туристов, заинтересованных людей, узнать место того или иного народного промысла, его историю. Это поможет так же укрепить связь между поколениями старых мастеров и молодых художников, которые только вступают на свой творческий путь. Подобного рода практику необходимо ввести в педагогическую деятельность, связанную с народным искусством – предлагаемая методика, прежде всего, будет соответствовать уникальности преподавания предмета «Народное искусство». Поскольку здесь есть возможность не просто проходить музейную практику, а принять непосредственное участие в творческом процессе созидания рука об руку с признан-

ными мастерами народного искусства, что за редким исключением невозможно предоставить в программе, например, по академической живописи. А в народном искусстве это было принципом ученичества, то есть работы из-под руки мастера.

В наш такой сложный и многоплановый культурный период очень важно найти те точки опоры, которые будут помогать ориентироваться. Анализ социальных функций народной культуры по отношению к таким глобальным системам как общество, личность, культура в целом – позволяет проанализировать и ряд важных изменений в народной культуре нашего времени – формирование целостной картины мира, нормативно-ценностное регулирование жизни общества, индивида; усиление функции сохранения памяти о прошлом семьи, рода, предков (в масштабах общества – охрана культурного наследия) [4]. Народное искусство несет в себе важную функцию – восстановление нарушенной гармонии связей между прошлым, настоящим и будущим. Народное искусство будет всегда являться тем неисчерпаемым источником духовного, нравственного и эстетического воспитания. Особенно важна задача преподавателя, как сказал Д.С. Лихачев – в «целенаправленном формировании российской идентичности в сознании современного молодого поколения как созидателя государства и хранителя его великого научного и культурного достояния, стремления к преумножению интеллектуального и духовного потенциала нации».

Список литературы

1. Батышев А.С. Практическая педагогика для начинающего преподавателя. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 200 с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8-ми томах. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т. 1.
3. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. М.: Изобразительное искусство, 1983. – 344 с., ил.
4. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре. – М.: «Коллекция М», 2003. – 245 с., 16 ил.
5. Народная культура в современных условиях : Учебное пособие. М., 2000.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Неустроев Н.Д.

доктор педагогических наук, профессор,
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

Саввин А.С.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

В статье раскрывается развитие национально-региональной системы образования Республики Саха (Якутия) на основе этнокультурной, этнопедагогической теории и прак-

тики. В различных произведениях фольклора, в исследованиях по этнографии, в героическом эпосе Олонхо затронуты эмпирические математические представления якутов, которые составляют неотъемлемую часть народной мудрости, основу глубокого логического мышления, наблюдательности, зоркости, богатого воображения, фантазии, уникальных свойств умственных способностей. В связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения перед нами стоит задача: как обеспечить требования ФГОС в учебно-воспитательном процессе. В частности, каким должен быть учитель, способный воспитать гражданина России, формировать базовые компетенции учащихся. Утверждается положение о том, что процесс обучения, воспитания и развития младших школьников может быть эффективным, если при решении определенных жизненно важных для них задач будут использованы межпредметные связи, как целостная картина мира, и информационно-компьютерные технологии (ИКТ) на основе имеющегося потенциала этнопедагогической теории и практики.

Ключевые слова: математические знания, этнокультурное, этнопедагогическое, образование, ФГОС, учитель, учащиеся, компетенции, теория, практика.

В различных произведениях фольклора, в исследованиях по этнографии, в героическом эпосе Олонхо затронуты эмпирические математические представления якутов, которые составляют неотъемлемую часть народной мудрости. Безусловно то, что без них не было бы глубокого логического мышления, наблюдательности, зоркости, богатого воображения, фантазии, уникальных свойств умственных способностей. Известный философ, мыслитель якутского народа А.Е. Мординов предполагал, что якутский героический эпос олонхо, созданный в глубокой древности и бытующий в наше время, выражает стихийно-материалистическую основу мировоззрения народа саха. Он заметил: «Именно в эпическом творчестве народа наиболее полно отражаются его мировоззрение, мечты и чаяния, эстетические и нравственные представления людей далеких эпох» [2, с. 181.].

На современном этапе как никогда актуализируются слова академика РАО, основателя этнопедагогической науки Г.Н. Волкова о том, что «...Олонхо самое концентрированное выражение духовной жизни якутского народа. Если, по словам Платона, Гомер воспитал Элладу, то Олонхо воспитал народ страны саха...» [1, с. 20].

В связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения перед нами стоит задача: как обеспечить требования ФГОС в национально-региональной системе образования Республики Саха (Якутия). В частности, как отмечает А.М. Кондаков, «работая над стандартом, мы, безусловно, думали о том, каким должен быть учитель, способный воспитать гражданина России. Он должен быть примером для подражания, постоянно самосовершенствоваться, искать новые знания. Он должен быть не «урокодателем», а человеком, который способен проектировать образовательную среду ребенка, класса, школы. Не говоря уж о том, что он должен быть активным пользователем информационных технологий. На сегодня это уже аксиома, как умение читать» [5].

Учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся – это важнейшая задача педагогов, которые должны помнить слова К.Д. Ушинского:

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [6, 4]. Изучая физиологические и психологические особенности развития человека, он показал, значимость и необходимость их как важнейшего составляющего в ходе профессиональной подготовки учителя. Современному учителю это наследие великого педагога помогает понять сущность личностно-ориентированного подхода к образованию и увидеть пути его реализации. С этой точки зрения, легко понять истоки идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания: «Каждый народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания» [6, с. 272].

Республика Саха (Якутия), где проживает более 120 национальностей, отличается устойчивостью межнациональных отношений. Духовные ценности каждого народа, их обычаи и традиции в течение многих веков играли решающую роль в нравственном становлении подрастающего поколения. Общение с представителями других национальностей способствовало взаимообогащению культур, формированию у коренных народов Якутии глубокого уважения к их самобытному образу жизни, культуре, обычаям и традициям. В процессе обучения и воспитания детей это остается основополагающим положением, т.е. речь идет о традициях народной педагогики. Исходя из обобщения многолетнего межнационального опыта работы, можно сформулировать следующие общие рекомендации:

- 1) учебно-воспитательный процесс на основе традиций народной педагогики должен быть организован в тесном сотрудничестве семьи, школы и общественности;
- 2) преподавание предметов должно иметь интегрированный характер;
- 3) необходимо уделять особое внимание воспитанию толерантности в поликультурной среде современных школ;
- 4) необходимо все больше расширять изучение родного языка, истории и культуры народа как основы формирования национального самосознания;
- 5) в учебно-воспитательном процессе необходимо соотнесение прогрессивных педагогических технологий со средствами народной педагогики [3, 4].

Таким образом, вышеизложенные концептуальные подходы к формированию саморазвивающейся личности младшего школьника в той или иной совокупности и взаимодействии обеспечивают педагогическое сопровождение становления представителя этноса, гражданина России в духе современных жизненных реалий, обладающего такими качествами, как культура межнационального общения, любовь к своему народу и многонациональному Отечеству, толерантность и уважение к культуре других народов.

В улусных и республиканских олимпиадах бывают задачи, в которых угадывается межпредметная связь между математикой и изучением языка. Это так называемые лингвистические задачи. Из методики построения задач можно привести некоторые примеры:

- Криптограммы используются при шифровке лингвистических явлений. Например, в следующей криптограмме замените цифры соответствующими

щими буквами якутского алфавита, и вы прочтете довольно известную якутскую поговорку.

26 36 15 2 1 1 23 2 1 23 1 16 16 1 26 2 1 1 13

Ответ: Тыл баар – бараммат баай (язык – неисчерпаемое богатство).

- Порождающая грамматика: дается небольшая модель, требуется понять, как она действует, и построить другую модель с заданными свойствами. Например, девочка заменила в своем имени каждую букву ее номером в русском алфавите и получила число 2011533. Как ее зовут?

- Математические ребусы: числовой ребус представляет собой логическую задачу, в которой путем логичных рассуждений требуется расшифровать значение каждого слова-символа. Например: кэл+ кэл=бар (приходи+приходи = иди).

Все эти лингвистические задачи, помимо познавательных ценностей, могут вызвать практический интерес, как материал для факультативных занятий или набор задач для олимпиад по математике и по языку. Поиск ответов на поставленные задачи, умение связывать их с теоретическими знаниями по языку, решать их, применяя математические методы, способствуют более глубокому и сознательному усвоению учебного материала, повышают познавательный интерес учащихся.

Народ саха – дитя природы. Именно природа научила нас, с малых лет к необходимости систематизировать математические знания с точки зрения понятий числа и величин. Сколько зависимостей в природе – столько функций вытекает из них. Дойти до этих зависимостей интуитивно – это исключительная способность народа саха, именно такая способность помогла якутянам выжить в экстремальных условиях вечной мерзлоты. В различных произведениях фольклора, в исследованиях по этнографии, Олонхо затронуты эмпирические математические представления якутов, которые составляют неотъемлемую часть народной мудрости. Безусловно то, что без них не было бы глубокого логического мышления, наблюдательности, зоркости, богатого воображения, фантазии, уникальных свойств умственных способностей.

Интересны религиозные представления якутов о трех элементах души человека: матери-душе (ийэ-кут), воздухе-души (салгын-кут), земле-душе (буор-кут). Действительно, вышеупомянутые три души составляют суть на самом деле трех элементов, из которых состоит одна душа – Кут. Жизненный смысл численных представлений заключается и в том, что без числа 3 не обходиться и прикладное искусство якутов. Это чорооны, кубки на трех ножках, столы на трех ножках и т.д. Живой голос древних якутов, их представление о числе 3 до нас дошли в виде поговорок, которые запоминает ребенок с малых лет: «Туох барыта ус тегуллээх» (все испытывается трижды), «Оһуону сууһунэн устэ тонсуйуу» (коснуться потолка лбом 3 раза), «Утуе киһи утуе дьыалата ус уйэ тухары умнуллубат» (доброе дело доброго человека не забывается в продолжение жизни трех поколений). Богата и эпическая поэзия числом 3: «Ус ергестеэһ унуулэрин тебетэ» (копья с тремя острыми концами), «Ус саханы уоскэтэргэ сананын» (обдумайте плодить трех якутов), «Ус

саха уескуу илигинэ, туерт саха теруу илигинэ» (когда еще не уродились 3 якута) и т.д.

Национальные игры всегда тесно связаны с математическими представлениями народа. В игре Хабылык немалую роль играют лучинки с определенными зубами: с 5-тью зубами называется жеребец (атыыр сылгы), с 10 – ворон (суор), с 7 – олень (таба), с 3 – кобыла (биэ), с 2 – двухгодовалый жеребенок (тый). Якуты также считали, что число 7 обладает магической силой, что это очень большое число, оно оберегает человека от несчастий. Например, к национальному празднику «Ысыах» ставили 7 сэргэ. Люди старшего поколения прекрасно помнят вечера загадок, сказок, Олонхо, которые проводили их предки, певцы – импровизаторы. В их содержании и формах часто напоминаются численные представления, в том числе связанные с числами 3, 7, 9.

В Республике Саха (Якутия), например, в развитии теории и практики этнокультурного школьного образования, в разработке педагогики Олонхо в духовно-нравственном воспитании как школьников, так и студентов достойный вклад вносит Е.П. Чехордуна, ведущий научный сотрудник НИИ национальных школ РС(Я), методист лаборатории этнокультурного образования Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. В частности, в ее работах раскрываются содержание, методики и технологии работы по использованию этнопедагогического потенциала героического эпоса Олонхо. Разработка, проведение и обобщение результатов экспериментальных программ и площадок по дошкольным и общеобразовательным учреждениям республики [4, 7, 8]. Заслуживает внимания организация научно-методического центра в Министерстве образования и науки Республики Саха (Якутия) «Педагогика олонхо». Этноцентр педагогики Олонхо координирует деятельность образовательно-воспитательных учреждений, начиная с детского сада и до выпускного, 11 класса общеобразовательных школ. В частности, создается этнокультурное образовательно-воспитательное пространство в сельском социуме, где участвуют все «социальные институты» (госучреждения, местная администрация, общественные организации и т.д.) села.

Заключение. В этом целостном педагогическом процессе мы должны придерживаться методологического положения о том, что основной задачей современной национальной школы в условиях реализации ФГОС нового поколения является формирование личности учащихся, как всесторонне развитых, творческих, социально-ориентированных, где приоритетным становится воспитание человека – носителя языка и культуры родного народа саха и гражданина России. Процесс обучения, воспитания и развития школьников может быть эффективным, если при решении определенных жизненно важных для них задач будут использованы межпредметные связи, как целостная картина мира, на основе жизненных реалий и имеющегося потенциала этнокультурной, этнопедагогической теории и практики. Инновационная практика школ показывает, что в данном случае оптимизируется деятельность учи-

теля и учащихся, позволяя им творчески моделировать разные жизненные ситуации; активизируется познавательный интерес учащихся, развиваются их интеллектуальные и духовно-нравственные личностные качества.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Якутские этнопедагогические этюды. – Якутск: Кудук, 1998. – 76 с.
2. Мординов, А.Е. Избранные труды: В 2 т-х /сост. Е.М. Махаров и др.-Якутск : Бичик, 2010. -Т.2. – 368 с.
3. Начальная школа. – 2008. – № 7. – С.7, 19.
4. Оо уонна олонхо. (Сост. Ефимова Д.Г.). Дьокуускай, НИИ НШ РС(Я), 2006. – 66 с.
5. Российская газета. – 2009 г., 8 октября.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: изд-во «Промсвещение», 1968. – 556 с.
7. Чехордуна Е.П., Филиппова Н.И., Ефимова Д.Г. Олонхо педагогиката тустэнэр (создается педагогика Олонхо). – Дьокуускай (Якутск), 2008. – 40 с.
8. Чехордуна Е.П. Олобум ис тыына – Олонхо (Олонхо – истинная суть моей жизни). – Дьокуускай (Якутск), 2011. – 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Редько Ю.А.

магистрант магистерской программы
«Педагогическое образование. Менеджмент в образовании»,
Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье рассматривается понятие формирования управленческой компетентности будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования. Показана необходимость формирования профессиональной компетентности учителя уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Обоснованы личностные качества учителя начальных классов, необходимые для эффективного осуществления управленческой деятельности.

Ключевые слова: управленческая компетентность будущего учителя начальных классов, профессиональная компетентность, компоненты управленческой деятельности, профессионально важные качества будущего учителя начальных классов, подготовка учителей, формирование личности.

На сегодняшний день современное российское образование испытывает необходимость в расширении и актуализации научных знаний об управленческой деятельности для того, чтобы учитель был способен грамотно координировать учебно-познавательную деятельность учеников. В настоящее время существует несколько вариантов трактовки понятия «управление» в научной психолого-педагогической литературе.

Результаты психолого-педагогических исследований показывают, что деятельность педагога носит управленческий характер, поскольку он все чаще играет роль методиста, диагноста, эксперта занимается проектированием своей деятельности. Специфика каждой управленческой функции напрямую зависит от задач, которые решаются в рамках функции. Главное направление в работе учителя начальных классов – совершенствование содержания, способов, приемов обучения. Эффективная реализация учебных программ определяется установлением объема материала на каждом занятии, систематичностью и последовательностью изучения, оценки и корректировки учебной программы. Современная парадигма управления дает возможность учителю корректировать программы, учитывая запросы учащихся, подбирать оптимальные методы обучения и апробировать их в своей практической деятельности.

Управленческая деятельность является компонентом профессиональной компетентности педагога, его профессионально важное качество, демонстрирующее готовность к осмысленной и объективной педагогической деятельности в условиях современного образовательного и научного пространства, умение научно обосновывать принимаемые решения. В своей практической деятельности учитель решает задачи управления, способствуя развитию учащегося; его задача состоит в исследовании сущности развития учащегося, источников и механизмов собственного развития, возможности управления процессом развития. Современная начальная школа испытывает потребность не только в учителях, способных объяснять новый материал и организовывать свою работу, но и способных эффективно руководить учебно-когнитивной деятельностью учащихся. Приоритетным направлением в педагогической деятельности учителя начальных классов является выполнение новой функции – учителя-менеджера, самостоятельно управляющего своей профессиональной деятельностью. Учитель начальных классов целенаправленно организует свою деятельность, тем самым обеспечивая высокий уровень грамотности обучаемого, т.е. достижение заранее поставленной цели за намеченное время и с заранее определенными затратами образовательных, материальных, организационных ресурсов.

По мнению В. С. Лазарева, «управленческая деятельность учителя представляет собой четкий алгоритм целенаправленных мероприятий, проводимых педагогом, учителем, в результате которых формируется и корректируется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, распределяются обязанности между ее субъектами и объединяются усилия» [7, с. 75]. Сущность профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов может быть раскрыта через педагогические умения, приобретаемые в процессе выполнения управленческой деятельности, которая предъявляет особые психологические требования к личности педагога. Следовательно, приоритетным является анализ тех личностных качеств учителя начальной школы, которые он актуализирует в процессе формирования и исполнения

управленческой деятельности, и обеспечивают развитие управленческой компетентности.

Понятие профессиональной компетентности учителя заключается в совокупности его теоретической, практической и психологической (личностной) готовности к выполнению профессиональной деятельности. Содержание профессиональной компетентности определяется уровнем квалификации, представляющей собой нормативную модель компетентности учителя, фиксируя научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Профессиональная компетентность как совокупность теоретической и практической готовности педагога к выполнению своих должностных обязанностей, характеризует не только деятельность, но и самого учителя как ее субъекта в его самостоятельном, активном взаимодействии с профессиональным сообществом.

Управленческая компетентность служит для выражения уровня профессионализма и квалификации учителя при выполнении управленческих функций. Понятие управленческой компетентности является инновационным в отечественной науке, однако в последнее десятилетие оно нашло уже отражение в научных публикациях (О.С. Августимова, К.А. Баженова, Е.Н. Белова, В.В. Горбенко, Т.М. Давыденко, И.А. Елисеева, О.Ю. Заславская, Е.Ю. Зиминая, Л.Г. Киселева, А.А. Шамкаева, Г.Н. Шибанова и других.). Большинство публикаций по управленческой компетентности касается деятельности менеджеров и других специальностей, в которых управленческая деятельность является передовой, образуя фундамент профессиональной деятельности. Управленческую компетентность можно рассматривать как неотъемлемую часть профессиональной компетентности учителя начальных классов. Точно обозначенного определения понятия «управленческая компетентность» учителя начальных классов не существует. При этом, О.Ю. Заславская, опираясь на опыт различных исследований, отмечает, что управленческая компетентность учителя – это «индивидуальное личностно-психологическое образование, включающее умение самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовать учебно-познавательную деятельность школьников, переосмысливать собственную деятельность и организовать анализ деятельности каждого субъекта образовательного процесса». Под управленческой компетентностью учителя, по мнению К.А. Баженовой, понимается готовность выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы развития научно-исследовательской деятельности школьников и находить наиболее целесообразные и эффективные методы их решения относительно конкретной ситуации [1, с. 74]. Согласно классификации Е.В. Бондаревой, специфика управленческой компетентности учителя сочетается в себе познавательный, координационный, рефлексивный, коммуникативный компоненты [4, с. 32]. Содержание познавательного компонента управленческой компетентности сводится к знанию и умению проводить логико-предметное и историко-логическое преобразование содержания учебного материала; координационного компонента – в способности создать группу школьников-исследователей и управлять ее работой в соответствии с ценно-

стями и нормами научно-исследовательской деятельности; коммуникативного компонента – в поддержке коммуникативного взаимодействия между школьниками и другими участниками исследовательской работы; рефлексивного компонента – в проведении самоанализа своей управленческой деятельности.

К профессионально важным качествам, составляющим личностный компонент человека, следует отнести профессиональную мобильность, самостоятельность, коллективизм, ответственность, социальную мобильность, индивидуальность. Подготовка учителей начальных классов на факультете педагогики и психологии на кафедре теории и методики начального общего и музыкального образования Брянского государственного университета им. ак. И.Г. Петровского к реализации управленческой функции осуществляется в рамках изучения ряда дисциплин, однако изучение дисциплины «Менеджмент в образовании» подразумевает обобщение и завершение формирования у студентов управленческой компетентности.

Экспериментальная работа по исследованию управленческой компетентности будущего учителя начальных классов проводилась на практических занятиях в рамках изучения учебной дисциплины «Менеджмент в образовании», ориентированных на изучение следующих вопросов и приобретение знаний, умений и навыков из следующих функций:

1. Анализ закона РФ «Об образовании» (информационно-аналитическая);
2. Перечень документов, регламентирующих деятельность общеобразовательной школы (информационно-аналитическая);
3. Педагогические системы и условия их функционирования и развития в современном образовательном пространстве (информационно-аналитическая);
4. Объект управления в образовательном учреждении (планово-прогностическая, организационно-исполнительская, регулятивно-коррекционная);
5. Система управления образовательным учреждением (планово-прогностическая, организационно-исполнительская, регулятивно-коррекционная);
6. Планирование деятельности общеобразовательной школы (организационно-исполнительская, регулятивно-коррекционная, планово-прогностическая);
7. Делопроизводство и ведение школьной документации (информационно-аналитическая, организационно-исполнительская);
8. Презентация опытно-экспериментальной деятельности учащихся (организационно-исполнительская, мотивационно-целевая).

Перед началом введения в педагогический процесс вышеперечисленных методов, нами был осуществлен констатирующий эксперимент, в ходе которого были проведены следующие мероприятия:

- анкетирование, нацеленное на выяснение представлений студентов о сущности и значении управленческой деятельности педагога;
- проведение тестирования на выявление уровня развития коммуни-

кативных и организаторских навыков;

- проведение тестирования на выявление уровня развития задатков руководителя.

В основу проработанной нами работы заложена реализация четырех приемов практического менеджмента: метод контрольных тестов, метод «полевых» кейсов, метод «кресельных» кейсов и метод решения практических задач менеджмента.

Таким образом, учащиеся в ходе своей работы на практических занятиях формируют умения из всех обозначенных функций управления. Нельзя не отметить тот факт, что работа студентов организуется с использованием нестандартных «вузовских» приемов. Ведущая цель проведения практических занятий – вовлечение студентов в управленческую игру, основанную на процессе создания во временных творческих коллективах проектов образовательных учреждений, в которых отражаются многочисленные аспекты полноценно функционирующего учреждения. Применение данной методики позволяет более продуктивному формированию у студентов умений организационно-исполнительской, планово-прогностической, и регулятивно-коррекционной функций.

Очевидно, насколько эффективно изучение данной дисциплины в процессе формирования управленческой компетенции будущего учителя начальных классов, в виду этого выбор данной дисциплины для осуществления экспериментальной работы представляется нам целесообразным.

Управленческие качества личности педагога Л.Н. Плахина трактует как базовые характеристики личности педагога, являющиеся важным фактором его успешной профессиональной деятельности и средством его самореализации. Эти качества могут проявляться на различных уровнях: на личностном (коммуникабельность, уверенность в себе, активность и инициативность, целеустремленность, настойчивость, креативность, ответственность) и деятельностном (мотивация к достижению успеха в педагогической деятельности, ценностно-ориентированное, осмысленное отношение к будущей профессии, организаторские способности, способность к самореализации, способность к саморазвитию, рефлексия) уровнях. Формирование управленческих качеств педагога с позиций личностно-деятельностного подхода представляет собой процесс новообразований, в котором личность выступает субъектом своего профессионального роста [6, с. 7].

Профессиональные свойства личности формируются, развиваются и функционируют не изолированно друг от друга. Являясь элементами личности как системы, эти свойства тесно взаимосвязаны между собой и образуют определенную структуру, комплекс свойств. Связи между ними многогранны и в своей совокупности они представляют собой характерное для данной профессии сочетание свойств, сторон личности. Профессиональные свойства всегда имеют определенную направленность, ориентацию на профессию и является важнейшими элементами профессиональных склонностей.

Таким образом, на базе проведенного нами анализа психолого-

педагогической литературы, собственного педагогического опыта практической деятельности, нами было сформулировано рабочее определение управленческой компетентности учителя начальных классов как сложного индивидуально-психологического качества педагога, отражающего совокупность его теоретико-управленческой подготовленности и готовности к выполнению на практике своей профессиональной деятельности. Данное качество выражается в способности учителя решать проблемы развития личности и деятельности школьников. Это становится возможным благодаря владению им научно-обоснованными средствами решения управленческих задач, приемами профессиональной коммуникации, принятыми в профессии, а также наличия у учителя начальных классов личностных управленческих качеств.

Список литературы

1. Баженова К.А., Аронов А.М.; под ред. Обухова А.С. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников: учебно-методическое пособие, изд-во: Национальный книжный центр, 2016. – 126 с.
2. Белова Е.Н. Развитие управленческой компетентности руководителей нового типа для новой школы
3. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.
4. Бондарева Е.В., Камаева Е.Е. Методические рекомендации по обеспечению организационно-педагогического сопровождения самоуправления студентов, Волгоград, изд-во «Колледж», 2014.
5. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Плахина Л.Н. Психолого-педагогические условия формирования управленческих качеств будущих педагогов профессионального обучения.
7. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие // Под ред. В. С. Лазарева. М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
8. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. 4-е изд., стер. – М.: 2007. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Сайфудинова А.В.

старший преподаватель кафедры высшей математики и
системного моделирования сложных процессов,
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России,
Россия, г. Санкт-Петербург

Пушкина В.П.

ст. преподаватель кафедры информационных технологий и математики,
Санкт-Петербургский университет технологии управления и экономики,
Россия, Санкт-Петербург

В статье рассмотрены вопросы формирования навыков самоконтроля и самооценки у студентов и курсантов при изучении высшей математики. Рассматриваются задания и методы, используемые для развития и закрепления этих навыков и умений.

Ключевые слова: самоконтроль и самооценка, информационные технологии, самостоятельная работа, компьютерные технологии.

Одной из важнейших частей современного образовательного процесса изучения математики в высшей школе является организация самостоятельной работы студентов. Это взаимосвязано с тем, что изменяются социально-экономические условия общества, модернизируется профессиональное образование, выросла потребность не только хорошем исполнителе чужих идей, но и в специалисте, способном самостоятельно принимать решения в постоянно меняющихся условиях своей деятельности. Самостоятельная работа становится основой для перестроения позиций студента в учебно-воспитательном процессе, смещением акцентов с запоминания и воспроизведения полученных знаний по известному алгоритму к их активному поиску и анализу, умению применять их в своей профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях его работы. Умение самостоятельно получать знания является одной из главных характеристик выпускника вуза, определяет качество полученного им образования [5, с. 268-270].

Формирование навыков такой работы ставит перед студентами задачу самостоятельно ставить перед собой цель, планировать методы получения информации, выбирать соответствующие учебные действия для её реализации, осуществить контроль по ходу выполняемой работы и умение оценить полученные результаты.

Но чаще всего обучающиеся сталкиваются с проблемой неумения оценить и проанализировать свои действия и результаты полученной работы, потому что в основном эту функцию берет на себя преподаватель. В связи с этим учебная работа студента постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы.

Очень часто в учебном процессе формированию навыков самооценки и самоконтроля уделяется мало внимания, поэтому у курсантов и студентов не возникает желания адекватно оценить свою деятельность, проверять и искать недочеты и ошибки в своих работах. Поэтому преподаватель должен не только развивать мышление студентов (умение анализировать, находить закономерности, систематизировать и обобщать полученные знания), но и воспитывать наблюдательность, формировать критическое мышление и отношение к своей деятельности, требовательность к себе, развивать навыки самоконтроля и оценивания результатов своего труда.

Для достижения этих целей необходимо использовать задания и упражнения, требующие не только воспроизвести известные алгоритмы, но и выбрать наиболее оптимальные для конкретной задачи. Этот выбор может осуществляться с помощью таких педагогических и методических приемов, как «мозговой штурм», составление плана изучения материала совместно со студентами, работа в парах постоянного состава и сменного состава, конструирования проблемных вопросов. Работа в парах сменного состава, позволяет студенту лучше понять материал, обратить внимание на более точное

его усвоение, выявить ошибки, которые могли быть получены при самостоятельном изучении, так как позволяют не только продемонстрировать полученные знания, но и отвечать на вопросы, возникшие у товарищей. Это позволяет точнее оценить качество своей работы.

Развитию самоконтроля также способствуют разно уровневые контрольные и самостоятельные задания. Студентам приходится более трезво оценивать свои способности и знания, чтобы получить желаемый результат. Возможность использования компьютерных технологий позволяет организовать самостоятельный контроль и работу над ошибками. Наиболее перспективным представляется организация по математическим курсам лабораторного практикума [3, с. 64] на основе информационных технологий. Использование учебной литературы с правильным решением, планом лабораторной работы как образцом, также формирует навык, как самостоятельной работы, так и самооценки [6, с. 98-102].

Развитию самоконтроля способствует самостоятельная работа с текстом. После работы над текстом идёт обсуждение в парах, затем в малых группах, если остаются вопросы после обсуждения в группах, то они выносятся на общее обсуждение. Практика показывает, что чтение с пометками учит осознанно подходить к изучению темы. Систематическое привлечение студентов к оценочной деятельности способствует формированию у них позитивной самооценки. Самооценка – сложное динамическое личностное образование, личностный параметр умственной деятельности [4, с. 132-134].

В самостоятельную работу необходимо включать профессионально направленные (прикладные) задачи. Использование прикладных заданий в учебном процессе дает возможность преподавателю целенаправленно формировать у обучающихся умение выявлять структурные и логические внутри-профессиональные связи, применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности [1, с. 59-62].

Появление действий контроля означает, что структура учения наполняется всеми компонентами и происходит обобщение способов осуществления отдельных систем учебных действий в целостное образование, обеспечивающее то, что обычно называют умением учиться. Выполнение действия контроля способствует тому, что студенты обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче [4, с. 132-134].

В таком обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности» [1, с. 59-62].

Новые образовательные технологии на современном этапе развития педагогики требуют применения специальных методов, средств и форм, которые помогут определить адекватную структуру и характеристики содержания и качества обучения в целом и классической математической дисциплины в частности [2, с. 62-64]. Необходимость готовности выпускников вузов к

постоянному самообразованию делает самоконтроль и самооценку студентов одной из важных форм их подготовки к успешной жизнедеятельности в информационном обществе.

Список литературы

1. Калинина Е.С. О контекстном подходе в обучении математическим дисциплинам в вузах МЧС РОССИИ // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2017. № 1-9. С. 59-62.
2. Крюкова М.С., Калинина Е.С., Зайцева Е.А. Вопросы использования информационных технологий в курсе высшей математики // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-9. С. 62-64.
3. Калинина Е.С., Крюкова М.С. Роль лабораторного практикума по высшей математике в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 8-4. С. 64-67.
4. Лучевская А.Г. Формирование навыков самоконтроля и самооценки у учащихся при обучении по УМК «Гармония» // инновационные технологии обучения математике в школе и в вузе, 2009. С. 132-134.
5. Сайфудинова А.В., Пушкина В.П. Критическое мышление как перспективная технология обучения // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2016. Т 1. С. 268-270.
6. Селеменова Т.А. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях современного вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 4. С. 98-102.

ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХИМИКОВ

Саламов А.Х.

профессор кафедры химии, канд. пед. наук, профессор,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

Мартазанова Р.М.

доцент кафедры химии, канд. техн. наук, доцент,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

Ялхороева М.А.

ассистент кафедры химии,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

Султыгова З.Х.

профессор кафедры химии, д-р хим. наук, профессор,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

В настоящее время, когда наметился путь к интеграции областей естественно-научных исследований, главной задачей считается фундаментализация естественно-научного образования в школе и в вузе. Только фундаментальное образование дает такие

знания, которые позволяют ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу.

Ключевые слова: фундаментализация образования, фундаментальность, целостность, научная картина мира.

Проблема высшего образования и образования в целом входит в число важнейших направлений, которые необходимо решать постоянно. В высшей школе по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования между объективными требованиями времени и недостаточным уровнем образованности, между профессиональной ориентацией и потребностью личности в гармоничном удовлетворении разнообразных познавательных интересов.

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

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

В качестве основы фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Фундаментальность в различных аспектах раскрывается в исследованиях философов А.Валицкой, В. Соколова, Н.Чебышева; педагогов В.Сластенина, А.Суханина и др. Одни авторы истолковывают фундаментализацию как более углубленную подготовку специалиста по данному направлению (А.Валицкая).

Второе понимание фундаментализации – это разностороннее гуманитарное и естественнонаучное образование на основе овладения фундаментальными знаниями (В.Кинелев, В.Кузнецов, В.Кузнецова).

Например, А.Суханов трактует фундаментализацию как категорию качества образования и образованности личности.

Задачей фундаментального образования является обеспечение оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

К группе фундаментальных наук относится и химия, чьи основные определения и законы первичны, не являются следствием других наук, непосредственно отражают, систематизируют, синтезируют в законы и закономерности факты, явления природы или общества.

Фундаментальное образование должно быть целостным, для чего отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных, автономных, не связанных друг с другом курсов, а интегрируются в единые циклы дисциплин, связанные общей целевой функцией, междисциплинарными связями, ценностными ориентациями.

Чтобы обеспечить фундаментальность и целостность в образовании, необходимо добиться тех же целей в самих фундаментальных науках. В образовательном процессе, прежде всего, должны фигурировать такие научные знания, средства обучения, образовательные технологии, дисциплины и курсы, способные отражать фундаментальные моменты двуединого процесса интеграции и дифференциации в науке.

Интеграция научных знаний предъявляет новые требования к специалистам. Возрастает роль знаний человека в области смежных со специальностью наук и умений комплексно применять их при решении научных, производственных и народнохозяйственных задач [1].

Общими для дисциплин естественно-научного цикла задачами являются:

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

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

Фундаментальное образование позволяет, прежде всего, обеспечивать системный уровень познания действительности, использовать механизм самоорганизации и саморазвития различных процессов; овладевать основами единой человеческой культуры в ее гуманитарной и естественнонаучной аспектах; формировать целостную картину мира [2].

Список литературы

1. Саламов А.Х. Обучение химии на основе межпредметных связей: дисс...канд.пед.наук. Москва, 2003. 158 с.
2. Саламов А.Х. и др. Фундаментализация образования через формирование научной картины мира. – Материалы IV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом» – Новосибирск, 2017.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Скокова О.В.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

Волкова Л.Г.

старший воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

Шеховцова Т.С.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк» Старооскольского городского округа, Россия, г. Старый Оскол

В статье формирование у детей дошкольного возраста элементарных представлений и понятий о времени в дошкольной педагогике рассматривается как составная часть всестороннего гармонического, и прежде всего интеллектуального, развития ребенка.

Ключевые слова: временные представления, дошкольный возраст, методика развития у детей ориентировки во времени.

Окружающий нас мир существует во времени. Время необратимо: прошедшее, настоящее и будущее связаны между собой, они не имеют обратного направления. Жизнь человека тесно связана со временем, с умением распределять, измерять и беречь время. От того, на сколько человек отражает временные параметры, во многом зависит степень его адаптации в обществе, а также степень его всестороннего гармонического развития.

И.М. Сеченов особое значение придавал слуховым и мышечным ощущениям, считая, что «только звук и мышечное ощущение дают человеку представления о времени, притом не всем своим содержанием, а лишь одною стороною, тягучестью звука и тягучестью мышечного чувства». В разных видах деятельности «чувство времени» выступает и как чувство темпа, и как чувство ритма или длительности. В формировании этого чувства определенную роль играет накопленный опыт. Но «чувство времени» наряду с чувственным восприятием включает и логические компоненты: знание мер времени.

Интерес к понятию «время» возникает у детей к трем годам. Дети начинают активно проговаривать в своих играх временные обозначения, интересоваться часами, пытаются подражать взрослым действиям. Но время для детей абсолютно абстрактно: его нельзя пощупать руками и даже как-то представить, оформить в какой-то образ. Для них оно субъективно и зависит от наполненности событиями. Задача педагога помочь понять эту «времен-

ную» неопределенность, научить чувствовать время, и ориентироваться в нем. Сделать время своим помощником в организации быта ребенка.

Большую роль в восприятии времени детьми играют ритмичные процессы жизнедеятельности, с их правильным чередованием работы и покоя. Практической ориентировке во времени содействует четкий режим жизни, в котором постоянно чередуются те или иные процессы, наполненные близким и жизненно значимым для ребенка содержанием.

Как же воспринимает время ребенок дошкольного возраста? Для детей дошкольного возраста время уже не исчерпывается настоящим. Короткое время включается в другое, более длинное и общее, к пониманию его длительности ребенок подходит уже не ощущением, а размышлением о чем-то таком, что существует вместе с событиями, но и как бы отдельно от них. У дошкольников образуется ясное для конкретных событий представление о прошедшем, настоящем и будущем [1, с. 268].

Психолого-педагогические исследования (М.В. Васильева, Т.А. Мусейбова, К.В. Назаренко, Т.Д. Рихтерман, О.А. Фунтикова) позволили определить содержание знаний, умений детей и разработать методику их формирования. Исследования показали, что развитие у детей временных представлений позволяет ребенку лучше ориентироваться в окружающей действительности, планировать свою деятельность, регулировать ее во времени, а это, в свою очередь, благоприятно сказывается на воспитании у него таких необходимых в учении качеств, как самостоятельность, организованность, собранность, целеустремленность [4, с. 211].

Так, в исследовании О.А. Фунтиковой показана роль и значение моделей, схем в формировании знаний о времени. Именно знаково-символические модели помогают детям осознавать существенные количественно-качественные признаки суток и на их основе наглядно представить главные и существенные признаки времени.

Опыт показывает, что в детском саду уровень временных представлений и умений ориентировки во времени невысок. Разные по значению временные понятия часто совмещены. Дети смешивают понятия «день» и «сутки», не могут назвать всех частей суток, не знают, что день – это часть суток. Часто дошкольники не знают названий дней недели, не могут определить их последовательность. В запоминании дней недели наблюдается неравномерность, лучше запоминаются дни, имеющие выраженную эмоциональную окраску для ребенка. Эта особенность проявляется и в запоминании детьми названий месяцев. Недостаточны знания даже старших дошкольников о способах измерения времени (с помощью календаря, часов). Названия интервалов времени (минута, час) остаются для детей чисто словесными, абстрактными, так как еще не накоплен жизненный опыт деятельности в течение этих отрезков времени. Время воспринимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности. Большей точностью отличаются представления детей о таких промежутках времени, навык различения которых фор-

мируется на основе личного опыта. Поэтому детей надо знакомить с такими интервалами времени, которыми можно измерять и определять длительность, последовательность, ритмичность их действий, разнообразных видов деятельности [1, с. 268].

Следует отметить несовершенство методики обучения ориентировке детей во времени, т. к. это самая «молодая» и недостаточно разработанная проблема.

Основными задачами по выработке временных представлений являются:

- формирование первичной практической ориентировки во времени;
- формирование чувства времени;
- ознакомление с отдельными «временными» эталонами;
- формирование начальных представлений и понятий о некоторых свойствах времени (объективность, текучесть, периодичность, одномерность).

Е.И. Щербакова раскрывает теоретические и методические вопросы обучения детей раннего и дошкольного возрастов элементам математики, а именно развитие у детей ориентировки во времени. В своей статье она рассматривает методику формирования временных представлений и понятий, а также средства, обеспечивающие обучение детей ориентировке во времени: накопление социального опыта в различных видах деятельности (игра, труд, обучение), художественные средства (картины, фотографии, художественная литература), общественные и природные явления окружающей действительности, различные модели – как материальные и материализованные формы наглядности [4, с. 215].

Начиная с четвертого года жизни формирование временных представлений осуществляется на занятиях по математике. Основными методами и приемами при этом выступают: наблюдения, беседы (вопросы), объяснения, показ, художественное слово, упражнения, приучение, дидактические игры и др. У детей младшей группы формируются знания о частях суток и умение различать их в процессе конкретного наблюдения. Дети закрепляют свои знания о том, что делают взрослые и дети в беседах по картинкам, в сюжетно-дидактических играх. Воспитатель следит за тем, чтобы дети употребляли слова: «утро», «день», «вечер», «ночь». Слово «сутки» дети в этой группе употреблять не должны.

В средней группе дети учатся различать и правильно употреблять слова: «сегодня», «завтра», «вчера». Понятия «быстро», «медленно» формируются у детей в процессе непосредственных наблюдений за своими действиями и действиями взрослых, животных, птиц. Виды деятельности на этом этапе: рассматривание сюжетных картин, иллюстраций, фотографий, которые содержанием деятельности, изображенной на картине, и некоторыми объективными показателями (положение солнца, луны, звезд на небосводе, освещенность и др.) В простейших, обобщенных знаках-моделях – квадратах, кружках – дети опосредованно распознают отдельные эталоны, устанавливают последовательность между ними.

В конце пятого года жизни и в старшем дошкольном возрасте есть возможность познакомить детей с иной формой движения – по кругу. И это очень важно. «Круговое движение» подводит ребенка к пониманию непрерывности, текучести времени. Однако эта модель именно подводит к пониманию, но не решает проблему.

В старшей группе работа начинается с уточнения понятий, которые сформировались в предыдущей группе: различение частей суток, определение их последовательности. Путем наблюдений и сравнений детям объясняются понятия «небесный свод», «закат», «горизонт», дается возможность убедиться, что положение солнца на небе утром и вечером разное, что солнце на протяжении дня движется по небосводу. Днем по сравнению с утром и вечером солнце поднимается выше горизонта, и тени от предметов становятся короткими. В старшей группе детям объясняют, что общая длительность утра, дня, вечера и ночи составляет сутки. На занятиях задания постепенно усложняются, широко используются модели, в том числе и объемные.

Одной из задач в старшей группе является формирование у детей знаний о неделе. Ознакомление дошкольников с днями недели следует соотносить как меру рабочего и выходного времени. В неделе семь суток. Для лучшего запоминания дней недели можно использовать картинки, короткие стихи, модели и т. д. Чтобы дети лучше запомнили последовательность дней недели, можно рекомендовать родителям закреплять эти знания дома. В обучении детей этого возраста используются дидактические игры, различные упражнения: «Назови следующий день», «Назови соседей названного дня» и т. д. Старших дошкольников можно знакомить с малыми единицами времени – минутой, секундой, часом. Для формирования у них начальных представлений о продолжительности часа, минуты и секунды используются различные часы как приборы для измерения (песочные, механические, электронные и т.д.).

У детей подготовительной группы расширяются и углубляются знания о времени, его характерных особенностях, таких как объективность, текучесть, периодичность, необратимость. На примере конкретных ситуаций показывается возможность точного определения времени. В этой возрастной группе углубляются представления детей о временах года и самой единице – годе. Используются четырехцветные круги, фишки, что позволяет будущим школьникам лучше усвоить последовательность времен года, осознать, что длительность года не изменяется, если начать счет с любого времени года (от лета до лета или от зимы до зимы) [4, с. 220].

Для того чтобы эта сложная система взаимосвязанных единиц времени могла быть осознана детьми, ее надо представить в виде модели календаря, отражающей в материальной форме отношения между единицами времени. Знакомя детей с календарем, необходимо так строить работу, чтобы они, активно действуя с материалами модели календаря и переживая длительность всех представленных промежутков времени, осознанно овладели эталонами времени.

Ф.Н. Блехер писала, что отрывной календарь дает наглядное представление о том, что «дни уходят», «события приближаются», прошел месяц – наступил новый. Ожидание дает ребенку почувствовать течение времени. Ф.Н. Блехер предупреждала, что не может быть и речи о заучивании с детьми последовательности дней недели, месяцев, их названий. Вместо этого она рекомендовала использовать отрывной календарь как наиболее наглядный прибор измерения времени. Дети легко усваивают, что листок – это день; чтобы сорвать следующий листок, надо ждать целые сутки. Такое пособие служит моделью календарного года, поскольку с его помощью наглядно отражается взаимосвязь всех мер календарного времени. Дети сами снимают листки календаря и складывают из суток неделю, из недель – месяц, затем определяют место данного месяца среди других. Из месяцев постепенно и последовательно складывается год. По содержимому коробки и по разложенным в ней листкам календаря можно определить, сколько дней прошло с начала месяца, сколько месяцев прошло с начала года, а по пустым ячейкам – сколько еще осталось до его окончания. Производя все эти действия, дети постепенно постигают и осознают сложные количественные взаимосвязи между отдельными мерами времени [3, с. 270].

В процессе любого занятия в детском саду есть возможность упражнять детей в умении выполнять работу точно в рамках указанного времени, учить их самих определять продолжительность той или иной деятельности и заранее планировать возможный объем работы на тот или иной отрезок времени в пределах 5-30 минут. В таких условиях дети более организованно работают, меньше отвлекаются, регулируют темп своей деятельности и больше успевают.

Таким образом, в дошкольном возрасте формируются представления о времени: смена времен года, смена дня и ночи, дети знакомятся с последовательностью понятий: вчера, сегодня, завтра, послезавтра. Дети знакомятся с часами и ориентированием по ним в связи с посещением детского сада; знакомятся с такими единицами времени, как год, месяц, неделя, сутки, уточняют представление о часе и минуте и их длительности в сравнении с другими процессами. Инструментом измерения времени являются календарь и часы. К началу школьного обучения у детей формируются практические действия, связанной с учетом длительности процессов: выполнение режимных моментов дня, ведение календаря погоды, знакомство с днями недели, их последовательностью.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
2. Метлина Л.С. Математика в детском саду: Пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
3. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Просвещение, 1988. 303 с.
4. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. Пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Снопиков М.В.

магистрант, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

Нежинская Т.А.

доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, канд. пед. наук, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматривается понятие музыкального вкуса, проблемы его формирования, важность воспитания активного слушателя, первоначальные навыки и уровни восприятия музыки неподготовленным слушателем. Эмоциональные переживания, возникающие во время прослушивания музыки, рассматриваются как основа для формирования музыкально-эстетических суждений, на основе которых формируется осознанный музыкальный вкус.

Ключевые слова: музыкальный вкус, музыкальное воспитание, музыкальное восприятие, музыкально-эстетическое суждение.

Проблема формирования музыкального вкуса изучалась многими исследователями с точки зрения философии, общей педагогики, психологии, музыкальной педагогики, музыковедения, музыкальной социологии, эстетики, а также культурологии. Многочисленные работы ученых направлены на определение значения, постижение сущности этого понятия.

Раскрывая сущность «музыкального вкуса», Ефремова И.В. рассматривала его не только как разновидность художественно-эстетического вкуса, отмечая родство этих понятий со сферой искусства, но и как одно из составляющих музыкально-эстетического сознания. Обладать развитым музыкальным сознанием, значит уметь воспроизводить музыку мысленно, слышать ее «про себя», не имея перед собой музыкального инструмента. Только непрерывная целостность разума и чувств создает тот положительный эмоциональный фон, который воспитывает адекватное отношение личности к музыкальному искусству. Наряду с этим она отмечает: чем выше уровень музыкальной культуры как составляющей части общей культуры человека, тем более развит его музыкальный вкус.

Под музыкальным вкусом Ефремова И.В. понимает разновидность художественно-эстетического вкуса и рассматривает его как познавательно-ценностное отношение личности к музыке, проявляющееся в способности понимать, оценивать и адекватно воспринимать произведения музыкального искусства [4, с. 10].

С точки зрения В.Н. Шацкой, это уровень музыкально-поэтических представлений, который дает возможность отмечать и ценить прекрасное в музыке. В то же время Ефремова И.В. связывает исследуемый феномен с категорией «отношение», специфика которого в контексте исследования за-

ключается, с одной стороны, в избирательной направленности личности, а с другой – в ее адекватном восприятии и осознанном выборе музыкальных произведений, имеющих художественную ценность [2, с. 11].

Шацкая привлекала внимание к необходимости расширения внеурочных форм работы с детьми школьного возраста в рамках ограниченности урочного времени на данную предметную область. В основе музыкального вкуса лежат первоначальные музыкальные предпочтения ребенка, которые проявляются и закладываются уже в раннем детстве (О.А. Апраксина, Е.В. Боякова, Н.А. Ветлугина, М.С. Каган, Д.Б. Кабалевский, Э.П. Костина, О.П. Радынова, Г.Н. Рождественский, Н.И. Сац, Г.А. Струве, С.А. Фадеева, Н.А. Чичерина, В.Н. Шацкая и др.).

В. Н. Шацкая является первопроходцем в области изучения воспитания музыкального вкуса детей и подростков, упорно трудясь в этом направлении на протяжении всей жизни. По её мнению, музыкальный вкус, это набор знаний человека о стилях и жанрах в музыке, о средствах музыкальной выразительности, способность анализировать и судить о прекрасном самостоятельно, давать собственную оценку, опираясь на приобретенный с течением жизни багаж знаний и опыт общения с музыкальным искусством [5, с. 29].

Воспитание активного слушателя является главной целью всего процесса музыкального воспитания личности, считает В.Н. Шацкая. Без формирования любви к музыке и желанию с ней взаимодействовать вновь и вновь, практически невозможно будет добиться желаемых результатов в музыкально-эстетическом воспитании ребенка. Она также считала, что музыкальный материал должен быть высокохудожественным и в то же время интересным и доступным для понимания детей, именно так получится воспитать активного слушателя и процесс воспитания будет гораздо эффективнее, быстрее расширится музыкальный кругозор, воспитается музыкальный вкус, сформируются навыки понимания музыкальной речи [5, с. 73].

Основываясь на огромном педагогическом опыте Н.Л. Гродзенская и В.Н. Шацкая отмечают, что детей необходимо приобщать к качественному музыкальному искусству как можно раньше, так как это даст наилучший эффект в их музыкальном развитии, воспитании их эстетических чувств и формировании личности [1, с. 21]. Необходимо постепенно формировать у детей навыки отличать прекрасное от безобразного; навыки анализировать услышанное с точки зрения настроения, которое передает композитор в своем произведении; как в произведении развиваются те или иные события, понимать какой образ вложен в произведение, как он интерпретируется средствами музыкальной выразительности, давать ему нравственную оценку и т.д.

Наличие музыкального образования не гарантирует то, что у человека также имеется и развитый музыкальный вкус, и наоборот, человек никак не подготовленный к восприятию музыкального произведения, но имеющий эмоциональную отзывчивость, способен ощутить эстетическое удовлетворение, и даже как-то его объяснить.

Об эмоциональной отзывчивости пишет Б.М. Теплов. Он относит ее к главным признакам музыкальности человека. Основой этой отзывчивости

является различие ладовой окраски произведения, характер и выразительность ритма, темп и прочие средства музыкальной выразительности. Таким образом, в ее основе Б.М. Теплов выделяет ладовое и музыкально-ритмическое чувство [3, с. 9]. Рассматривая эмоциональную отзывчивость, Б.М. Теплов справедливо отмечает, что для понимания художественного произведения необходимо пережить его, прежде всего, на эмоциональном уровне, а после поразмыслить на основании этих переживаний, т. к. именно с чувства, начинается восприятие искусства [4, с. 10-11].

Из множества определений понятия музыкальный вкус становится очевидна его многогранность, которая объединяет в себе различные подходы в его воспитании. Однако многие из ученых выделяют три основных пункта в воспитании музыкального вкуса: восприятие, размышление, оценка. Все три пункта подразумевают слушание, переживание эмоций и ассоциаций, размышлений и суждений о них, общую эстетическую оценку музыкального произведения, и, по возможности, музыкально-теоретический анализ, а также обсуждение прослушанного с другими слушателями и обмен информацией.

Ввиду того, что постижение слушателем глубины художественного образа произведения это процесс продолжительный и слушатель не способен воспринять и осознать его во всей полноте при первом прослушивании, необходимо сказать об ограниченности поля и объема музыкального восприятия человека.

Поле восприятия и объем внимания расширению поддаются постепенно. Раз за разом, прослушивая музыкальное произведение, слушатель больше и глубже вникает в его суть с музыкально-эстетической стороны, но, имея музыкальное образование, способен проникнуться музыкой глубже и сознательнее, охватить ее теоретическую сторону, проводя сравнительный анализ прослушанных музыкальных произведений композиторов различных эпох, жанров и стилей, вырабатывая собственный музыкальный вкус и аргументируя свои предпочтения, или, другими словами, формирует навык активного слушателя.

При активном восприятии музыкальных произведений, путем анализа и осмысления прослушанного, у слушателя вырабатывается первое критическое суждение и способность отличать подлинно художественные и содержательные произведения от тех, что имеют исключительно танцевальную и развлекательную направленность.

Процесс активного восприятия подразумевает понимание и переживание настроений и чувств, которые композитор заложил в произведении, с последующей их оценкой. Активное восприятие является таковым, если сопровождается желанием соприкоснуться с музыкой, анализируя художественные средства, использованные композиторами для создания художественного образа.

Если ребенок с малых лет будет слышать высокохудожественную музыку, у него сформируется прочный фундамент для воспитания музыкального вкуса, и когда он, повзрослев, услышит развлекательную музыку, предназначенную для развлечения масс людей, то будет способен отличить настоящее искусство от подделки.

Исходя из множества изученных подходов к развитию музыкального вкуса, стоит выделить два основных момента:

– необходимость организации условий для развития навыка активного восприятия музыки. Эффективное воспитание навыка активного восприятия музыки начинается с первоначальных музыкальных предпочтений слушателя и первого эмоционального переживания, которое запускает внутренний мыслительный процесс, в котором слушатель выделяет для себя отличительные черты ритма, темпа, ладовой окраски, настроения, выразительность прочих художественных средств музыкальной выразительности и характер их изменений на протяжении всего музыкального произведения;

– развитие навыка эстетического суждения. Под навыком эстетического суждения мы понимаем способность слушателя открыто и грамотно выражать свои мысли и переживания, возникающие во время и после прослушивания того или иного музыкального произведения. Развитие навыка эстетического суждения также невозможно без изучения различных исторических фактов, связанных с творчеством и жизнью композитора, конкретным произведением, эпохи.

Список литературы

1. Гродзенская Н.Л. Музыкальное воспитание в школе. М.: Гос. муз. Изд-во, 1963. – 19-36 с.
2. Ефремова И.В. Педагогические условия формирования музыкального вкуса у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2015. 24 с.
3. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. М.: Известия, 1947. 7-26 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. 42-222 с.
5. Шацкая В.Н. Воспитание музыкального вкуса. М.: Педагогика 1947. 120 с.

КОНЦЕПЦИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Староверова М.С.

доцент кафедры клинической и специальной психологии, канд. психол. наук,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

Ананьева Е.В.

старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В данной статье обсуждаются основные положения Л.С. Выготского, такие как значимость качественной оценки детского развития, общность законов нормального и отклоняющегося развития, в контексте реализации инклюзивной образовательной практики. Обращается внимание на сложности, возникающие в процессе включения таких детей в общеобразовательную среду, и возможности организации их социального взаимодействия с нормативно развивающимися сверстниками с пользой для всех участников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, качественно-количественная оценка, функциональная норма, социально обусловленные отклонения в развитии, адаптация, социальное взаимодействие.

Расширение границ инклюзивного образовательного пространства является одним из приоритетов образовательной политики нашего государства. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012г. дает право на получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях «массовой» школы, и практика поступления таких детей в общеобразовательные учреждения становится повсеместной. Реализация инклюзивной практики вызывает много вопросов, как в профессиональной сфере, так и у родительской общественности, что является вполне закономерным при возникновении педагогической инновации. При этом под педагогической инновацией понимается прогрессивное изменение, улучшающее характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Ключевым словом в данном определении является – «улучшение», и инклюзивная практика как инновация призвана улучшить образовательную систему, основываясь на ранее имеющемся опыте работы с детьми, имеющими ОВЗ. Именно в этом контексте нам хотелось бы обратиться к общей концепции аномального развития Л.С. Выготского и зафиксировать внимание на основных ее положениях, рассмотрев их через призму современных представлений об отклоняющемся развитии. Одним из основных положений данной концепции является «непринятие количественной концепции детского развития, осложненного дефектом». Признавая значимость количественных методов, Л.С. Выготский настаивает на том, что эти методы следует называть измерениями, но не исследованиями: «... при помощи этих методов определяется степень понижения интеллекта, но не характеризуется самый дефект и внутренняя структура личности, создаваемая им» [1, Т.5, с. 10-12]. Он отмечает, что масштаб, размер, шкала не могут являться основными категориями исследования, подчеркивая в свою очередь, что представление о дефективности, как о количественной ограниченности развития является в корне не верным. Л.С. Выготский выдвигает тезис, в защите которого видит единственный залог существования дефектологии, как науки, а именно тезис, гласящий: «...ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развитой, чем его сверстники, но развитой иначе» [1, Т.5, с. 18].

Вторым положением концепции, на котором необходимо зафиксировать внимание, является утверждение о том, что наиболее общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей. «Признание общности законов развития в норме и патологической сфере – краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка» – писал Л.С. Выготский, подчеркивая при этом, что общие закономерности находят конкретное выражение и в том, и в другом случае [1, Т.5, с. 196]. Качественное своеобразие проявления данных закономерностей в картине атипичного

развития обусловлено реализацией в специфичных условиях, определяемых дефектом.

Основываясь на вышеизложенном, современные представления о нормальном и отклоняющемся развитии, базируются на понятии о статистической и функциональной нормах психического развития [2, с. 13-14]. Качественно-количественные нормативы возрастного развития, позволяют квалифицировать наблюдаемые особенности детского развития как варианты нормативного развития или как отклонения. Понятие «функциональная норма» опирается на положение Л.С. Выготского об индивидуальном сочетании условий развития и функциональных особенностей ребенка с дефектом, другими словами, это индивидуальная норма развития, которая является отправной точкой коррекционно-развивающей работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Являясь основоположником культурно-исторической теории развития психики человека, Л.С. Выготский доказал, что «врастание ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [1, Т.3, с. 31]. Исходя из данного утверждения, в отношении детей с отклоняющимся развитием используется понятие «идеальная норма», представляющее собой оптимальное развитие личности с учетом имеющегося нарушения в оптимальных для нее социальных условиях. Именно обретение такого баланса, несмотря на имеющиеся отклонения, является как критерием эффективности оказываемой ребенку помощи, так и критерием социально-психологической адаптированности [4, с. 136].

Понятие о первичном и вторичном дефектах, введенное Л.С. Выготским, достаточно известно, но мы позволим себе зафиксировать аспект, связанный с изменением иерархии между биологическими и социально обусловленными отклонениями развития. Если на начальном этапе коррекционного воздействия основным препятствием является органическое поражение, то затем, вторично возникшие явления психического недоразвития, а также неадекватные личностные установки, вызванные неудачами в различных видах деятельности, начинают занимать ведущее место в формировании негативного отношения как к миру в целом, так и к себе в частности [1, Т.5, с. 131-136]. Действительно, достаточное количество исследований в области специально психологии посвящено исследованию особенностей развития личности таких детей, в частности, испытываемые ими трудности адаптации к новой социальной ситуации и замедленное формирование коммуникативных навыков. Недостаточный уровень сформированности навыков взаимодействия не позволит детям с ОВЗ проявить себя, раскрыть внутренний личностный потенциал и найти свое место в коллективе сверстников. Постоянными спутниками детей в этом случае становятся тревожность, чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой или порицанием, а результа-

том – формирующаяся ориентация на неуспех. В силу аноногнозии дефекта травматические переживания не всегда осознанны, что требует психолого-педагогической и социальной поддержки на всех этапах вступления детей с ОВЗ в социум [5, с.29].

Одним из условий реализации инклюзивной образовательной практики должно стать создание адекватной возможностям детей с ОВЗ, поддерживающей и стимулирующей процесс социализации образовательной среды. Такая образовательная среда должна обеспечиваться, в частности, социально-психологическими ресурсами, в которые входит организация взаимодействия детей с социумом и формирование социального опыта с помощью моделирования форм общения [3, с. 42].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии // Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1982-1985. – 368 с.
2. Основы специальной психологии: учеб. пособие/ Л.В.Кузнецова, Л.И.Солнцева и др. – М.: Академия, – 2006. – 480 с.
3. Свистунова Е.В., Ананьева Е.В., Коган Б.М. Комплексное использование компенсаторных возможностей детей с нарушениями слуха в процессе социальной адаптации // Системная психология и социология. 2013. № 8. С.42-48.
4. Староверова М.С. Предотвращение школьной неуспешности у учащихся с ограниченными возможностями здоровья// Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей. Часть 1. – М.: МГПУ, – 2016. – С. 134-140.
5. Староверова М.С. Психологический феномен школьной неуспешности: учебно-методическое пособие – Сарбрюккен: Lambert, – 2016. – 175 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

Стрелкова О.В.

доцент кафедры философии, истории и социальных наук,
канд. психол. наук, доцент, руководитель психологической службы,
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота,
Россия, г. Калининград

В статье рассматриваются вопросы, связанные с приобретением психологических знаний в период обучения в вузе и формированием концептуальной психологической культуры студенчества посредством организации работы психологической службы в вузе. На формирование психологической культуры будущих специалистов влияет не только концептуальное теоретическое содержание психологических знаний, но и практическое содержание психологической деятельности.

Ключевые слова: психологическая культура, психологическая служба вуза, психологические знания, психологическое консультирование, психологическая диагностика, тренинги.

Современный этап развития общества характеризуется возрастанием роли психологической науки в общественной жизни и жизни каждой отдельно взятой личности. Выпускникам высших учебных заведений приходится работать в быстро изменяющихся условиях, требующих не только стремительной адаптации к этим условиям, но и глубокой образованности в области психологической деятельности.

Приобретение научных психологических знаний в период обучения в вузе непосредственно связан с углублением и расширением концептуальной психологической культуры студенчества. Возрастной подход предполагает учет совокупности факторов, характеризующих возраст как своеобразный этап человеческой жизни. По Л.С. Выготскому, «...каждый возраст, каждая эпоха онтогенеза характеризуется социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и психическими новообразованиями...» [1].

Развитие психологической науки порождает противоречивую ситуацию: высокий интерес, потребность общества в психологических знаниях с одной стороны, и низкий уровень психологической культуры с другой. Поэтому в стенах вуза необходимо воспитывать современного специалиста, обладающего не только фундаментальными теоретическими знаниями по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, но и готового самостоятельно осуществлять функции психолога [2].

Наибольшим потенциалом, с точки зрения формирования психологической культуры, обладает образовательный процесс в высшей школе, где происходит становление студенческой молодежи, как в личностном, так и в профессиональном плане. Однако небольшой объем учебного времени, отводимый на изучение курса психологии в техническом вузе, часто затрудняет реализацию целей обучения. В качестве звена, объединяющего концептуальные задачи психологии, может выступать психологическая служба вуза.

Создание психологической службы в Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота ориентировано на культурогенез современного человека, обеспечивающего постоянное наращивание и включение новых психологических знаний в систему уже имеющихся и усвоенных ранее.

Главной целью психологической службы является психологическое сопровождение, совершенствование психолого-педагогического мастерства, обновление и углубление психологических знаний, повышение психологической культуры курсантов, студентов, их родителей и сотрудников академии. Условием эффективности взаимодействия является четко выстроенная система работы службы со всеми структурными подразделениями академии (факультеты, кафедры, группы) и другими участниками учебно-воспитательного процесса.

Психологическое сопровождение представляет собой комплекс согласованных мероприятий, осуществляемых в определенной последовательности, направленный на обеспечение и развитие личностного, интеллектуального и творческого потенциала всех участников образовательного процесса и осуществляется по следующим направлениям:

1. психологическое консультирование (проблемы детско-родительских отношений, мотивации к обучению, взаимоотношений с сокурсниками, проблемы личностного характера, профессиональной идентичности и пр.)

2. психологическая диагностика (индивидуальная и групповая): изучение социометрического статуса в учебной группе; индивидуально-личностных характеристик; проективные методики, направленные на изучение самореализации и жизненного целеполагания; субъективного локуса контроля, определяющего ответственность поведения; изучения поведенческих особенностей в экстремальных ситуациях.

3. тренинги социально-психологической направленности: тренинги личностного роста и образования сплоченного коллектива; адаптационные тренинги для первокурсников, профессионального самопознания; уверенного поведения; формирования коммуникативных навыков; психологической устойчивости в экстремальных ситуациях, тренинг повышения толерантности в процессе командообразования.

4. Организация работы с родителями: обращения курсантов, студентов и их родителей (законных представителей) осуществляется как по рекомендации деканатов, так и по личному запросу, а также посредством информации о работе психологической службы, размещенной на сайте БГАРФ и стендах академии (регистрация обращений фиксируется в журнале консультаций).

Для эффективной психологической помощи курсантам и студентам активно используется «телефон доверия» с анонимной системой обращения в психологическую службу в любое время. В таблице представлена тематика индивидуальных обращений за 2016 учебный год.

Таблица

Проблемы индивидуальных обращений за 2016 учебный год

№	Проблема	Контингент	Количество обратившихся
1	2	3	4
1.	Профориентация	школьники, студенты	65 – 23 %
2.	Психогенная учебная дезадаптация: - неуспеваемость - взаимоотношения со сверстниками - взаимоотношения с преподавателями - нарушение учебной мотивации	студенты/ курсанты	85 – 30 % Из них: 11 – 13 % 36 – 42 % 25 – 30 % 13 – 15 %
3.	Проблемы личностного характера	студенты, преподаватели	45 – 16 %

Окончание табл.

1	2	3	4
4.	Суицидальные намерения	студенты	3 – 1%
5.	Резкие изменения обстоятельств жизни (переезд, потеря близких, развод)	студенты, преподаватели	15 – 5 %
6.	Нарушение детско-родительских отношений	студенты, преподаватели	25 – 9 %
7.	Экзистенциальный кризис	студенты, преподаватели	13 – 5 %
8.	Нарушение супружеских взаимоотношений	преподаватели	4 – 1 %
9.	Испытывающие психологические кризисы (кризис пубертатного периода, кризис среднего возраста)	студенты, преподаватели	24 – 10 %
10.	Всего обратившихся за консультацией – 279 чел.		

Анализируя тематическое содержание психологических консультаций в 2016 году было выявлено, что уровень психологической грамотности обратившихся значительно вырос. Молодые люди, обратившиеся в консультацию, больше доверяют психологической службе, в частности психологам, к которым они приходят за помощью, уверены в себе и лучше ориентируются в терминах и психологических понятиях. Это позволяет эффективно выстроить помощь, а также в более короткие сроки донести информацию до обратившихся, которую они поймут, проанализируют и интериоризируют в дальнейшем (будут применять на практике).

Наиболее распространенными обращениями курсантов и студентов академии к психологу являются ситуации по разрешению конфликтных ситуаций в группах обучения и проживания в общежитии. Курсанты и студенты старших курсов обращаются к психологу с вопросами практической профессиональной направленности: как грамотно составить резюме, как работать с клиентами, как правильно общаться по телефону и т.д. Обычно это связано с началом трудовой деятельности (учебой и работой).

Личностные проблемы все также актуальны: проблемы общения с сокурсниками, неразделенная любовь, проблемы индивидуальности, конфликтные отношения с родителями, кризис отношений с противоположным полом, проблемы обучения и неуспеваемости по предметам (1 курс), отношения с сестрами и братьями, проблемы, связанные со здоровьем, самооценкой личности. Можно предполагать, что количество обращений в психологическую службу академии является критерием действенности психологической службы, ее наличия и необходимости.

Приоритетным направлением является работа с первокурсниками. Специально для курсантов и студентов издано практическое руководство «Основы самоуправления учебной деятельностью». Необходимость написания практического руководства обусловлена теми психологическими трудностями, которые испытывают молодые люди, став курсантами и студентами

академии. Практическое руководство имеет целью пробудить, поддержать или развить у курсантов и студентов академии творческое отношение к учебе, укрепить веру в свои возможности, положительно повлиять на мотивационную сферу личности, связанную с обучением.

Система психологической поддержки курсантов и студентов реализуется через тренинги делового общения, повышение социально-психологической компетентности, рефлексии собственной деятельности. Наибольшей популярностью пользуются тренинги по «Стресс-менеджменту», «Психологической устойчивости в трудных жизненных ситуациях», «Психологической культуре личности», «Конструктивному поведению в конфликтных ситуациях», а также тренинги личностного роста. Благодаря этим тренингам будущие дипломированные специалисты развивают профессионально значимые качества и навыки, становятся более самостоятельными, полнее осознают собственную роль в общественных процессах, проявляют деловую активность.

Для успешной адаптации первокурсников к условиям обучения в академии важно с первых дней, в новой учебной группе создать положительный эмоциональный фон, оптимальные условия для активной жизнедеятельности, доброжелательные взаимоотношения между студентами. Улучшение социально-психологического климата, формирование позитивных групповых норм общения важны не только для повышения сплоченности группы, эмоционального благополучия и развития коллектива как целостного группового субъекта, но и для успешной учебной деятельности в целом. Актуальными являются адаптационные тренинги для первокурсников, которые проводятся в первые три месяца обучения в вузе и реализуются в следующем варианте: 1,5 часа непрерывной работы в группе (пара без перерыва), в течение которой чередуются специально подобранные упражнения на сплочение и адаптацию группы. При необходимости занятия проводятся в 2 дня.

В результате прохождения адаптационного тренинга, по словам самих участников, у курсантов и студентов формируется позитивный настрой на учебу и взаимодействие в группе, снимается психологическое напряжение, первокурсники «вливаются» в жизнь академии, становясь активными участниками всех студенческих мероприятий. В тренинге развиваются такие формы поведения, которые включают и восприятие партнера (перцепцию), и передачу ему определенных сигналов (коммуникацию), и воздействие на него (интеракцию). Они содержат в себе все три стороны общения: перцептивную, коммуникативную и интерактивную.

Выпускники академии (по желанию) получают «Психологический паспорт карьеры», в котором отражены индивидуально-типологические особенности личности. Основным адресатом «Психологического паспорта карьеры» является потенциальный работодатель, который по содержащейся в паспорте информации сможет наиболее адекватно применить внутренний потенциал своего нового работника – выпускника академии.

С курсантами и студентами академии проводятся психологические опросы, позволяющие выявлять и изучать ценностные ориентации современного студенчества, направленность личности, мировоззрение, отношение к окружающему миру, к самому себе и т.д. Результаты психологических исследований докладываются на ректоратах, что позволяет наиболее продуктивно выстраивать учебно-воспитательную работу в академии. К проведению опросов привлекаются студенты и курсанты академии. Так, на студенческих конференциях курсанты и студенты академии неоднократно излагали и представляли материалы самостоятельных психологических исследований.

Стало традиционным и популярным проведение психолого-медицинских лекций и семинаров по репродуктивному здоровью студенческой молодежи с приглашением специалистов Калининградского Центра планирования семьи. Деятельность психологической службы отражает специальный стенд «Психологическая служба академии», что позволяет студентам, курсантам, кураторам учебных групп и преподавателям академии ознакомиться с результатами проводимых опросов и исследований и целенаправленно планировать дальнейшую учебно-воспитательную работу.

Систематизированный анализ проводимых психологической службой мероприятий позволяет сделать вывод о том, что на формирование психологической культуры будущих специалистов влияет не только концептуальное теоретическое содержание психологических знаний, но и практическое содержание психологической деятельности человека, которая обслуживает его собственный внутренний мир и формирует собственные внутренние инстанции.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 144 с.
2. Коломинский Я.Л. Человек: психология. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 285 с.

РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Федорова А.Т.

студентка Педагогического института,
Иркутский государственный университет, Россия, Иркутск

В статье рассматривается различие между любознательностью и любопытством. Раскрывается сущность понятий познавательно-исследовательская деятельность и экспериментирование, а также объясняется как происходит развитие любознательности в процессе проведения занятий по экспериментированию.

Ключевые слова: любознательность, любопытство, познавательно-исследовательская деятельность, экспериментирование.

Детская любознательность все чаще в наше время становится объектом изучения исследователей-педагогов, так как дети в детском саду должны са-

ми научиться, не только искать новую интересную информацию, но и уметь ее использовать в нужный момент.

При детальном исследовании такого феномена как любознательность возникает вопрос, а чем оно отличается от любопытства. Такие ученые как Д.Е. Берлайн, Н.Б. Шумакова, Б.Г. Ананьев и другие занимались данной проблемой. Однако к общему мнению в вопросах возникновения данных понятий они не пришли.

Одна группа ученых под любознательностью понимают «черту характера и изучают специфику ее развития в детских вопросах (Б.Г. Ананьев, Н.Б. Шумакова)». Ряд других исследователей считают, что любознательность – это «определенный уровень развития познавательной потребности (В.С. Ильин, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич)». Третьи настаивают, что это «проявление умственной активности (Н.С. Лейтес, В.Ф. Сибирякова), четвертые – условие мотивации поведения человека (Д.Е. Берлайн), пятые – врожденное, фатально предопределенное качество (У. Джеймс, В.Ф. Одоевский и др.)» [4, с. 88].

Е.Ф. Басько в своем автореферате выделяет несколько компонентов любознательности, а именно потребностно-мотивационный, эмоциональный, операциональный, когнитивный, волевой рефлексивный.

Потребностно-мотивационный – побуждает к достижению нового знания. Эмоциональный – сигнализирует о субъективной значимости, привлекательности процесса и результата познания для личности. Когнитивный – участвует в определении новизны объекта, обнаружении противоречия, обеспечивает понимание, освоение новой информации. Волевой – обеспечивает преодоление внешних препятствий на пути к достижению нового знания. Рефлексивный – обеспечивает осознание стремления узнать «новое» [1, с. 13-14].

По сравнению с любознательностью любопытство в общем смысле понимается одинаково. Любопытство – это сиюминутное желание выяснить что-то новое. Л.С. Рубинштейн понимает данный термин, как «тягу ко всему новому, тенденцию манипулировать каждым познавательным предметом, связывает сущность любопытства с проявлением ориентировочно-исследовательского рефлекса» [5, с. 529].

Как уже доказано многими исследователями (Л.В. Выготский, М. Монтессори), дошкольный возраст является наиболее сензитивным периодом развития личности, поэтому он самый подходящий для формирования познавательной деятельности. Ребенок – это маленький исследователь, ему все интересно. А.В. Запорожец говорит, что познавательно-исследовательская деятельность «создает условия для обогащения развития ребенка. Она позволяет спроектировать условия возникновения таких психических способностей и свойств, которыми ребенок пока не обладает, направить процесс их становления не только извне – через побуждение, но и изнутри – путем построения деятельности, педагога и ребенка» [2, с. 119].

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя экспериментирование, проектную деятельность и собственно исследовательскую деятельность.

Отечественный психолог Н.Н. Поддьяков впервые ввел понятие “детское экспериментирование”, которое, согласно его позиции, является ведущим функциональным механизмом творчества ребенка [5]. Главным преимуществом экспериментальной деятельности является то, что знания ребенок получает самостоятельно.

В дошкольной образовательной организации экспериментирование обычно проходит в двух формах: либо дети ей занимаются самостоятельно, либо совместно с педагогом.

Экспериментирование предполагает три направления работы: живая природа, неживая природа и человек. В процессе проведения таких занятий ребенок узнает много нового, и если, занятие построено правильно, то ребенку хочется узнать еще больше. Например, при проведении опыта с водой ребенок узнает, что она может быть в трех состояниях. Далее ему становится интересно, а что еще может вода. Вот тут как раз проявляется любознательность ребенка. Таким образом, на занятиях по экспериментированию происходит развитие такого качества, как любознательность.

Список литературы

1. Басько Е.Ф. Развитие любознательности детей 6-8 лет в системе непрерывного дошкольного и начального общего образования: дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 198 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М. : Директ-Медиа, 2008. 1287 с.
3. Меньшикова Е.А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. №1. С. 88-92.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. : СПб. Москва; Минск, 2001. 705 с.
5. Соловьева Ю.А., Трубачева Т.П., Ухинова Л.Н. Умственное развитие детей дошкольного возраста в условиях детского экспериментирования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/617195/> (Дата обращения: 23.02.2017).

РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ (ПО ОТРАСЛЯМ) И СООТВЕТСТВУЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Хлебникова Ю.А.

магистрант, Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

Чурилова Е.Ю.

научный руководитель, доцент, Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск

В статье движение WorldSkills рассматривается как один из способов повышения мотивации к обучению. Инструментарий WorldSkills позволяет научить студентов глубо-

ко мыслить, анализировать, сравнивать, работать с профессиональной документацией, получить профессиональный опыт, избежать споров по объективности полученных оценок.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, международные требования, WorldSkills, профессиональная заинтересованность, рейтинг, выпускник, работодатель, профессиональный опыт.

Внедрение в деятельность профессиональных образовательных учреждений профессиональных стандартов должно способствовать повышению качества образования, сделать его более универсальным и положительно повлиять на трудоустройство выпускников. Движение Worldskills направлено на повышение престижа рабочих профессий и квалификации работников через практикоориентированные соревнования в соответствии с международными требованиями [2, с. 135]. Данные соревнования и существующий измерительный инструментарий позволяет выявить лучших из лучших, но при таком подходе не выполняется принцип универсализации образования. Учебные заведения с целью демонстрации успехов стараются выявить нескольких самых легко обучаемых студентов и в рамках индивидуальных занятий натаскивают на выполнение предъявляемых требований конкурсом. Остальных же студентов продолжают готовить как раньше. Даже использование активных методик обучения на занятиях не всегда дает положительный результат ввиду низкой мотивации студентов, профессиональной незаинтересованности.

Проведенные наблюдения в период отбора студентов в колледже и подготовки к участию в соревнованиях, а также в период прохождения конкурса нами было отмечено, что современное цифровое поколение, не умеет читать и планировать. Получив задание на руки, прочитав пару первых строк, сформировав поверхностное представление о руководстве к действию, ребята хватаются за все и сразу. Не умеют выстраивать порядок работы, расставлять приоритеты, рационально распределять время на выполнение наиболее простых и сложных задач, что влияет на результат. Имея под рукой телефон с выходом в интернет, современной молодежи не по силам качественно использовать найденную информацию, отделить правду от лжи. Ребята не умеют стратегически мыслить, предположив, за какие пункты задания можно заработать максимальный балл, а какие можно не выполнять, так как они не имеют весомого вклада в оценке, не способны предвидеть ответ на поставленную задачу в последующих пунктах задания. А этому научить можно только в системе, постепенно внедряя в работу данное направление, и в условиях соревнований.

Мы предлагаем использовать методику оценивания движения WorldSkills в период всего обучения будущей специальности.

Необходимо менять стандартные методические указания по выполнению практических работ. Постепенно включать небольшими порциями современные критерии оценки. К порядку выполнения работ необходимо прикладывать четкие критерии оценки.

Например, если отчет о практической работе необходимо оформить в соответствии со стандартом учебного заведения, то необходимо прописать план-рейтинг с присвоением балла за каждый учтенный критерий. Аналогично все позиции выполняемой работы. По окончанию такой работы студент может самостоятельно подсчитать набранное количество баллов и выставить оценку. С целью дополнительного контроля студенты могут выполнить взаимопроверку, выборочно может выполнить проверку преподаватель.

Прозрачная система оценки стимулирует студента выполнить работу на более высокую оценку, а также высвобождается время преподавателя.

После того, как студенты привыкнут к такой системе оценивания можно не давать студентам готовых критериев оценки, а предложить их составить самостоятельно, возможно сравнить с соседом. Эту работу так же можно предложить оценить друг другом. Такой вид работы научит студентов разбирать предложенное задание в деталях.

Небольшие учебные мини-задачи постепенно должны увеличиваться по объему и уровню сложности.

При выполнении поставленных задач необходимо оснастить рабочее место справочной литературой, не стоит закрывать доступ в Интернет. Не следует запрещать использовать телефон, предоставив студенту полную свободу выбора способов и методов решения поставленной задачи.

В современном профессиональном обществе выпускник, имеющий только прочные теоретические знания, не способный применить их на практике, уже не востребован работодателями. Поэтому следует отходить от стандартных видов промежуточной аттестации. ФГОС-4 [1] регламентирует новую форму государственной итоговой аттестации выпускников – демонстрационный экзамен. Но, по нашему мнению, может случиться так, что образовательные учреждения будут вынуждены натаскивать на выполнение конкретного квалификационного задания, что опять же не позволит дать качественную оценку умениям студента.

Необходимо систематически проводить конкурсы между студентами специальности внутри учебного заведения, добавляя к отработанным навыкам до автоматизма новые компетенции с целью формирования эрудиции и умения принимать решения в нестандартных ситуациях, что приближает к реальной производственной задаче.

В результате использования данной методики студенты научатся глубоко мыслить, анализировать, сравнивать, работать с профессиональной документацией, получают первый профессиональный опыт.

Преподаватели, применяющие данный метод оценки сформированных компетенций смогут избежать стандартных вопросов студентов относительно объективности полученных ими отметок.

Таким образом, по нашему мнению, современного студента не стоит переделывать «под себя», необходимо пересмотреть подходы, технологии и методы обучения, настроить обучающихся на успех и тогда ребята обязательно порадуют своими достижениями нас педагогов.

Список литературы

1. ФГОС СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование».
2. Хлебникова Ю.А., Е.Ю. Чурилова. О проблемах разработки основной профессиональной образовательной программы специальности Информационные системы (по отраслям) СПО с учетом соответствующих профессиональных стандартов // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 132-138.

**К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ*****Черненко В.В.***

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются характеристики обучаемости, которые предопределяют успешность обучения и выступают в качестве одного из критериев интеллектуального развития обучающегося. Приведены результаты исследований, устанавливающие зависимость между, так называемой, «ментальной скоростью» и уровнем структурных составляющих интеллекта, не позволяющие свести сущность интеллекта и, соответственно, уровень его развития к скоростным характеристикам процесса переработки информации обучающегося.

Ключевые слова: интеллект, уровень интеллектуального развития, тест Струпа, тест Амтхауэра, «ментальная скорость», структурные составляющие интеллекта, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий знаков Фишера, вербальная и невербальная информация, время обработки различных видов информации.

Необходимо заметить, что интеллект является основой духовности, а, следовательно, представляет собой социальный механизм, который противостоит регрессивным факторам, возникающим в ходе развития общества. Только высокий уровень интеллекта является гарантом личной свободы индивидуума и основой его самодостаточности. Вполне определенно, что выигрывают и будут выигрывать в экономическом и культурном развитии те страны, которые смогут создать достаточно совершенную систему образования, позволяющую обеспечить развитие интеллектуальных способностей населения, так как интеллектуальные возможности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности [7].

Проблема соотношения уровня обучения и умственного развития обучающихся на протяжении многих лет является основополагающей для отече-

ственной педагогической психологии. При решении ряда аспектов этой проблемы выяснилось, что интеллект – это не только продукт, но и предпосылка обучения. На основе результатов длительных экспериментальных исследований автором работы [3] предлагается определять природу интеллекта через «продуктивное мышление», сущность которого заключается в способности к приобретению новых знаний (способность к научению). При этом показателями обучаемости является уровень обобщенности знаний, широта их применения, быстрота усвоения. Таким образом, именно характеристики обучаемости предопределяют успешность обучения, выступая тем самым в качестве одного из критериев интеллектуального развития обучающегося. Аналогичной точки зрения придерживается и автор работы [1], который отмечает, что при оценке умственного развития обучаемого следует учитывать как «уровень интеллектуального развития» (в виде показателей сформированных понятий и общих умственных способностей), так и особенности его «зоны ближайшего развития» (в виде показателей обучаемости). В целом очевидным является то положение, что любая форма обучения (будь то в виде системы образования как социального института, или путем включения субъекта в специальные программы интеллектуального тренинга) в той или иной мере способствуют увеличению индивидуальных интеллектуальных возможностей.

Известно [7], что основным системообразующим фактором обучения (в частности, школьного) применительно к развитию интеллекта является активное использование обучаемыми языка: расширение словаря, умение словесно излагать свои впечатления, вести дискуссию и т.п. В итоге непосредственный опыт обучаемого производит символическую обработку, и, как следствие, наблюдается развитие способности к абстрагированию и рост вариативности когнитивных схем мышления.

Проведенные нами исследования с использованием теста Струпа [2] и теста Амтхауэра [4] выявили некоторую зависимость между, так называемой, «ментальной скоростью» (типичным проявлением ее является время опознания объекта, в качестве которого используется при тахископическом предъявлении слова, цифры, буквы [7]) и уровнем интеллекта, определяемого с помощью теста Амтхауэра. При исследовании использовался тест Струпа, который был нами несколько модифицирован путем добавления набора из ста геометрических фигур (ромб, круг, квадрат, треугольник) и ста слов (ромб, круг, квадрат, треугольник). Для определения скорости артикуляции респондентам предлагалось проговорить набор слов, обозначающих числа от одного до шестидесяти восьми, который содержал столько же букв, что и набор из ста слов (красный, синий, зеленый, желтый), при этом порядок предъявления объектов описывался равномерным законом. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Зависимость между «ментальной скоростью» и уровнем структурных составляющих IQ

Виды «ментальной скорости»	Уровни структурных составляющих интеллекта IQ _{Mi}						
	IQ _{M2}	IQ _{M3}	IQ _{M4}	IQ _{M5}	IQ _{M6}	IQ _{M7}	ΣIQ _i
Время обработки вербальной информации (слова)	R=-0,1 α=0,17	R=-0,24 α=0,015	R=-0,015 α=0,44	R=0,12 α=0,14	R=0,06 α=0,3	R=-0,32 α=0,002	R=-0,15 α=0,08
Время обработки невербальной информации (геометрические фигуры)	R=0,05 α=0,32	R=-0,003 α=0,48	R=0,13 α=0,130	R=0,16 α=0,065	R=0,03 α=0,38	R=-0,035 α=0,37	R=0,06 α=0,3
Время обработки невербальной информации (цвет)	R=0,11 α=0,17	R=0,11 α=0,17	R=0,1 α=0,18	R=0,19 α=0,045	R=0,16 α=0,07	R=-0,11 α=0,16	R=0,11 α=0,017

Оценка корреляции проводилась по выборке респондентов ($n = 81$) с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена [6]. Полученные результаты (см. табл. 1), свидетельствуют о том, что «ментальная скорость» (время обработки вербальной информации) значимо отрицательно коррелирует с уровнем структурной составляющей интеллекта M_3 , которая определяет способность анализировать различные понятия и устанавливать между ними логическую связь [4]. Кроме того, этот вид «ментальной скорости» значимо отрицательно коррелирует с уровнем структурной составляющей интеллекта M_7 , которая определяет уровень развития кратковременной памяти [5]. Казалось бы, можно сделать вывод о правильности положения Х. Айзенка о том, что индивидуальные IQ-значения непосредственно обусловлены особенностями функционирования центральной нервной системы, отвечающими за точность передачи информации закодированной в виде последовательности нервных импульсов в коре головного мозга и если такого рода передача в процессе переработки информации с момента предъявления объекта до момента формирования ответа осуществляется медленно, то успешность в решении тестовых задач будет низкой [7].

Однако, с учетом результатов, представленных в табл. 1, можно сделать прямо противоположный вывод для другого вида «ментальной скорости» – времени обработки невербальной информации в виде геометрических фигур и уровнем структурной составляющей интеллекта M_5 , которая определяет способности к оперированию двумерными образами [5]. То есть, чем выше уровень этой структурной составляющей, тем больше время обработки этого вида информации. Аналогичный вывод следует и для зависимости между видом «ментальной скорости» – времени обработки невербальной информации, представленной в виде цвета фигуры, то есть чем выше уровень структурных составляющих интеллекта M_5 и M_6 (определяющих способность оперировать пространственными представлениями), тем медленнее идет обработка этого вида информации.

Таким образом, налицо некоторое противоречие и свести сущность интеллекта и, соответственно, уровень его развития к скоростным характеристикам процесса переработки информации не удастся. Как показано в работе

[7], при выполнении серии тестовых заданий стандартного интеллектуального теста время правильных ответов, как правило, больше времени ошибочных ответов, то есть большая затрата времени – это признак более продуктивной стратегии решения. Кроме того, чем выше IQ у испытуемого, тем более замедленными оказываются умственные действия на определенных стадиях интеллектуальной деятельности (в частности, на этапе построения репрезентации задачи, а также на этапе принятия решения).

Р. Стернберг провел экспериментальные исследования в рамках когнитивного компонентного метода, ориентированного на анализ процесса выполнения интеллектуального теста (в частности теста вербальных аналогий, в тесте Амтхауэра таким является субъект M_3), с тем, чтобы определить, как различия в выраженности каждого из выделенных компонентов процесса переработки информации сказываются на индивидуальной успешности выполнения вербального теста. По данным Р. Стернберга, процесс поиска правильного ответа включает в себя пять элементарных информационных микропроцессов: декодирование (перевод задания во внутреннюю ментальную репрезентацию в виде развертывания значения основных слов), умозаключения (нахождение возможной связи между первым и вторым элементами первой части аналогии), сравнение (нахождение правила, связывающего две половины аналогии), проверка (оценка соответствия обнаруженной логической связи применительно ко второй половине аналогии), построение ответа. Выделение этих пяти инстинктивных информационных микропроцессов позволило Р. Стернбергу установить два очень интересных факта [7]. Во-первых, время, затрачиваемое испытуемым на процесс решения, распределялось следующим образом: 54% – декодирование, 12% – умозаключение, 10% – сравнение, 7% – проверка и 17% – ответ. Таким образом, фаза построения ментальной репрезентации, судя по объему затрачиваемого времени, является определяющей в организации процесса поиска решения. Во-вторых, имеющие более высокие оценки по тестам интеллекта были более быстрыми на последних четырех фазах, но более медленными на фазе декодирования информации. Нами был проведен эксперимент с двумя группами испытуемых. Одна имела высокий уровень интеллекта, определяемый с помощью теста Амтхауэра (причем уровень всех структурных составляющих интеллекта был не ниже «выше среднего уровня»), другая же имела низкий уровень интеллекта (причем уровень всех структурных составляющих интеллекта был не выше «ниже среднего уровня»). Целью эксперимента было определение наличия различия во времени обработки различных видов информации между двумя группами.

Для проверки наличия различия использовался свободный от распределения критерий Манна-Уитни [6]. В качестве «видов информации» использовались «цветные» и «черно-белые» слова, геометрические фигуры из модернизированного нами теста Струпа. Результаты исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Зависимость «уровень интеллекта – время обработки вербальной
и невербальной информации»**

Время обработки информации	Сумма рангов группы		V	Z	α-уровень значимости	Вывод
	высокий IQ	низкий IQ				
Время распознавания «черно-белых» слов	148	83	26	-1,32	0,09	Время распознавания у группы с низким IQ больше
Время распознавания слова, означающего название геометрической фигуры	141	90	21	-1,87	0,03	Время распознавания у группы с низким IQ больше
Время распознавания слов, окрашенных в разный цвет	139	92	19	-2,02	0,02	Время распознавания у группы с низким IQ больше
Время распознавания геометрических фигур	167	64	43	0,16	0,44	Время распознавания у групп одинаково
Время распознавания цвета фигур (креста)	174,5	56,5	35,3	0,74	0,23	Время распознавания у групп одинаково

Из полученных результатов можно сделать вывод, что обработка вербальной информации у группы с низким IQ происходит медленнее, чем у группы с высоким IQ. Причем, если есть дополнительные факторы (в частности, цвет слова), то степень различия у групп выше. Однако время обработки вербальной информации в виде геометрических фигур и в виде цвета у обеих групп одинаковы, хотя уровни всех структурных составляющих интеллекта групп различаются на уровне значимости α не более чем на 0,02. Необходимо заметить, что фактор «цвета» слова является мешающим для всех испытуемых, так как из 81 испытуемого только у одного время распознавания «черно-белых» слов равно времени распознавания «цветных» слов. Использование свободного от распределения критерия знаков Фишера [6] для проверки гипотезы H_0 (разницы между временем чтения «цветного» слова и чтения «черно-белого» слова нет, то есть $\theta = 0$) позволяет отклонить эту гипотезу в пользу альтернативы, что есть различие $\theta > 0$ на уровне значимости $\alpha = 0,0$. Используя для оценки θ медиану $\tilde{\theta}$ было получено, что оценка различия равна 9 секундам.

Аналогичные расчеты с помощью знакового критерия Фишера для проверки гипотезы H_0 (разницы между временем распознавания геометрических фигур и временем распознавания цвета нет, то есть $\theta = 0$) позволили отклонить эту гипотезу на уровне значимости $\alpha = 0,0$ в пользу альтернативности $\theta > 0$. Оценка различия при этом равна 8 секундам. Необходимо заметить, что если время распознавания «цветных» слов больше, чем время распозна-

вания «черно-белых» слов с вероятностью события $P = 0,9876$, то время распознавания геометрических фигур больше времени распознавания цвета уже с вероятностью $P = 0,7777$. Вероятность события определяется по формуле:

$$P = \frac{m}{n}, \quad (1)$$

где m – число испытуемых, у которых время распознавания больше; n – общее число испытуемых.

Действительно, если при $n = 81$ в первом случае $m = 80$, а во втором $m = 63$, то разница этих вероятностей достаточно велика, чтобы быть случайным фактором, так как и в первом и во втором случаях наблюдались исходы в n независимых повторных испытаниях Бернулли. Сделаем ряд допущений.

1. Исход испытания, что время распознавания информации различно отнесем к «успеху».

2. Вероятность «успеха», обозначаемая P , не изменяется от испытания к испытанию.

3. Все n испытаний независимы.

$$\text{Для проверки гипотезы } H_0: P = P_0, \quad (2)$$

где P_0 – некоторое заданное число $0 < P_0 < 1$.

1. Положим $\beta =$ (числу «успехов»).

2. Так как в рассматриваемом случае n достаточно велико и можно использовать приближение для большой выборки [6], то для одностороннего критерия H_0 (2) против альтернативы $P > P_0$ на уровне значимости α :

$$\left. \begin{array}{l} \text{– отвергнуть } H_0, \text{ если } \beta^* \geq Z(\alpha); \\ \text{– принять } H_0, \text{ если } \beta^* < Z(\alpha), \end{array} \right\} \quad (3)$$

$$\text{где } \beta^* = \frac{\beta - nP_0}{\sqrt{nP_0(1 - P_0)}}, \quad (4)$$

$Z(\alpha)$ – верхняя α -процентная точка нормального распределения $N(0,1)$, выбирается из табл. А.1. в работе [6].

Воспользуемся выражением (4) и проверим, что $P_0 = 0,9876$ и $P_0 = 0,7777$ значимо отличаются, при $\beta = 80$. Полученное значение $\beta^* = 4,54$.

Следовательно, можно отвергнуть гипотезу H_0 в пользу альтернативы $P > P_0 = 0,7777$ на уровне значимости $\alpha = 0,0$, то есть P_0 при $m = 80$ должно быть равно $0,9876$. Таким образом, вероятность события, что время распознавания «цветных» и «черно-белых» слов больше и вероятность, что время распознавания геометрической фигуры и цвета различны. А значит механизмы, лежащие в основе когнитивных стилей испытуемых при обработке одного и того же вида информации, отличаются своей «ментальной скоростью» в зависимости от испытуемого. Кроме того, эти механизмы отличаются своей «ментальной скоростью» при обработке различных видов информации одним и тем же испытуемым. Данный вывод позволяет критически отнестись к правильности подхода назначения времени тестирования, в частности для теста Амтхауэра. Так время назначенное на решение одинакового количества зада-

ний субтестов M_3 (вербальный) и M_7 (невербальный) также одинаково и равно 7 минутам [5]. Следовательно, испытуемые, обладающие различной «ментальной скоростью» относительно вида обрабатываемой информации покажут неодинаковые результаты по различным субъектам. По результатам наших исследований, из 15 испытуемых с высоким IQ два имеют время обработки невербальной информации (фигуры) меньше, чем вербальной («черно-белые» слова), а один – одинаковое. Используя биномиальный критерий [6] можно показать, что вероятность события P , что время обработки вербальной информации у испытуемых с высоким IQ неслучайно меньше, так как гипотезу $H_0: P = P_0 = 0,5$ отвергаем на уровне значимости $\alpha = 0,00065$ (см. табл. А.2 в работе [6]) в пользу альтернативы $P > P_0 = 0,5$. Тогда как у этих же испытуемых нулевую гипотезу $H_0: P = P_0 = 0,5$, что вероятность события, что уровень IQ по субъекту M_3 выше уровня интеллекта по субъекту M_5 можно отвергнуть в пользу альтернативы $P > P_0 = 0,5$ на уровне значимости $\alpha = 0,2$. К сожалению, уровень значимости α недостаточно мал, чтобы однозначно подтвердить выдвигаемую гипотезу, но и не достаточно велик, чтобы однозначно ее отвергнуть. Справедливости ради можно сказать, что анализ результатов сравнения между «ментальной скоростью» у испытуемых с высоким и низким уровнями IQ скорее свидетельствует, что однозначной зависимости между уровнем IQ и «ментальной скоростью» не обнаружено.

Таким образом, мы вынуждены признать, что быстрота в решении заданий теста и принятии решений далеко не всегда является свидетельством высокого уровня интеллекта. Возможно различие «метальной скорости» у испытуемых объясняется доминантностью деятельности полушарий головного мозга. Некоторые результаты проведенных нами исследований позволяют сделать именно такое допущение.

Список литературы

1. Борулава Г.А. Психодиагностика умственного развития учащихся. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990.
2. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
3. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981.
4. Косачев В.Е., Покровский О.И. Руководство по профессиональному психологическому отбору кандидатов в военные авиационные инженерные и технические училища ВВС. – М.: Воениздат, 1994.
5. Сенин И.Г., Сорокина О.В. Тест умственных способностей. – Ярославль: НПО «Психодиагностика», 1991.
6. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ МНОГОЗНАЧНЫХ ЧИСЕЛ» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Живаева В.С.

студентка факультета педагогики и психологии,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

В статье рассматриваются проблемные ситуации при изучении темы «Сложение и вычитание многозначных чисел». Описываются ошибки допускаемые учащимися.

Ключевые слова: многозначные числа, сложение и вычитание, вычислительный навык.

Формирование у учащихся младших классов вычислительных навыков при сложении и вычитании многозначных чисел остаётся одной из главных целей начального обучения математики. В век компьютерной грамотности значимость навыков письменных вычислений, несомненно, уменьшилась. Вместе с тем научиться быстро и правильно выполнять письменные вычисления важно для младших школьников как в плане продолжающейся работы с числами, при изучении арифметических действий, так и в плане практической значимости этих навыков для дальнейшего обучения в школе.

Вычислительный навык – это высокая степень овладения вычислительными приёмами. Приобрести вычислительные навыки, значит, для каждого случая знать, какие операции и в каждом порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия и выполнять эти операции достаточно быстро [3, с. 38].

Усвоение вычислительного приёма формирует вычислительное умение. Вычислительное умение представляет собой развёрнутое осуществление действия, в котором каждая операция осознаётся и контролируется [3, с. 39].

Преподавая курс математики перед учителем начальных классов стоит задача: познакомить учащихся с приёмом письменного сложения и вычитания значений величин; обобщить и систематизировать знания учащихся о действиях сложения и вычитания, закрепить навыки устного сложения и вычитания, выработать осознанные и прочные навыки письменных вычислений.

Изучение темы «Сложение и вычитание многозначных чисел» начинается уже со 2 класса. Сложение и вычитание многозначных чисел изучаются одновременно, что создаёт лучшие условия для овладения знаниями, умениями и навыками, так как вопросы теории этих действий взаимосвязаны, а приёмы вычислений сходны.

Подготовительную работу к изучению темы начинают еще при изучении нумерации многозначных чисел. С этой целью, прежде всего, повторяют устные приёмы сложения и вычитания и свойства действий, на которые они опираются. Повторяют так же письменные приёмы сложения и вычитания трёхзначных чисел. Полезно в устные упражнения включить задания на сложение и вычитание разрядных чисел с пояснениями. Такая подготовительная работа создает возможность учащимся самостоятельно объяснить письменные приёмы сложения и вычитания многозначных чисел.

При ознакомлении с письменным сложением и вычитанием многозначных чисел учащихся решают такие примеры, где каждый последующий включает в себя предыдущий, например: $853+248$; $4853+3248$; $54853+43248$.

После решения таких примеров учащиеся сами сделают вывод о том, что письменное сложение и вычитание многозначных чисел выполняется так же, как и письменное сложение и вычитание трёхзначных чисел [2, с. 45].

Далее случаи сложения и вычитания вводятся с нарастающей трудностью: постепенно увеличивается число через разрядную единицу; включаются случаи вычитания, когда в уменьшаемом содержатся нули; изучается сложение и вычитание именованных чисел. После того как дети усвоят приём вычисления, переходят к сокращённым пояснениям решения. Краткие пояснения способствуют выработке навыков быстрых вычислений [1, с. 79].

Следует как можно чаще предлагать задания: решить и выполнить проверку решения примеров одним из способов или реже двумя способами. Это помогает не только закрепить знания взаимосвязей между результатами и компонентами действий, но и способствует выработке вычислительных навыков и воспитывает привычку контролировать себя [1, с. 80].

При изучении сложения и вычитания многозначных чисел важно уделить внимание устным приёмам выполнения этих действий, иначе, овладев письменными приёмами вычислений, дети начинают применять их как для письменных, так и для устных случаев. С этой целью необходимо при решении примеров предлагать учащимся самим выбирать примеры, которые они могут решить устно (с записью в строчку), и лишь наиболее трудные примеры решать с помощью письменных приёмов (с записью в столбик). В устные упражнения следует систематически вводить приёмы устного сложения и вычитания многозначных чисел с применением приёмов перестановки и группировки при сложении нескольких чисел, с использованием там, где уместно, приёма округления одного из компонентов сложения и вычитания.

Однако, несмотря на простоту алгоритмов сложения и вычитания, учащиеся допускают достаточно много ошибок. Одна из причин является игнорирование особенностей методики изучения материала, предполагающих использование наглядности в виде опорных схем и абака, применение проблемного и практического методов, самостоятельной работы, а также отработки навыка на системе специально подготовленных упражнений тренировочного и творческого характера. Необходимо больше уделять времени на комментирование решения примеров с целью выявления и коррекции возможных ошибок.

Список литературы

1. Байрамукова П.У., Уртеннова А.У. Методика обучения математике в начальных классах. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. 299 с.
2. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1998. 335 с.
3. Бантова М.А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа, 1993. № 11. – С. 38-43.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ – ОСНОВА УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Янчурина Ю.Р.

студентка факультета педагогики и психологии,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания. Уровень сенсорного развития в значительной мере влияет на формирование элементарных математических представлений детей.

Ключевые слова: сенсорное воспитание дошкольников, математическое развитие.

Проблема сенсорного воспитания занимает одно из центральных мест в истории дошкольной педагогики на каждом этапе её развития. Ребёнок с рождения сталкивается с многообразием форм, красок, величин и других свойств объектов, его окружает природа со всеми её многообразием – многоцветием, запахами, шумами. И каждый ребёнок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе, всё это воспринимает. Но усвоение стихийное, без грамотного педагогического руководства со стороны взрослых, будет поверхностным, неполноценным. А ведь ощущение и восприятие поддаются развитию, совершенствованию, особенно в период младшего дошкольного детства. И тут на помощь приходит сенсорное воспитание.

Ребёнок воспринимает этот мир через чувства и ощущения. Развитие ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Развитая сенсорика – основа для совершенствования практической деятельности современного человека.

Ребёнок лучше всего развивается во время игры. Играя, учится осязанию, восприятию и сам этого не замечая усваивает все сенсорные эталоны –

начинает сравнивать предметы по основным свойствам – цвету, форме, размеру; учится сопоставлять, сравнивать, устанавливать закономерности, принимать самостоятельное решение; развивается и познает мир. У него начинают формироваться элементарные математические представления.

Ребёнок младшего дошкольного возраста проявляет ещё нестабильный интерес к следующим математическим категориям: количество, форма, время, пространство, которые помогают ему лучше ориентироваться в вещах и ситуациях, упорядочивать и связывать их друг с другом, способствуют формированию понятий. Успешность математического развития в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей.

Нормальное математическое развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. В детском саду ребёнок обучается рисованию, лепке, конструированию, знакомится с явлениями природы, начинает осваивать основы математики и грамоты. Владение знаниями и умениями во всех этих областях требует постоянного внимания к внешним и внутренним свойствам предметов. Так, для того чтобы получить в рисунке сходство с изображаемым предметом, ребёнок должен достаточно точно уловить особенности его формы, цвета, материала. Конструирование требует тщательного исследования формы предмета (образца), его структуры и строения. Ребёнок выясняет взаимоотношение 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. Формирование элементарных математических представлений предполагает знакомство так же с геометрическими формами и их разновидностями, сравнение объектов по величине.

В каждом возрасте перед сенсорным воспитанием стоят свои задачи, формируется определенное звено сенсорной культуры. К концу среднего дошкольного возраста восприятие детей становится более развитым. Они оказываются способными назвать форму, на которую похож тот или иной предмет. Могут вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Дети способны упорядочить группы предметов по сенсорному признаку – величине, цвету; выделить такие параметры, как высота, длина и ширина. Совершенствуется ориентация в пространстве.

Начиная, с четвертого года жизни у детей формируют сенсорные эталоны: устойчивые, закрепленные в речи представления о цветах, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими предметами. Позднее знакомятся с оттенками цвета, с вариантами геометрических фигур и с отношениями по величине, возникающими между элементами ряда, состоящего из большего количества предметов.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий.

Список литературы

1. Усова А.П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 2010. 217 с.
2. Плеханов А., Морозова О., Манасеина М.М. Сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2010. – №7. – С. 31-35.

**ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ОСОБЫХ ДЕТЕЙ
В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЮ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Эрдниева А.Г.

воспитатель, Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский»,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается сенсорное развитие детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в условиях Центра содействия семейного воспитания. Проанализированы особенности восприятия детей с нарушением зрительной сферы. Обусловлена необходимость в инновационных технологиях педагога.

Ключевые слова: сенсорное развитие, Центр содействия семейного воспитания, восприятие и представление о предметах, специальные коррекционные занятия, педагог в воспитательном процессе.

Во всем мире нарастают интеграционные тенденции в обучения и воспитания детей с недостатками в развитии. Первым этапом такой интеграции можно считать социальную приемлемость семейного воспитания таких детей, в Центрах по семейному воспитанию.

Однако проблемы интеллектуального развития детей, живущих в Центре Содействия Семейного Воспитания прежде всего, в нарушении познавательной деятельности (вызвано органическим повреждением коры головного мозга (Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) [10].

Ребёнок, появившийся на свет способен видеть, слышать, чувствовать тепло и холод, т.е. воспринимать бесконечное разнообразие окружающей среды. Главная система в организме человека, направленная на восприятие и представление о предметах, объектах и явлениях окружающего мира, называется сенсорной. У особых детей не только замедленный темп развития, но и своеобразие этого развития в целом. Сенсорное развитие такого ребенка с интеллектуальными нарушениями в целом отстает по срокам формирования и проходит неравномерно. Узость объема и общая пассивность восприятия, замедленность процесса переработки, поступающей через органы чувств информации затрудняют знакомство с окружающим миром. Поисковые действия таких детей характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия

(слуховой, зрительный, тактильный и т.д.) ни использовался, а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность полученной информации.

В Центре по содействию семейного воспитания у детей, с которыми я работаю, есть нарушения зрительной сферы. Обычно это проявляется в бедности и инертности и непрочности зрительных образов, в отсутствии адекватной связи слова со зрительным представлением предмета. Дети выделяют наиболее яркие, видимые признаки, зачастую недооценивая те, которые важны для формирования обобщенного образа. При этом у них не возникает стремления рассмотреть во всех деталях предмет или явление, разобраться во всех его свойствах.

Я в своей практике учитываю особенности восприятия младших школьников, постепенно меняя его под влиянием специального (коррекционного) обучения. В процессе коррекции личности ребенка во время занятия трудом, на занятиях по лепке, рисованию, в учебной деятельности, во время игр, экскурсий на природу и т.д. С другой стороны – ведущей формой сенсорного воспитания и обучения являются специальные занятия, основанные на прямом обучающем воздействии педагога, его указаниях и образцах словесного, наглядного и действенного характера.

Для организации обучения и воспитания детей с проблемами развития очень важно вызвать и поддерживать у них интерес к окружающему миру. В ходе интересных игровых действий (прятание и поиск, отгадывание и загадывание, игры в песок) дети получают и закрепляют определенный сенсорный опыт.

У нас в группе применение песочницы помогает быстрее устанавливать контакт с ребёнком. Разработанные мною занятия по песочной терапии, дополненные играми, упражнениями, стихами, способствуют достижению внутренней гармонии, спокойствию ребенка. С помощью маленьких фигурок лучше развивается мелкая моторика, образное мышление.

Анализ работы при использовании любой из форм сенсорного развития принадлежит педагогу. Он объясняет и показывает способы действия: как надо рассматривать, вслушиваться, сравнивать, припоминать, а также направляет деятельность детей на самостоятельное использование этих и других способов применительно к разному содержанию. Освоенные способы действия дети смогут применить на более трудном содержании: чем большим количеством способов действия они овладеют, тем разнообразнее и интереснее будет полученный ими опыт.

В заключении хочется отметить, что сенсорное развитие воспитанников Центра содействия семейному воспитанию посредством целенаправленного взаимодействия со значимым взрослым (воспитателем) является важным моментом в организации воспитательного процесса, так как у детей

формируются представления чувственного опыта, соответственно, обогащению впечатлениями, что выражается в элементарных суждениях, поведении.

Список литературы

1. Ингерлейб М.Б. Особенные дети. Что нужно знать родителям и педагогам о проблемах особенных детей. – М., 2010.
2. Коррекционная педагогика. Под ред. В.С Кукушина. – М.; Ростов н/Д., 2004. С. 3.
3. Развитие познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития на индивидуальных коррекционных занятиях в младшей школе. Авторы: Е.Г.Речицкая, Т.К. Гущина. – М.: Прометей, 2011. С. 124.

Подписано в печать 10.03.2017. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,37. Тираж 500 экз. Заказ № 82
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а