

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
IV Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 июля 2015 г.

В шести частях
Часть VI



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
С 56

Современные тенденции развития науки и технологий :
С 56 сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31 июля 2015 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть VI. – 152 с.

ISBN 978-5-9907013-4-2

ISBN 978-5-9907166-0-5 (Часть VI)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам IV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 июля 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

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

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

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9907013-4-2

ISBN 978-5-9907166-0-5 (Часть VI)

© Коллектив авторов, 2015

© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Азладина Н.С.</i> АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	6
<i>Баумтрод В.Э., Кирюшин И.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В БАРНАУЛЬСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ МВД РОССИИ	10
<i>Беляева Е.Б.</i> УРОВНИ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ.....	14
<i>Гаинцева О.И., Карпова О.Л., Найн А.Я.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	17
<i>Гецкина И.Б., Михайлова Э.Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	22
<i>Гордиенко О.А.</i> ТВОРЧЕСКИ ПОИСКОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ.....	25
<i>Диденко С.А., Неретина Т.Г.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА	28
<i>Дьякова Т.В.</i> ВОЛОНТЕРСТВО КАК ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АМЕРИКАНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	31
<i>Захарчук Л.А., Поцелуева М.А.</i> УСЛОВИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ.....	34
<i>Зверева С.А.</i> ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С МИРОМ ПРОФЕССИЙ ВЗРОСЛЫХ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ.....	37
<i>Зебзеева В.А.</i> ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ: МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	40
<i>Иванова Л.В.</i> АЛГОРИТМИЗАЦИЯ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ.....	42
<i>Исаева Т.А.</i> РОЛЬ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	45
<i>Константинова В.В.</i> ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	48
<i>Кравченко К.А., Щетинин И.Д.</i> К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА	52
<i>Кудрявцева М.В., Катаева Н.А.</i> ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОДВЕДЕНИЮ ОБЪЕКТОВ ПОД ПОНЯТИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕОМЕТРИИ.....	54

Курвина А.В., Алексеева Н.П. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ	59
Лебедева Н.В., Иосибадзе Л.Ш. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	61
Матвиенко Т.Н., Матвиенко Е.А. ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ МИШЕЛЯ ФУКО	65
Никитина Т.Г. АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ.....	68
Нищаклова Е.В. ТРЕНИНГОВАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО СУИЦИДА.....	71
Осина В.Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА	74
Петрова Е.А. ПРОБЛЕМА ПОИСКА ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКИХ ПСИХОТРАВМ НА ЛИЧНОСТЬ ВЗРОСЛОГО	78
Пискун О.Ю., Евсеенко Л.П., Краснослободцева Е.В., Баркова Л.Г. ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «НУМИКОН» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС	80
Поникарова В.Н., Староверова Т.С. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	84
Расторгуева И.М. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СЕРВИСА И ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИКОЛЛЕДЖНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	87
Российская Е.Н., Дябина Т.А. ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	89
Русинова Ю.А. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И КОРРЕКЦИЯ ПОЧЕРКА	92
Сапогов В.М. ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ ОТ ОБЩЕСТВА	95
Семикин В.В., Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Минко А.Н. МОТИВАЦИОННОЕ ПИСЬМО НА ОСНОВЕ ПОРТФОЛИО КАК ЗАЯВКА БАКАЛАВРА НА ПОСТУПЛЕНИЕ В МАГИСТРАТУРУ	99
Серік Меруерт МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО РАЗРАБОТКЕ АНКЕТЫ В ОБЛАКЕ С ПОМОЩЬЮ GOOGLE ТАБЛИЦЫ.....	101
Смирнова Л.Р. ОТНОШЕНИЕ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	104
Старостина Н.Н. ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ	106
Сумнительный К.Е., Сумнительная С.И. ВОСПИТАНИЕ СОУЧАСТИЕМ И ПРИМЕРОМ	109

Сушко В.Ю. СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИЛЛОКУТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ	113
Талис О.И. ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РУССКОГО И ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКОВ	120
Фуртова Г.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.	122
Целиковский С.Б., Иванов Р.С. ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ НА ПОЛИГРАФЕ	127
Черненко В.В., Богатырев В.Г. ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОГО ВЛИЯНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ	139
Шабалкова Т.Н. РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	146
Шубкина О.Ю. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	148

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Агладина Н.С.

аспирант кафедры педагогики
Уральского государственного университета физической культуры,
Россия, г. Челябинск

В статье показан опыт использования в учебном процессе вуза активных и интерактивных форм проведения занятий, направленных на формирование управленческой компетентности бакалавров.

Ключевые слова: активные формы, интерактивные формы, формирование, управленческая компетентность, студенты вуза.

В качестве классического способа передачи информации выступает односторонняя форма коммуникации или так называемая пассивная форма. При такой форме источником знания выступает преподаватель, транслирующий в большей степени материал, не являющийся оригинальным. Использование такой формы занятия является наиболее актуальным лишь в том случае, когда информация относительно обсуждаемого вопроса является сложно доступной. Однако, сегодня существует множество способов получения интересующей информации. В этой связи повсеместное использование пассивной формы проведения занятий в высшей школе не является актуальным.

В свете современного этапа модернизации системы образования, ориентации на Болонскую систему, формирования единого образовательного пространства, внедрения ФГОС ВПО нового поколения, высшая школа ориентирована на компетентностную модель выпускника. Говоря о сформированности компетентности обучающегося, в том числе управленческой, мы подразумеваем наличие у него определенного уровня теоретических знаний об управленческой деятельности, умений применять эти знания на практике, демонстрируя свои личностные качества и управленческие компетенции. С целью формирования и развития профессиональных навыков и личностных качеств, как показывает анализ ФГОС ВПО, в образовательной среде вуза широкое распространение получает использование активных и интерактивных форм проведения занятий. Остановимся на них более подробно.

Активная форма проведения занятий представляет собой такой способ многосторонней коммуникации, при котором предполагается активность всех субъектов. Сущность такой формы заключается не только в возможности обучающегося высказаться относительно обсуждаемой проблемы, но и привнести собственные знания в образовательный процесс. Преподаватель и обучающийся при использовании данной формы обучения находятся на равных правах. Схематично данный процесс взаимодействия показан на рис. 1.

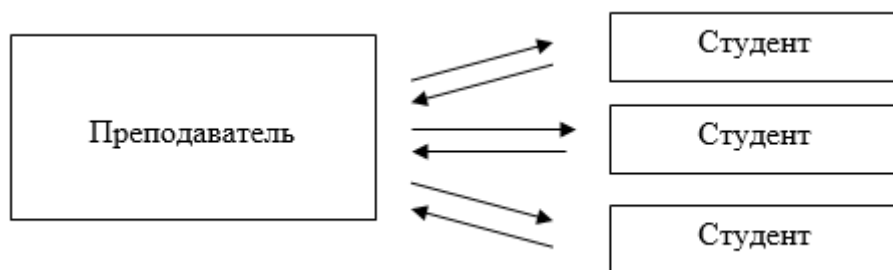


Рис. 1. Активная форма

Интерактивная форма (от англ. «interact»: «inter» – «взаимный», «act» – действовать) предполагает взаимодействие обучающихся как с преподавателем, так и между собой, находясь в режиме диалога, беседы с кем-либо [1, с. 79] (рис. 2). К особенностям данной формы, как отмечает М. В. Кларин, следует отнести [3, с. 13]: пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве; совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т.е. включение в единое творческое пространство; согласованность в выборе средств и методов реализации решения управленческой задачи; совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

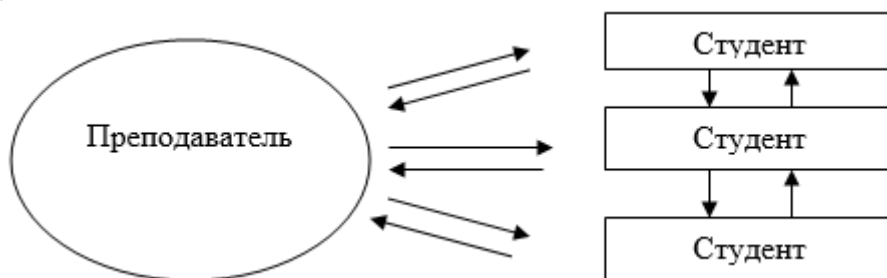


Рис. 2. Интерактивная форма

Сущность данной формы проведения занятий как способа формирования управленческой компетентности заключается в вовлечении всех обучающихся в образовательный процесс посредством взаимодействия.

Отсюда следует, что активные и интерактивные формы не являются тождественными. Интерактивная форма предусматривает более широкое взаимодействие студентов между собой, занимая доминирующее значение при формировании управленческой компетентности. Деятельность преподавателя в этом случае не является центральной, а заключается в организации самого процесса, подготовке заданий и формулировании вопросов и тем для обсуждения, проведении консультаций, направлении студентов на достижение цели занятия, контроле хода проведения занятия и т.д.

В ходе исследования нами были апробированы активные и интерактивные формы проведения занятий как способ формирования управленческой компетентности студентов вуза. Тезисно остановимся на опыте их использования в учебном процессе.

Теоретический анализ показал, что управленческая компетентность включает в себя такие важные компоненты как: владение основными управленческими функциями (планирование, организация, координация, кон-

троль); способность оперативно принимать решения, в том числе в кризисных ситуациях; выработка нестандартных решений; способность участвовать в формировании эффективных внутренних коммуникаций. В этой связи, в ходе проведения занятий в интерактивной форме нами решались такие задачи как: формирование интереса обучающихся к обсуждаемой проблеме (и к процессу образования в целом); наиболее эффективное восприятие и усвоение получаемой информации; развитие самостоятельности при решении поставленных задач; конструктивная работа в команде; проявление толерантности; формирование собственной точки зрения и умения ее отстаивать; формирование профессиональных навыков и умений; развитие личностных качеств. В совокупности решение данных задач направлено на формирование управленческой компетентности бакалавра.

Анализ ФГОС ВПО показал, что к числу активных и интерактивных форм проведения занятий отнесены: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические тренинги [4]. Также к ним, как показывает исследование, можно отнести круглые столы и дискуссии, мастер-классы, видеоконференции, работу в малых группах, метод проектов и т.д. Такие занятия должны занимать от 20 % до 40 % часов аудиторной работы студентов высшей школы. Данные формы были апробированы нами в ходе опытно-экспериментальной работы. Остановимся на них подробнее.

Среди активных методов обучения наиболее эффективным при формировании управленческой компетентности, как показал опыт, является проведение «круглого стола». Именно такая форма проведения занятия позволяет не только закрепить полученные ранее теоретические знания о сущности управленческой деятельности, но и восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать управленческие задачи, проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии.

Целью проведения «круглого стола» при формировании управленческой компетентности бакалавров выступает выработка у обучающихся профессиональных умений выражать свои мысли, грамотно и аргументировано обосновывать их, корректно отстаивать собственные позиции. Важными задачами здесь являются: обсуждение одной-двух проблемных ситуаций по заданной теме; иллюстрация мнений; использование различных наглядных материалов; стимулирование самостоятельной подготовки выступающих.

Среди интерактивных форм наиболее зарекомендовала себя такая форма проведения занятий как деловая игра. Именно деловая игра, как отмечает О. Л. Карпова, позволяет сформировать картину предметного и социального содержания управленческой деятельности, произвести моделирование в системе отношений «управляющий и управляемый», развить рефлексивные навыки взаимодействия, выявить и реализовать личностный потенциал обучающихся [2, с. 56].

При использовании такой формы занятия, обучение участников происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии с определенной им ролью и функцией. Об-

щение в деловой игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения управленческих знаний, но прежде всего, общение, имитирующее, коммуникацию субъектов в процессе управленческой деятельности.

Исследование показало, что деловая игра как способ формирования управленческой компетентности, позволяет развить такие навыки как умение работать в группе, в команде, навыки сотрудничества.

Помимо деловых игр, при формировании управленческой компетентности, мы использовали и ролевую игру. Ролевая игра предполагает исполнение роли в заданной управленческой ситуации, руководство характером своей роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. При этом студенты свободно импровизируют в рамках выбранных правил, определяя направления и исход управленческой игры.

Отметим, что понятия ролевой и деловой игр не тождественны, хотя частично их содержание совпадает. Если в деловой игре, как правило, перед игроками стоит необходимость достижения общей цели, то в ролевой игре цели игроков могут не совпадать, а порой даже противоречить. В ролевых играх одну и ту же роль в заданной ситуации могут последовательно проигрывать несколько участников, что позволяет анализировать разнообразные варианты поведения и их эффективность.

Данная форма проведения занятия, как показало исследование, позволяет сформировать у обучающихся управленческие навыки, умения принимать эффективные решения.

Нами был апробирован и такой метод формирования управленческой компетентности как анализ конкретных ситуаций (case-study). Для его реализации были использованы разнообразные управленческие задачи и ситуации с последующим обсуждением. Для каждой задачи (ситуации) студенты под руководством преподавателя разрабатывали различные варианты ее решения, публично обосновывали выбранный вариант с последующим оппонированием, затем оглашали выводы и давали оценку полученным результатам.

Исследование показало, что подобного рода занятия позволяют формировать такие компетенции как работа в группе, выработка управленческих и нестандартных решений, поддержание эффективных внутренних коммуникаций.

Кроме того, эффективным способом формирования управленческой компетентности бакалавров является проведение мастер-классов. Благодаря привлечению на занятиях профессионалов в сфере управленческой деятельности, у студентов не только появляется интерес к будущей профессии, но и формируются навыки эффективного способа работы.

Опыт использования в учебном процессе разнообразных активных и интерактивных форм проведения занятий позволил сделать вывод об эффективности их применения в процессе формирования управленческой компетентности студентов вуза. Выбор той или иной формы зависит от целей конкретного занятия. Круг вышеназванных форм занятий не является исчерпывающим и дает возможность преподавателю на выработку собственного

творческого потенциала при организации как лекционных, так и семинарских занятий.

Список литературы

1. Аксенова, Т. Н. Исследование опыта применения активных и интерактивных методов обучения в курсе «Макроэкономика» [Текст] / Т. Н. Аксенова, Г. В. Рябичкина // Вестник Колмыкского университета. – 2013. – № 1 (17). – С. 78-83.
2. Карпова, О. Л. Теоретические основания развития самообразовательной деятельности студентов вуза [Текст] / О. Л. Карпова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2013. – Т. 28. – № 3 (28). – С. 51-57.
3. Кларин, М. В. Интерактивное обучение – Инструмент освоения нового опыта [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 12-18.
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа : www.fgosvo.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В БАРНАУЛЬСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ МВД РОССИИ

Баумтrog В.Э.

доцент кафедры информатики и специальной техники,
Барнаулский юридический институт МВД России,
кандидат физико-математических наук, доцент,
Россия, г. Барнаул

Кирюшин И.И.

преподаватель кафедры информатики и специальной техники,
Барнаулский юридический институт МВД России,
Россия, г. Барнаул

Приведены возможности технологий дистанционного обучения, приведены нормативные акты, касающиеся формирования информационного пространства правоохранительных органов, указаны адреса размещения в сети ЕИТКС (ИМТС) ресурсов дистанционного обучения.

Ключевые слова: ЕИТКС, дистанционные технологии, методическое обеспечение, Stellus, портал поддержки образовательного процесса.

Отечественная и зарубежная практика деятельности правоохранительных органов по предотвращению, выявлению и раскрытию преступлений, поиску, задержанию и изобличению преступников напрямую свидетельствует о связи между уровнем информационной поддержки вышеуказанных мероприятий и их конечными результатами. В условиях значимости транснационального фактора современной преступности, постоянного увеличения её технического и финансового потенциала совершенствование информационного обеспечения органов внутренних дел все больше становится одним из главных направлений повышения эффективности деятельности правоохранительных органов [1].

Реализация «Дорожной карты реформирования органов внутренних дел», разработанной расширенной группой экспертов при министре ОВД РФ в 2013 году, требует активизации научно-исследовательской деятельности в вузах системы МВД России, и в перспективе, переходу к созданию единого информационного пространства всех правоохранительных органов для решения задач борьбы с преступностью [2].

Техническую возможность создания инфраструктуры единого информационного пространства ОВД обеспечивает информационно-телекоммуникационная система МВД России, которая представляет собой интегрированную универсальную транспортную среду связи органов внутренних дел, обеспечивающую взаимодействие с телекоммуникационной системой внутренних войск МВД России, телекоммуникационными системами органов государственной власти, включая правоохранительные органы, а также техническую возможность автоматизированного доступа в установленном порядке сотрудников внутренних дел к услугам публичных и специальных федеральных информационно-телекоммуникационных систем [3].

В настоящее время подключение к ЕИТКС возможно практически с любого компьютера в ОВД. В подразделениях МВД проведено техническое переоснащение, внедряются устойчивые скоростные магистральные цифровые каналы связи. Обеспечена возможность проведения видеоконференций. За 2012 – 2014 годы проведены работы по модернизации коммутационных узлов федерального и регионального уровней, созданных в рамках Программы МВД России «Создание ЕИТКС ОВД» [4].

Современные информационные технологии позволяют оптимизировать трудозатраты на учебно-методическое обеспечение учебного процесса в образовательных организациях МВД России. Возможность централизованного хранения учебно-методического обеспечения учебного процесса, возможность централизованного доступа к нему как в рамках образовательной организации, так и в масштабах страны, открывает возможность оперативного доведения актуальных учебно-методических и информационных материалов до всех заинтересованных лиц в различном электронном формате (аудиоматериалы, видеолекции, презентации, текст).

В проекте создания единого информационно-образовательного пространства органов внутренних дел активное участие принимает и Барнаульский юридический институт МВД России. Реализация данного проекта стала возможна благодаря [5]:

- мощной информационно-телекоммуникационной инфраструктуре института;
- построению внутривузовской информационно-образовательной среды;
- подключению ресурсов института к ЕИТКС ОВД;
- внедрению системы дистанционных образовательных технологий МВД России во всех ведомственных образовательных организациях;
- наличию компетенций по применению современных информационных технологий у сотрудников отдела информационно-технического обеспечения учебного процесса и профессорско-преподавательского состава института.

Барнаульский юридический институт МВД России специализируется на подготовке участковых уполномоченных полиции. Процесс формирования единого информационно-образовательного пространства института первоначально начинался с создания виртуальной комнаты участкового уполномоченного милиции, который в последствие перерос в консультационно-образовательный портал участковых уполномоченных полиции.

Основная задача консультационно-образовательного портала, как образовательной системы, состоит в обеспечении сотрудника полиции образовательными, научно-методическим, нормативно-справочным ресурсами в служебной деятельности. Немаловажным являются системы, автоматизирующие работу сотрудника, в частности по заполнению документации.

Так, например данный информационный ресурс предоставляет участковому уполномоченному возможность автоматизированного создания дела об административном правонарушении. Система автоматически контролирует все этапы составления административно-процессуальных документов, предоставляя широкие возможности в плане контроля заполнения обязательных реквизитов, содержит необходимую справочную информацию по всем разделам и автоматически отслеживает состав дела. Предоставляется возможность выгрузки сформированного дела на персональный компьютер с возможностью дальнейшего использования в практической деятельности.

Также портал имеет функцию доступа к системе дистанционных образовательных технологий и обеспечивает возможность прохождения самостоятельного тестирования для проверки знаний по всем сферам деятельности полиции [6].

В настоящее время в БЮИ МВД России, кроме консультационно-образовательного портала участкового уполномоченного полиции, разработаны и функционируют образовательно-консультационный портал дознавателя, образовательно-консультационный портал «Следователь», портал прав человека, портал поддержки образовательного процесса (доступ из ЕИТКС) [5].

Портал поддержки образовательного процесса систематизирует и позволяет представить имеющийся учебный материал. На портале размещены мультимедийные учебно-методические и научные материалы: видео- и аудио-лекции, видеофильмы, электронные учебники и учебные пособия, электронные обучающие курсы, банки тестовых заданий по всем дисциплинам, преподаваемым в институте. Таким образом, слушатели получают доступ к методическим материалам по изучаемым дисциплинам и тестам, размещенным в корпоративной сети. Некоторые материалы размещены в сети Интернет. Все это позволяет осуществлять дополнительное профессиональное обучение сотрудника полиции без отрыва от основной деятельности [7].

Еще одним элементом реализации дистанционных технологий в БЮИ МВД является «Stellus» [8]. Это полнофункциональный, построенный на web-технологии модульный комплекс программного обеспечения для поддержки образования, легко встраивается в учебный процесс любой образовательной организации. Он содержит необходимый инструментарий для создания тестовых заданий, электронных учебников, практических заданий.

В рамках технологии «Stellus» возможно:

- вести подготовку учебных материалов;
- управлять учебным процессом;
- планировать учебную нагрузку;
- обеспечивать возможность создания и сдачи тестов;
- получать статистические отчеты о процессе обучения для его анализа.

Как реализовать те или иные задачи описано (Роли в системе Stellus).

Преимущества системы Stellus следующие:

- ориентирован на высокое и измеряемое (благодаря системе тестов) качество обучения, позволяет достаточно эффективно реализовать процесс обучения индивидуально.
- содержит достаточно мощную и многофункциональную систему подготовки учебных материалов и контроля знаний;
- построен по модульному принципу, решает образовательные задачи минимальным набором средств;
- используется для преподавания как технических, так и гуманитарных дисциплин;
- содержит в себе инструменты для решения всех возможных задач образовательного процесса, а так же хранения данных о нем и не требует приобретения дополнительных программ и устройств;
- поддерживает достаточно удобный интерфейс с возможностью преподавать как на русском, так и на любом другом языке;
- может использоваться с другими системами дистанционного обучения;
- позволяет некоторые этапы процесса обучения проводить в автономном режиме, без доступа в сеть Интернет.

Портал поддержки дистанционного образования связан с информационной системой «Методика», которая является собственной разработкой института. Информационная система «Методика» содержит электронные версии всех методических материалов, разработанных на кафедрах института, которые доступны как профессорско-преподавательскому составу, так и слушателям института [2].

В связи с обновлением информационного массива, с которым работает сотрудник полиции на практике, требуется обновлять и свои знания. Внедрение дистанционных информационных технологий дает сотрудникам полиции дополнительные возможности для самообразования и повышения квалификации, доступа к материалам, переработанным и систематизированным преподавателями, что, разумеется, экономит собственное время на формирование необходимых компетенций. Тем самым реализуется принцип непрерывного профессионального образования [9], а так же решается одна из основных задач, отраженных в п. 1.1 «Дорожной карты...»: скорректировать работу образовательных учреждений МВД России в направлении повышения их профессионализации и создания единой многоуровневой системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров, увязанной с порядком про-

хождения службы в органах внутренних дел. Также делает реальностью реформирование всего учебного процесса в специальных учебных заведениях системы МВД России по обучению всех категорий слушателей и курсантов новейшим методам работы с информацией [2].

Список литературы

1. Никулина Е. Ю. Модели и алгоритмы оптимизации временных характеристик информационных систем органов внутренних дел: дис. канд. тех. наук. – Калининград, 2005.
2. Официальный сайт МВД России [электронный ресурс]. URL: <http://www.mvd.ru/document/829054>
3. Об утверждении новой редакции программы МВД России «Создание единой информационно-телекоммуникационной системы органов внутренних дел» (ред. 28.12.2011): приказ МВД России от 20 мая 2008 г. № 435. – М.: МВД России, 2008. Доступ из СТРАС «Юрист».
4. Об объявлении решения коллегии МВД России от 5 декабря 2014 г. №3 км/1 [Электронный ресурс]: приказ МВД России от 10 февраля 2015 г. № 248. – М.: МВД России, 2015. Доступ из СТРАС «Юрист».
5. Официальный сайт Барнаульского юридического института МВД России [электронный ресурс]. URL: <http://www.buimvd.ru/sotr/index.php?p=4>
6. Литвинов, В. А. Автоматизированные процессы помещения тестов в СДОТ «Стеллус» / В. А. Литвинов [Текст] // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2010. – № 1 (18). – С. 155-158.
7. Кирюшин И.И. Информационные технологии как фактор оптимизации обучения в Барнаульском юридическом институте МВД России. Сборник тезисов докладов Международной научно-практической конференции «Гарантии качества профессионального образования». – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2015. – С. 109-111.
8. Официальный сайт «Стэл – Компьютерные Системы». URL: <http://www.stel.ru/>
9. Андреев А.А. Из опыта использования информационных технологий в учебном процессе Барнаульского юридического института МВД России // Информационные технологии, связь и защита информации МВД России, 2011. – 60 с.
10. Фролова Т.М. Оптимизация учебно-методического обеспечения образовательного процесса в ВУЗе МВД России на основе современных информационных технологий. // Санкт-Петербург, 2014. – 55 с.

УРОВНИ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ

Беляева Е.Б.

учитель иностранного языка, аспирант кафедры педагогики УралГУФК,
Россия, г. Челябинск

В статье раскрывается значимость познавательного интереса в педагогической науке. Дается определение «познавательный интерес», выявляются уровни, критерии, показатели развития познавательного интереса учащихся, приводятся педагогические средства повышения уровней развития познавательного интереса.

Ключевые слова: учащиеся, познавательный интерес, уровни, критерии, показатели.

Современная система российского образования непрерывно меняется и обновляется. Однако главный приоритет принадлежит проблеме повышения

эффективности образовательного процесса, качества обучения. Достижение качественного уровня образования во многом зависит от того, в какой степени у учащегося сформирован познавательный интерес к учебной деятельности. Так, на сегодняшний день процесс обучения в школе не всегда обращен к личностной и ценностной сфере ученика, что затрудняет развитие интереса к обучению.

Учеными педагогами и психологами (Л. С. Выготский [1], А. К. Маркова [2], Н. Г. Морозова [3], и др.) познавательный интерес определяется как средство активизации познавательной деятельности обучающегося, как эффективный инструмент учителя, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным, выделить в обучении именно те аспекты, которые смогут привлечь к себе непроизвольное внимание учеников, заставят активизировать мышление, волноваться и переживать, увлеченно работать над учебной задачей [1, с. 20].

В результате анализа научной литературы по вопросам формирования познавательного интереса, развития информационно-коммуникационных технологий и собственного педагогического опыта в предметной области «Иностранный язык» мы определили основные уровни, критерии и показатели развития познавательного интереса учащихся, помогающих педагогу определить степень заинтересованности предметом.

Нами была определена система критериев и показателей развития познавательного интереса учащихся на уроках иностранного языка, обозначим их:

1. мотивационно-целевой критерий, характеризующийся наличием у учащихся психологической направленности к освоению и преодолению сложных, нестандартных поведенческих и эмоциональных проявлений, таких как:

- умение формулировать и ставить цель и планировать предстоящую деятельность;
- наличие некоторых моделей поведения в сложных учебных ситуациях;
- планомерность, поэтапность выполнения действий для достижения поставленной цели, выполнение предписанных функциональных обязанностей;
- готовность и способность учащегося к саморазвитию и самообразованию;
- потребность в рефлексии своих эмоциональных реакций;

2. когнитивно-развивающий критерий предполагает наличие некоторой системы знаний по изучаемому предмету, с учетом личностных особенностей учащихся:

- потребность получать и применять знания по предмету иностранный язык;
- осознание своих интеллектуальных и иных способностей к овладению языком и культурой в рамках родной и иноязычной картины мира;
- самостоятельное выполнение познавательных действий, преодоление трудностей без помощи учителя;

3. оценочно-результативный критерий определяется:

- наличие высокого уровня кратковременной и долговременной памяти, устойчивого внимания, стремление удовлетворить познавательные потребности;

- способностью к самооценке и самоконтролю;

- наличие рефлексии и саморефлексии в условиях взаимной учебной деятельности;

Предложенные нами критерии позволяют охарактеризовать выявленные показатели на разных уровнях (низкий, средний, высокий) развития познавательного интереса от низкого к высокому.

Низкий уровень:

- познавательный интерес к иностранному языку слабо развит;

- теоретические знания и умения по изучаемому предмету поверхностны;

- существуют затруднения в осуществлении самостоятельной учебной деятельности, преобладает стремление к копированию действий;

- контроль и коррекция эмоционального состояния вызывают затруднения.

Средний уровень:

- сформирован неустойчивый познавательный интерес и установка на изучение иностранного языка;

- сформирован определенный объем знаний по предмету;

- проявляется склонность к контролю эмоций и поведения;

- проявляется склонность к положительному взаимодействию с другими учащимися в процессе общения в сложных ситуациях и учебной деятельности в целом, но возможны затруднения в осуществлении самоконтроля и самооценки;

Высокий уровень:

- познавательный интерес развит достаточно сильно;

- осознается значимость изучаемой дисциплины;

- сформирована целостная система знаний;

- выделяются способности и навыки работы с дополнительной информацией по предмету;

- проявляется умение контролировать собственное эмоциональное состояние.

Выявленные нами уровни, критерии и показатели не являются единственно значимыми в ходе диагностирования урочной деятельности, однако они позволяют оценить динамику развития познавательного интереса учащихся.

В соответствии с выработанными уровнями, критериями и показателями определились основные средства педагогической деятельности по развитию познавательного интереса: предметная среда, благоприятная психоэмоциональная обстановка, сочетание традиционных и инновационных источников получения и предъявления информации.

Список литературы

1. Беляева, Е.Б. Практическое использование информационно-коммуникационных технологий для развития познавательного интереса учащихся [Текст] / Е.Б. Беляева // Оп-

тимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры : Материалы XXV регион. научно-методич. конф. с международным участием. – Челябинск : УралГУФК, 2015. – С. 20-21.

2. Выготский, Л.С. Психология познания [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1977. – 127 с.

3. Маркова, А.К. Формирование интереса у учеников у школьников [Текст] / под ред. А.К. Марковой ; науч.-исслед. Институт общей и педагог. психологии Академии педагогических наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.

4. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н.Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гаинцева О.И.

аспирант кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»,
Россия, г. Челябинск

Карпова О.Л.

профессор кафедры связей с общественностью, права, профсоюзных
и гуманитарных дисциплин Уральского социально-экономического института
(филиал) ОУП ВПО «Академия труда и социальных отношений»,
д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Челябинск

Найн А.Я.

зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
университет физической культуры», д-р пед. наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ,
Россия, г. Челябинск

В материале статьи приведены ключевые дефиниции: принципы и функции, позитивно влияющие на развитие экологического образования как социально-образовательной системы формирования экологической культуры обучающихся. Такой подход, рассматриваемый в логике принятой комиссией ООН Стратегии устойчивого развития в области экологического образования, актуализирует готовность действовать в быстро меняющихся экологических условиях. Он позволяет спрогнозировать последствия предпринимаемых действий и целенаправленно формирует экологическую культуру школьников.

Ключевые слова: экология, экологическое образование, социально-образовательная система, формирование, экологическая культура, обучающиеся.

В настоящее время осуществляется серьезный подход к развитию экологического образования различных категорий обучающихся. Это отмечается во многих публикациях ученых [2; 6; 7; 9; 10; 11]. Исследуются научно обос-

нованные предпосылки, связанные с осознанием роли экологического образования в системе мер по обеспечению национальной безопасности России.

Накапливается опыт создания всеобщего непрерывного экологического образования, которое рассматривается как приоритетная социально-образовательная система формирования экологической культуры обучающихся. В ряде учебных заведений экологическое содержание введено в естественнонаучный цикл учебных дисциплин; разрабатываются самостоятельные экологические курсы; растет количество научных исследований, связанных с проблемами экологического образования и формирования экологической культуры, прежде всего, школьников.

Сегодня заметно повышается научный интерес и публикационная активность по проблеме экологической безопасности отдельно взятых территорий и стран в целом. Однако рост градуса научной активности в области экологического неблагополучия Уральского региона обусловлен не только самоочевидными факторами, стало тем вызовом, который определил основную доминанту научных изысканий современности.

Как верно отмечает К.А. Романова, стратегической проблемой развития экологического образования становится изменение сознания человека: отказ от утилитарно-потребительского отношения к природе в пользу рационального, научно обоснованного природосбережения [10, с. 17-18]. В этом аспекте значимым является анализ содержания приоритетных принципов и функций экологического образования как важной социально-образовательной системы формирования экологической культуры обучающихся.

Рассматривая ключевые дефиниции статьи, определимся вначале с их содержанием. Итак, принципы обучения по «Логическому словарю – справочнику», под редакцией Н. К. Кондакова, это система важнейших требований, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное развитие учебного процесса [5, с. 79]. Функции обучения (от лат. *functio* – исполнение), совокупность и способ действий, выполняемых теми или иными элементами, частями какой-то системы, по отношению к другим частям или системе в целом [там же, с. 119].

Приоритетное значение для формирования экологической культуры обучающихся приобретает, прежде всего и главным образом, принцип **гуманизации**. В его основе лежит признание ценности человека, его права на свободное проявление своих способностей, уважение его человеческого достоинства; создание благоприятных условий общественной жизни; социально-экологического пространства, принимающего человека в единстве его прав и обязанностей, потребностей и проблем.

Принцип **целостности** выступает как обобщенная характеристика сложных по содержанию и структуре объектов. Он предполагает существование определенных связей и целостных отношений между элементами системы, обеспечивающих координацию деятельности различных уровней экологического образования; связь образовательной системы с практической экологической деятельностью, преемственность образовательных программ. Целостность органически включает в себя определенные характеристики: структурность, взаи-

мосвязь, взаимозависимость, взаимообусловленность, иерархичность, интегративность. Заметим при этом, что целостность – категория предельного уровня абстракции и в тоже время самая надежная качественная характеристика любого социального явления, в том числе и образовательного процесса формирования экологической культуры учащихся [4, с. 25].

Принцип **многоуровневости** позволяет рассмотреть экологическое образование как приоритетную социально-образовательную систему формирования экологической культуры обучающихся, содержательные характеристики которой имеют упорядоченность и соподчиненность. Это обеспечивает дифференциацию уровней образования. Каждый уровень, как верно отмечает Н.Н. Хащенко, имеет свои цели, задачи, формы и методы обучения. Многоуровневость означает также постепенность, поэтапность формирования определенных позиций, знаний, способностей на всех уровнях формирования экологического образования обучающихся, их преемственную связь и развитие [11, с. 219-220].

Принцип **непрерывности** применительно к организационной структуре социально-образовательной системы экологического образования создает пространство образовательных услуг, выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс, обеспечивает его мониторинг и является гарантом получения эффективного результата.

Принцип **преемственности** реализуется через развитие личности, целеполагание, модульное содержание образовательного процесса, его технологичность. Данный принцип детерминирован тем, что тесно связан с социально-экологическими процессами, происходящими в обществе. Изменение социальной ситуации в стране, регионе, влечет за собой изменение состава, структуры или функций компонентов системы экологического образования обучающихся. Это находит отражение в изменении целей и содержании процесса экологического образования обучающихся.

Принцип **включенности** – этот принцип означает процесс самопознания человеком своей личности и является предпосылкой к изменению общего уровня экологического сознания в сторону духовно-нравственного развития субъекта. Необходимость его включения в систему педагогических понятий обусловлена потребностями личностно ориентированного образования, создающего условия, с опорой на витагенный опыт, для саморазвития учащегося. В витагенном опыте воплощаются такие компоненты: знание и понимание сущности своего «Я»; эмоционально-ценностное отношение к своей персоне; способы и приемы личностной рефлексии; «Я-концепция» как образ, а не социальный образец; понимание и представление о смысле жизни как проект и стратегия саморазвития; система духовно-нравственных ценностей; знаковые и вербальные формы общения. Витагенный опыт имеет свои границы, он может быть рассмотрен преимущественно в контексте становления личности (А.С. Белкин).

Для экологического образования как приоритетной социально-образовательной системы формирования экологической культуры обучающихся характерна многофункциональность. Она предполагает, что функциями обладает как система в целом, так и каждый ее компонент. Функция здесь выступает фактором самосохранения и самосовершенствования системы и представляет собой отдельный относительно самостоятельный тренд деятельности в целях получения определенного результата в области проектирования, развития и совершенствования системы формирования экологической культуры школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы [1-12] позволил нам из многообразия функций выделить наиболее значимые, представляющие специфику онтологической парадигмы понимания формирующего экологического сознания обучающихся [9, с. 66].

Аналитико-прогностическая функция обеспечивает образовательным организациям, осуществляющим экологическое образование обучающихся любого уровня: получение информации о потребностях социально-экономической сферы; определение содержания экологического образования; научно-методическое сопровождение функционирования системы; программирование и прогнозирование развития экологического образования как приоритетной социально-образовательной системы формирования экологической культуры обучающихся.

Ценностно-смысловая функция связана с целеполаганием и реализуется посредством выделения приоритетов в экологическом образовании обучающихся. Ценностно-смысловая функция личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи [1; 3; 4; 6; 8; 9; 11] едины в том, что все стороны субъекта тесно взаимосвязаны. Они взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же остается за ее социальной стороной, то есть мировоззрением и направленностью, выражающими смыслы и потребности, интересы и стремления, моральные и эстетические качества личности.

Организационно-процессуальная функция задает механизм организации экологического образования обучающихся на основе разработанных нормативно-правовых и научно-методических компонентах системы; позволяет системе экологического образования создавать специфические модели обучения школьников, в которых можно получить качественное экологическое образование; систематизировать технологии обучения; внедрять инновационные формы работы; экологические и имитационно-игровые методы; обобщать и распространять инновационный опыт тренингового метода коррекции и формирования экологического сознания.

Экспертно-мониторинговая функция обеспечивает контроль, экспертизу, прогноз и отслеживание достижения главной цели экологического образования – создать учащимся предметную, личностную и культурологическую готовность для успешной реализации экологического образования в

интересах Концепции устойчивого развития [9, с. 68]. Данная функция актуализируется в различных моделях: оценка достижений реализации инновационных технологий формирования экологической культуры школьников; сопоставимостью конечного результата с продекларированной целью; оценка сформированности у обучающихся ценностных ориентаций, социально-экологических знаний, способностей, экологической культуры в соответствии с требованиями современной социально-экологической ситуации.

Выводы. Приоритетной основой функционирования экологического образования как системы формирования экологической культуры обучающихся является главным образом ее научно-методическое обеспечение. Оно должно быть, как показало исследование, целенаправленно организованным, системным, обеспечивающим связь теории с практикой, активизирующим приобщение обучающихся к мониторинговой деятельности, к сотрудничеству с природой в разных видах социально-экологических взаимодействий.

Список литературы

1. В.И. Вернадский и современность [Текст]. – М. : Наука, 1986. – 304 с.
2. Закирова, Л.А. Развитие экологического мышления обучающихся в образовательном процессе : монография [Текст] / Л.А. Закирова. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 186 с.
3. Загвязинский, В.И. Педагогика творчества учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Карпова, О.Л. Содержание прогностической модели развития самообразовательной деятельности студентов вуза [Текст] / О.Л. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 21-30.
5. Кондаков, Н.К. Логический словарь-справочник [Текст] / Н.К. Кондаков. – 2-е изд. – М. : Наука, 1975. – 160 с.
6. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург : ИПК «Южный Урал», 1996. – 188 с.
7. Найн, А.Я. Организация научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении инновационного типа : метод. рекомендации [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2009. – 64 с.
8. Натанзон, Э.И. Приемы педагогического воздействия на учащихся [Текст] / Э.И. Натанзон. – Кишинев : Лумина, 1965. – 376 с.
9. Панов, В.И. Психологические аспекты экологического образования [Текст] / В.И. Панов // Педагогика. – 2015. – № 5. – С. 59-69.
10. Романова, К.А. Обучение природоохранной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях : монография [Текст] / К.А. Романова. – Н. Новгород : Волж. гос. инж.-пед. акад., 2008. – 196 с.
11. Хашченко, Н.Н. Типология актуального экологического сознания личности [Текст] / Н.Н. Хашченко // Матер. IV Российской науч.-методич. конф. по экологической психологии. – М. : Изд-во РУДН, 2007. – 380 с.
12. Щенин, М.Я. Экологическое образование – новые подходы и перспективы [Текст] / М.Я. Щенин // Города-побратимы и партнеры : матер. междунар. форума. – Н. Новгород : Нижегород, 2007. – С. 116-120.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Гецкина И.Б.

заведующая кафедрой романо-германской филологии и переводоведения
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,
канд. филол. наук, доцент,
Россия, г. Чебоксары

Михайлова Э.Р.

заведующая кафедрой иностранных языков №2
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,
канд. филос. наук, доцент,
Россия, г. Чебоксары

В статье рассмотрен процесс формирования межкультурной толерантности как важнейшее профессиональное качество специалиста-лингвиста, который является активным участником сравнительно-сопоставительной оценки взаимодействующих культур. Подготовка к профессиональной деятельности лингвиста заключается, помимо изучения иностранного языка и получения базовых знаний об иных культурах, в оптимизации поликультурных ценностных ориентаций, применении на занятиях познавательных стратегий и активных видов учебной деятельности, способствующих устранению межкультурных противоречий.

Ключевые слова: межкультурная толерантность, лингвист-переводчик, поликультурное учебное пространство, межкультурная коммуникация, профессиональное образование.

Толерантность, как объект вузовской образовательной сферы относится к числу тех важнейших личностных качеств и познавательной стратегии, которые необходимы выпускникам вузов межкультурного профиля, а именно студентам лингвистической специальности, для будущей профессиональной деятельности.

Задача общегосударственного значения – это процесс формирования толерантного самосознания граждан. В настоящее время высшее образование в России стоит перед проблемой создания общественного воспитательного идеала для реализации путей формирования толерантного самосознания и культуры межнационального общения. Образование призвано участвовать в формировании целостного, внутреннего и непротиворечивого пространства, в котором различные этнокультурные идентичности смогут взаимосочетаться и объединяться под единым общегосударственным самосознанием

Для разработки педагогических методик по формированию толерантного отношения у студентов высших учебных заведений многозначность понятия толерантность представляется абстрактным и малодоступным для конкретных научных исследований.

В связи с этим, целесообразно определить соответствующие критерии и стратегии, позволяющие четко фиксировать исследуемое явление. К числу критериев межкультурной толерантности относятся:

- равноправие между представителями различных народов (доступ к социальным благам для всех людей независимо от их пола, национальности, вероисповедания);
- взаимоуважение, доброжелательное и терпимое отношение всех членов того или иного общества к иным культурным и социальным группам;
- законное сохранение и развитие культурных традиций и самобытности, языков национальных меньшинств;
- отсутствие ложных и негативных стереотипов в области межэтнических и межкультурных отношениях;
- доброжелательное и терпимое отношение к представителям различных языковых и культурных групп;
- позитивная, нормированная лексика в наиболее уязвимых сферах межкультурного взаимоотношения между культурами [4].

Анализ данной образовательной проблемы выявляет методологическую основу межкультурной толерантности – общенаучные положения, которые определяют истоки данных категорий и принципиально новые возможности формирования соответствующих личностных качеств у студентов-переводчиков. К ним относятся тенденции к конвергенции гуманитарных и внешне языковых знаний, синтезу языковой интуиции и логики, эмотивной вариативности и ментально-визуального воображения, некоторый компромисс языковых норм в аспекте лингвистического дискурса, расширение когнитивного поля о межкультурной и исторической самобытности населения иностранных лингвокультур, их традициях и обычаях. Для формирования толерантности у студентов-лингвистов необходимо определенное смещение приоритетных акцентов в содержании вузовского образования, при которых вышеперечисленное будет занимать значимое место в иерархии моральных ценностей.

Молодые люди со всех уголков мира участвуют в различных интернациональных программах с целью обмена знаниями и установления международных связей. Особое значение придается взаимоотношениям между представителями различных культур, где все более значительна роль переводчиков как межкультурных посредников. Соответственно, внимание особое должно уделяться процессу обучения студентов-лингвистов, во время которого им предстоит овладеть профессионально-личностными качествами для повышения эффективности поликультурного взаимодействия и взаимопонимания.

Важнейший компонент структуры личности – это поликультурные ценностные ориентации. Личностные преобразования студентов-лингвистов предполагают прохождение ступеней изучения жизненного уклада, традиций, нравов, особенностей менталитета представителей иноязычной культуры. В связи с этим выделяются следующие поликультурные ценностные ориентации: межкультурная толерантность, этические нормы, знания о ценностях другой культуры. Комплекс этих ориентаций обеспечивает профессиональную компетентность в общении с представителями изучаемого языка. Однако, в связи с тем, что лингвисты являются самыми активными участниками сравнительно-сопоставительной оценки взаимодействующих культур, стоит выделить межкультурную толерантность как важнейшее профессиональное качество специалиста.

Межкультурная толерантность – это проявление терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, уважение и принятие многообразия культур нашего мира. Студент-лингвист должен обладать навыками оптимальной координации эмоций и целенаправленного поведения в отношении представителей других культур для достижения эффективности коммуникации [5].

Толерантность не является врожденным качеством личности, а формируется вместе с другими профессиональными и нравственными качествами в процессе обучения студентов-лингвистов. Во время получения образования специалист сталкивается с рядом различных трудностей, возникающих в процессе межкультурной коммуникации. Приведем некоторые примеры часто встречающихся проблем:

- другой менталитет не позволяет прийти к единому мнению, можно говорить о чем-то бесконечно;
- собеседник не расположен к общению, замкнут, несколько высокомерен;
- трудно начать разговор, так как нет представления о том, что может быть интересно собеседнику [3].

Для взаимопонимания недостаточно устранения только языковых барьеров. Следовательно, подготовка к профессиональной деятельности не должна ограничиваться лишь изучением иностранного языка. Встречаемые трудности также не сводятся только к отсутствию базовых знаний об иных культурах, даже эмоциональная неготовность может отрицательно сказаться на межкультурной коммуникации.

Для того чтобы подготовить студентов-лингвистов к возможным препятствиям, необходимо оптимизировать процесс развития поликультурных ценностных ориентаций: выработать субъективную позицию посредством моделирования ситуаций, тематических дискуссий, применять инновационные методы обучения с использованием массмедийных, мультимедийных, Интернет-технологий, организовывать коллективную работу студентов (КВНы, студенческие советы, творческие кружки), отучить от стереотипного представления о народах мира, воспитать уважение и эмпатию к представителям иных культур, обучить стратегиям взаимодействия. Не последнюю роль в образовании играют и педагоги как образцы нравственного воспитания учащихся [2].

Для эффективного формирования толерантности у студентов-лингвистов необходимо иллюстрировать пути применения определенных познавательных стратегий, способствующих разрешению различных межкультурных противоречий по принципам соответствий или принципу преемственности, а также категорий симметрии и асимметрии. Последнее представляется особенно важным, так как предполагает в процессе диалога и спора по различным проблемам формирования у студентов навыка выявления различного в тождественном и тождественного в различном.

Для формирования толерантности у студентов-лингвистов необходимо мотивировать их к активным видам учебной деятельности, базирующимся на решении проблем, направленных на анализ противоречий, решаемых по принципу соответствия или преемственности, а также логике применения си-

стематически-накопленных знаний о лингвокультурах изучаемого языка, а также общепризнанных международных языковых нормах. Овладение этими принципами лингвистического поведения в вузе обеспечит возможность для выпускников переводческого факультета адаптироваться в последующей профессиональной деятельности.

В заключении подведем итоги. Критериями толерантности студентов-лингвистов являются: эмпатия; дивергентность мышления, т.е. отсутствие стереотипов, предрассудков; отсутствие напряженности в поведении; инициативность; языковая гибкость, т.е. выбор адекватного стиля коммуникации, ориентация в ситуационном контексте; уважение собеседника и сохранение его достоинства; отсутствие сравнений и критики непривычных элементов культуры [1].

Поликультурное учебное пространство, интеграция его участников, диалогичность, этикет, языковые способности, устойчивый интерес к освоению ценностей родной и чужой культуры с целью профессионально-личностного совершенствования, мотивация к дальнейшему поликультурному развитию и толерантное отношение являются обязательными условиями формирования личности студента-лингвиста.

Список литературы

1. Алешина А. И. Межкультурная толерантность как компонент профессионального образования лингвистов-переводчиков. – Казань: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – С. 237-242.
2. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в образовательных учреждениях: сб. трудов «Толерантное сознание и формирование толерантных отношений». – М.: 2011. – С. 77-78.
3. Брагина А. Д. Развитие поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в современном языковом образовании. – М.: Академия естествознания, 2011. – С. 11-17.
4. Коржуев А. В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя ВУЗа / А. В. Коржуев // Педагогика. – 2009.-№5.-С.44-49.
5. Мирошниченко Л., Шарафеева, А. Программа воспитания культуры толерантности в университете / Л. Мирошниченко, А Шарафеева -Высшее образование в России, 2010, №9. – С. 94-97.

ТВОРЧЕСКИ ПОИСКОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Гордиенко О.А.

доцент кафедры русского языка Кубанского государственного
технологического университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Краснодар

Рассматриваются способы мотивации речевой деятельности на русском языке у студентов из ближнего зарубежья с привлечением текстов лингвострановедческой тема-

тики, что позволяет сформировать механизмы творческой активности студентов при выполнении поисковых заданий.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного и русской литературы, лингвострановедение, творчески поисковые задания, креативная деятельность, ближнее зарубежье, Кубань.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) расширило свою направленность: кроме студентов из дальнего зарубежья, РКИ начали изучать студенты из ближнего зарубежья, для которых не разработаны программы, не определены уровни ЗУН, не описаны мотивационные установки в изучении РКИ, не созданы системы учебных требований и критерии оценивания. Уровень подготовки данных студентов в области русского языка, литературы и истории значительно варьируется (от хороших базовых знаний после русской школы до более чем посредственных после национальной школы). Несмотря на разницу в базовой подготовке, весь этот контингент учащихся един в отсутствии знаний лингвострановедческого характера о конкретном регионе России, где они продолжают учёбу в вузе. В данном случае это Кубань.

В связи с этим был разработан лингвокраеведческий учебный комплекс с высоким уровнем дифференциации заданий и обширным иллюстрированным толковым словарём, что позволило решить задачу ориентации на разный контингент подготовки учащихся. В основу комплекса были положены историко-литературные реалии, краеведческие в своей основе. В данном случае приведём примеры освещения казачьей Черномории (истории и быта Кубани конца XVIII – середины XIX веков). Для этого были привлечены лучшие произведения казачьей литературы, носящие этнографический характер. Остановимся на колоритных в языковом плане рассказах Я.Г. Кухаренко, позволяющих также проследить истоки кубанского диалекта, с которым сталкиваются студенты.

Весь этот исторический, языковой и литературный пласт даёт возможность активизировать те знания студентов (в основном отрывочные), которые они имели о Юге России, о её культуре, литературе, т.е. организовать лингвострановедческое обучение. Принцип восполнения знаний при работе с данным контингентом учащихся диктует необходимость использовать творчески поисковые послетекстовые задания.

Как известно, творчески поисковая деятельность основывается на привлечении знаний, полученных ранее, на целенаправленном конструировании преподавателем проблемных учебных ситуаций в ходе организации повторения и закрепления материала. Такая учебная деятельность носит креативный характер [1, 2].

Проблемная учебная ситуация понимается нами как «ситуация, которая представляет четко или смутно осознанное человеком интеллектуальное затруднение, преодоление которого нуждается в творческом поиске» [3, с. 15],

мотивационная ситуация – как «содержание задания, «способного коснуться душевных сил учеников, вызывать эмоциональный отзыв, побуждать их к размышлениям, поиску ответа» [4, с. 24]. При этом должна актуализироваться мотивационная сторона обучения (учёт желаний и потребностей учащихся) в сочетании с учётом их возможностей [5, с. 20]. Именно такое сочетание психологических потребностей в самореализации и языковых возможностей личности, а также уровня общей учебной подготовки даёт возможность управлять механизмами возбуждения поисковой и творческой активности учащихся, связанных с процессами активного мышления, мотивирующими речевую деятельность на изучаемом иностранном языке.

Данные теоретические положения следующим образом реализуются в преподавании РКИ и обучении лингвострановедению иностранных студентов из ближнего зарубежья. После прочтения рассказа Я. Г. Кухаренко «Вороной конь» студентам предлагаются проблемные вопросы: Можно ли доказать, используя материалы текста, что казак Кульбашный следовал всем народным приметам, чтобы не быть обманутым и чтобы сделка свершилась благополучно? Сыграла ли роль масть коня в том, что герой рассказа поверил в волшебные превращения? У каких ещё писателей волшебные сюжеты переплетаются с бытовыми? Какие из произведений Н.В. Гоголя напоминают по тематике прочитанный вами рассказ Я. Г. Кухаренко? Сумел ли автор передать быт казаков XVIII века и как называются подобные произведения? (Для ответа используйте понятия «сюжет», «этнография»). Известны ли вам произведения этнографического плана, созданные писателями вашей страны?

Таким образом, перед студентами ставится творческая задача, требующая выдвижения версий, прогнозов, поисковой деятельности, привлечения знаний, полученных ранее, активизации личного, творческого отношения к содержанию прочитанного. Всё это позволяет мотивировать речевую деятельность на русском языке, познакомить с историческими реалиями.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст]. СПб.: Питер, 2002. – С. 166.
2. Шмигирилова И. Б. Использование учебно-поисковых заданий для развития творческого мышления учащихся в обобщающем повторении планиметрии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. Б. Шмигирилова. – Омск, 2005. – 255 с.
3. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории [Текст] / Пособие для учителей. – М.: 1982. – 191 с.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике [Текст]. М. – Рига, 1998. – 256 с.
5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей [Текст]. М., 1977. – 240 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Диденко С.А.

студентка магистратуры отд. ППО ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

Неретина Т.Г.

доцент кафедры начального образования Института педагогики, психологии
и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова»,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Магнитогорск

В статье раскрывается проблема формирования современного образа личности старшеклассника, дается анализ литературы по данному вопросу. Автор раскрывает и описывает сложности подросткового возраста, и способы педагогического влияния на старшеклассника.

Ключевые слова: образ, личность, современная личность, самооценка, самосознание, идентификация.

Проблему формирования образа современной личности старшеклассника рассматривали в своих работах такие авторы как Г. Н. Кригер, Р. Немов, Е. Т. Соколова и многие другие. Основываясь на их трудах можно сделать вывод, что на современном этапе данная проблема особенно актуальна для педагогов и родителей учеников. Что бы понять, что включает в себя образ современной личности старшеклассника и найти способы позитивного влияния на него, целесообразно будет рассмотреть и проанализировать образ современного подростка.

Современная наука определяет подростковый возраст в зависимости от страны (региона проживания) и культурно-национальных особенностей. Младший подростковый возраст – лица в возрасте 10–14 лет; старший подростковый возраст – 15–19 лет) [4, с. 370]. Мы будем рассматривать и анализировать старший подростковый возраст, так как именно в этом возрасте, дети переходят в старшие классы (9-11) и являются старшеклассниками.

Целесообразно будет рассмотреть, что включает в себя понятие «Образ». В большой психологической энциклопедии «Образ» – субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий.

Понятие «Образ» рассматривается и в культурологии: «Образ» – это 1) явление, возникающее как результат запечатления одного объекта в другом, выступающем в качестве воспринимающей формации – духовной или физической; 2) «Образ» есть претворение первичного бытия в бытие вторичное, отраженное и заключенное в чувственно доступную форму [2, с. 345].

Понятие «Образ» в философской энциклопедии рассматривается как результат отражения объекта в сознании человека. В специальном философ-

ском смысле «Образ» – это одно из основных понятий теории познания, характеризующее результат отражательной (познавательной) деятельности субъекта [7, с. 591].

Важнейшим содержанием образа старшеклассника, как пишет в своих трудах Е. Т. Соколова, становится *развитие его самосознания*. В этом возрасте у личности познавательные возможности достаточно сформированы. Старший подросток умеет общаться со сверстниками, сопоставлять мнения других людей о качествах собственной личности и достижениях в конкретных видах деятельности.

Под *самосознанием* мы понимаем – полное понимание самого себя, своего значения, своей роли в жизни и обществе. Е.Т. Соколова считает, что важным содержанием самосознания старшеклассника является образ его физического Я – представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» или «женственности» [5]. На сегодняшний день не случайно среди подростковых интересов «телесные» увлечения занимают одно из центральных мест. Мальчики начинают заниматься различными видами спорта: ездой на велосипеде, мотоцикле, борьбой или футболом, причем главную привлекательность этих занятий составляет возможность укрепления своей физической силы, приобретение «мужественного» облика». С той же целью современные девочки увлекаются ритмической гимнастикой, различными видами танца – эталон привлекательной молодой женщины требует таких качеств, как стройность, спортивность и раскованность.

Следует отметить, что представление о своей внешности не случайно занимает большое место в самосознании старшего подростка. Замечено, что, рисуя словесный образ собственной личности или образ другого человека, подросток значительно чаще, чем младшие школьники и взрослые люди, включает в описание черты своей внешности. Это объясняется тем, что черты взросления ярче всего проявляются у подростка в изменении его телесного облика. Знаменитая русская пословица «Встречают по одежке» – хорошо подходит в отношении восприятия старшего подростка другими людьми; именно на внешние выраженные черты обращают внимание старшеклассники. Внешность, для них, более чем когда-либо является некоей «визитной карточкой», и определяет статус в обществе сверстников.

Г.Н. Кригер в статье «К изучению проблемы структуры самосознания личности в отечественной психологии» говорит о том, что, вступая в разнообразные отношения с другими людьми, человек ориентируется на определенные нормы, правила, обычаи [1, с. 50]. Таким образом, отражается степень соответствия или несоответствия человека требованиям, предъявляемым ему обществом. То есть каждый человек идентифицирует себя с другими, «смотрит» на себя глазами других, оценивая свои поступки с позиций той или иной группы.

Г.Н. Кригер уточняет, что понятие идентификации в психологическом смысле употребляется для обозначения механизма усвоения распределения

социальных ролей, стандартов поведения, основанных на их воспроизведении и копировании [1].

Проблема формирования образа современной личности старшеклассника, то есть его самосознания, зависит от гармоничного сопоставления его внутренних требований к себе, с теми требованиями, которые ему предъявляет внешний мир. Как следствие этой дисгармонии может возникнуть негативизм к окружающему миру, который проявляется у каждого старшего подростка по-разному: одни замыкаются в себе, другие начинают проявлять агрессию.

Старший подростковый возраст сложен тем, что дети хотят быть как взрослые, стараются им подражать. Р. Немов о трудностях подросткового возраста писал, что самый легкий способ достичь цели подростку «быть как взрослый» состоит в подражании внешним формам наблюдаемого поведения. Старшеклассники копируют поведение взрослых, которые пользуются авторитетом в их кругу. Сюда входит мода в одежде, прически, украшения, косметика, особый лексикон, манера поведения, способы отдыха, увлечения и т. п. Помимо взрослых образцами для подражания со стороны старших подростков могут стать их более старшие сверстники. Тенденция походить на них, а не на взрослых в подростковой среде с возрастом увеличивается [3, с. 156]. Принцип авторитета, как один из способов влияния на личность школьника описывал в своих трудах американский психолог Р. Чалдини. Данный принцип является одним из сильных способов психологического влияния на любого человека. В разговоре с собеседником можно использовать цитаты или ссылки на авторитетное лицо, чтобы увеличить значимость своей фразы и соответственно повлиять на человека, в той или иной степени. Сюда входит и принцип идентификации, когда человек старается быть похожим на другого человека, перенимает на себя некоторые его качества [6].

Е.Т. Соколова отмечает в своих трудах что одной из важнейших черт, характеризующих образ современной личности старшеклассника, является появление *устойчивости самооценки*, тем не менее, в этом возрасте они наиболее чувствительны к оценке окружающими [5]. Нет золотой середины: любая похвала или удача может привести к зазнайству, а неудача и критика со стороны окружающих может вовсе привести к тому, что подросток «закроется» в себе, может появиться чувство неуверенности и застенчивости. Таким образом, родителям и учителям особенно важно быть внимательным к детям такого возраста, чтобы помочь самооценке подростка оставаться на должном уровне, поддерживать его.

Таким образом, в настоящее время, психолого-педагогическая наука имеет достаточно предпосылок для определения понятия образ современной личности старшеклассника. В рамках нашего исследования, мы уточнили это определение. Образ современного подростка – это субъективная картина внутреннего и внешнего мира, отражающая степень соответствия или несоответствия человека требованиям, предъявленным ему обществом, представляющая противоречивый характер, и характеризующаяся более четким представлением своего физического Я, стремлением к идентификации себя со

взрослыми, неустойчивой самооценкой, и, как следствие требующая особого внимания со стороны взрослых и педагогов.

Работая над систематизацией сведений о представлении человека о самом себе, мы уделяем особое внимание вопросу о составляющих «образа Я» или о проявлениях «Я» на различных уровнях. Исследование возрастных изменений «образа Я» у подростков в процессе учебной и общественной деятельности вносит существенный вклад в развитие теории формирования личности, в разработку теории и прикладных целей обеспечения дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей в подростковом возрасте, а также для уточнения условий формирования человека как субъекта учения.

Список литературы

1. Кригер, Г. Н. К изучению проблемы структуры самосознания личности в отечественной психологии / Г. Н. Кригер // Экзистенциально-гуманистическая психология. Общетеоретический подход. научн.конф. – М., 2003. – 50-57 с.
2. Культурология / гл. ред. С. Я. Левит. – М.: Энциклопедия в 2-х т., 2000. – 345 с.
3. Немов, Р. С. Психология образования: 2т. / Р. С. Немов. – М., 2001. – 156 с.
4. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Соколова, Е.Т. Нормальные трудности подросткового возраста. / Е. Т. Соколова. – М., 2001. – 166 с.
6. Чалдини, Р. Ч. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб., 2014.
7. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 591 с.

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АМЕРИКАНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Дьякова Т.В.

доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода
Волгоградского государственного социально-педагогического университета,
канд. филол. наук, доцент,
Россия, г. Волгоград

Статья раскрывает понятие волонтерства и его значение в контексте современной американской жизни. Перечислены виды студенческой волонтерской деятельности, а также выявлены педагогические цели курса волонтерского движения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: волонтерство, высшая школа, общественно-полезная деятельность, концепт.

Начнем с самого термина «волонтерство». **Волонтерство** или **Волонтерская деятельность** (от лат. *voluntarius* – добровольно) – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение [1].

Волонтерство является неотъемлемой частью жизни американцев. Приведем некоторую статистику. В США волонтерами являются свыше 26,4% взрослого населения (61,8 млн. чел.) Около 80% американских благотворительных организаций привлекают к своей работе волонтеров. В 2008 году 61,8 миллионов волонтеров осуществили своих услуг на 8 миллионов рабочих часов. Где трудятся волонтеры? Это, прежде всего: благотворительные некоммерческие организации, в том числе и корпоративные бизнес-программы, программы для пенсионеров, религиозные организации, волонтерские организации национального характера. Поскольку дух волонтерства прививается с детства, существуют и специальные детско-юношеские программы на базе школ, детских и юношеских клубов, молодежных ассоциаций [2].

Волонтерство поощряется и отражает глубокую «человеческую» натуру. К примеру, если перед приемной комиссией будет сидеть с одной стороны явный эгоист-отличник, а с другой яркий общественник, никогда нельзя сказать, кого из них примут в итоге в Американский университет. Скорее всего, предпочтение отдадут второму.

На некоторые специальности невозможно поступить при отсутствии «официального» волонтерского опыта за плечами, например, вы никогда не станете врачом. Очень многие стипендии в университетах так же не доступны, если вы не были волонтером в течение какого-то времени.

Обратимся к волонтерскому движению, являющемуся частью учебного плана в сфере высшего образования. Сейчас все более распространенной становится волонтерская деятельность среди студентов высшей школы.

В американской высшей школе волонтерство является педагогической практикой, которая совмещает в себе академическое образование и предоставление услуг населению студентами для полного осознания студентами социальной значимости и ознакомления с социальной средой страны. С педагогической точки зрения, такая деятельность способствует пониманию нужд населения через практику и активное участие в жизни людей, нуждающихся в социальной помощи. Волонтерские курсы для студентов помогают не только ознакомиться с кругом проблем в конкретном регионе, но и применить полученные знания на пользу общества, развить умение мыслить и эффективно решать проблемы общества.

Обычно программы по оказанию социальной помощи населению студентами предполагают различные варианты локации. Волонтерская работа может осуществляться как в больших, так и маленьких городах, пригородах и деревенской местности.

Вот перечень сфер, в которых может осуществляться студенческая волонтерская деятельность:

- social service (социальная служба)
- medicine and nursing (медицина и уход за больными)
- immigration (иммиграционная сфера)
- legalaid (бесплатная юридическая помощь неимущим)
- homeless service (служба для бездомных)
- prison ministry (тюремное служение)

- bookkeeping (бухгалтерия и счетоводство)
- community organizing (организация общественных работ)
- childcare (охрана детства)
- agriculture (сельское хозяйство и земледелие)
- construction and housing rehabilitation (строительство и реабилитация жилья)
- teaching (преподавание)
- religious education (религиозное образование)
- social justice ministry (служба в сфере социальной справедливости).

Педагогические цели введения курса волонтерского движения в высшей школе:

1. Воспитание уникальных качеств в каждом студенте.
2. Осуществление междисциплинарного подхода.
3. Практическое применение полученных знаний.
4. Воспитание ответственности и независимости у студента.
5. Применение модели преподавания через опыт, компетенцию и страдание.

Во многих современных колледжах и университетах в Америке сформированы специальные кафедры и факультеты, занимающиеся обучением волонтерству. Студент должен быть подготовлен как теоретически, так и морально для выполнения общественно-полезной работы (social service). Работа со студентами отлично развита. Данные подразделения университетов и колледжей инструктируют, морально готовят студента, а также снабжают необходимыми знаниями для осуществления социальной работы, назначают куратора и полностью контролируют процесс. В целях безопасности могут быть организованы коммуны для совместного проживания волонтеров в далекой местности, к примеру.

Студент вправе выбрать вид деятельности, наиболее подходящий его личностным предпочтениям и умениям. Вознаграждением для студента служат определенное количество кредитных часов по данному курсу. Таким образом, интегрированный курс волонтерской деятельности в американской высшей школе служит более глобальной цели, пробуждение гражданской ответственности, поощрение разнообразия и индивидуальной идентичности, а также служение обществу.

Необходимость существования подобных программ непосредственно связана с существующими американскими ценностями. Волонтерство способствует развитию и интеграции в личности таких качеств, как challenge (вызов или умение преодолевать трудности), appreciation and tolerance (поощрение и терпимость), individual identity (личностная идентичность).

Список литературы

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. С 94.
2. Волонтерство и благотворительность – опыт США // Pandia.ru (Энциклопедия знаний) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/805328/>.

УСЛОВИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ

Захарчук Л.А.

доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования
Орловского государственного университета, канд. социол. наук,
Россия, г.Орёл

Поцелуева М.А.

студентка 4 курса заочной формы обучения
Орловского государственного университета,
Россия, г.Орёл

В статье поднимается проблема социального партнерства в сфере дошкольного образования. Взаимодействие дошкольной образовательной организации с социумом включает в себя и сотрудничество с библиотеками. В последние годы представления о задачах и возможностях библиотек, об их месте в культурной, научной инфраструктуре сильно изменились. Наряду с информационными они решают сегодня образовательные и воспитательные задачи.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, социальное партнёрство, субъекты социального партнёрства, библиотека как социальный институт.

На протяжении десятилетия дошкольное образование претерпевает существенные изменения, которые обуславливают как позитивные тенденции его развития, так и проблемы по обновлению его содержания, принципов и форм работы с участниками образовательного процесса в соответствии с запросами общества. Л. Коломийченко указывает, что дошкольному учреждению для успешного решения имеющихся проблем в воспитании и образовании дошкольников из «закрытой», достаточно автономной системы, необходимо перейти на новый уровень взаимодействия с социумом, выйти за пределы территориальной ограниченности своего учреждения, стать «открытой системой». Следовательно, актуальным становятся вопросы выбора социальных партнёров, с которыми оно могло бы осуществлять взаимодействие, условий этого сотрудничества, его форм и методов [4].

В широком смысле, социальное партнерство – это совместная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам. Социальное партнерство сегодня выступает как способ построения взаимовыгодного сотрудничества образовательной организации с окружающей его социальной средой.

Внимание к социальному партнерству как механизму согласования интересов обусловило появление в последнее время значительного числа публикаций научного и практико-ориентированного характера: Д.П. Гавры, Л.А. Гордона, О.И. Иванова и др. При этом часть авторов уже не ограничивают поле интересов социальных партнеров только рамками трудовой сферы.

Предмет их взаимодействия распространяется и на остальные сферы жизнедеятельности общества: экономику, политику, образование [6].

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с социумом включает в себя: систематическую работу с государственными структурами и органами местного самоуправления; сотрудничество с семьями воспитанников детского сада; взаимодействие с другими образовательными организациями, с учреждениями здравоохранения, науки и культуры; установление контактов с предприятиями, с общественными организациями.

Несмотря на то, что в настоящее время учеными активно разрабатывается проблема социального партнерства, для системы российского образования в целом это явление достаточно новое. Анализ литературы показал, что большинство работ (Б. В. Авво, В.А. Луговский, О.Н. Олейникова и др.) посвящено вопросам организации, содержания и форм социального партнерства школ, учреждений среднего профессионального образования и высших учебных заведений, в то время как о социальном партнерстве в сфере дошкольного образования написано мало [2]. Существенный вклад в разработку проблемы привлечения социальных партнеров в образовательный процесс дошкольного учреждения внесли работы Т.И. Андреевой, Е.П. Арнаутовой, Г.В. Атаманчука, Т.Н. Захаровой, И.М. Реморенко, З.А. Ярочкиной и др.

Например, Т.Н. Захарова трактует социальное партнерство дошкольного образовательного учреждения как средство развития личности дошкольника. З.А. Ярочкина видит в социальном партнерстве дошкольного учреждения с другими субъектами способ социализации ребенка. О.Д. Никольская утверждает, что организация социального партнерства дошкольного учреждения – это фактор повышения качества дошкольного образования [3].

Дошкольные организации традиционно сотрудничают с таким социальным институтом, как семья ребенка. Этому аспекту посвящены работы Е.П. Арнаутовой, Т.Н. Дороновой, С.Ю. Бубновой, В.А. Андриеш и др. [1]. Другие же социальные институты, обладающие огромным образовательным, культурным, информационным потенциалом, остаются без должного внимания. Об этом также свидетельствуют и результаты проведенного нами эмпирического исследования на базе одного из дошкольных учреждений Орловского района Орловской области. К числу таких институтов можно отнести библиотеку, которая успешно позиционирует себя в обществе, укрепляя связи в области сотрудничества с различными организациями, учреждениями, органами власти. В последние годы представления о задачах и возможностях библиотек, об их месте в культурной, научной инфраструктуре сильно изменились. Наряду с информационными задачами они решают также образовательные и воспитательные. Так, детские библиотеки приобретают все большее значение в вопросах художественного образования, духовно-нравственного развития дошкольников, привлечения их к чтению. С другой стороны, такое социальное партнерство будет способствовать и решению одной из проблемы детских библиотек – снижению количества читателей. Действительно, социологические исследования в нашей стране и за рубежом выявили такие негативные тенденции: заметное снижение интереса к чтению у

детей; резкое сокращение доли чтения в структуре свободного времени у детей из-за популярности телевидения, аудиокниг, компьютера; подмена подлинно детской художественной литературы суррогатами массовой культуры.

Гриценко З.А. указывает на то, что вопрос о формировании читательской культуры у детей раннего и дошкольного возраста далеко не решен. При решении данной проблемы нельзя оставить без внимания педагогов и родителей детей, так как, по его мнению, и у тех, и у других в настоящее время недостаточный уровень понимания проблем детского чтения.

Мурашко О.Ю., разрабатывая проблему партнерства библиотеки с другими социальными институтами, говорит о том, что многофункциональность библиотечной деятельности позволяет создавать проекты многостороннего партнерства, объединяющие усилия нескольких партнеров для решения общих задач. Если придерживаться этой концепции, то именно библиотека может явиться тем социокультурным институтом, партнерство с которым будет полезно не только детям, но и их родителям, педагогам, дошкольной организации в целом [5].

Как свидетельствуют полученные нами данные, основными формами партнёрства дошкольной образовательной организации и библиотеки в работе с детьми являются экскурсии, где дети знакомятся с тематическими выставками детской литературы, биографией детских писателей, что сопровождается просмотром мультфильмов, миниспектаклей; конкурсы чтецов. С учётом возрастных особенностей и соблюдением правил безопасности в таких мероприятиях участвуют дети старшего дошкольного возраста.

Мы считаем, что для установления социального партнерства дошкольной образовательной организации и детской библиотеки необходимо следующее:

- совпадение профессиональных интересов дошкольной образовательной организации и детской библиотеки;
- территориальная доступность библиотеки по отношению к детскому саду;
- разработка и принятие соответствующих нормативных актов, которые призваны определить юридические рамки партнерства (договоры, соглашения, календарные и стратегические планы совместной работы);
- педагогическая компетентность сотрудников детской библиотеки (владение методикой работы с детьми дошкольного возраста) и педагогов дошкольной организации (подготовка детей к походу в библиотеку, их мотивация на знакомство с книгами, обобщение детских впечатлений после мероприятий);
- привлечение родителей воспитанников детского сада на всех этапах взаимодействия с библиотекой.

Соблюдая указанные организационно-педагогические условия возможно установление эффективного социального партнерства. Это взаимодействие можно охарактеризовать как некоммерческое партнерство, социальный диалог, профессиональные многосторонние контакты, цель которых способствовать духовно-нравственному развитию личности, ее социализации, что осу-

ществляется посредством культурно-творческой, информационно-аналитической, просветительской и воспитательной деятельности библиотеки.

Список литературы

1. Андриеш, В. А., Бубнова, С. Ю. и другие Аспекты взаимодействия ДООУ и семьи. [Текст] / В. А. Андриеш, С.Ю. Бубнова – С-Петербург: Детство-Пресс, 2010. – 112 с.
2. Авво, Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: учебно-методическое пособие [Текст] / Б. В. Авво; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2005. – 90 с.
3. Захарова, Т.Н. Социальное партнерство как средство развития личности дошкольника [Текст] / Т.Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2.
4. Коломийченко, Л. Концепция социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5.
5. Мурашко, О.Ю. Социальное партнерство в деятельности библиотек: концептуально-эмпирический подход [Электронный ресурс] / О.Ю. Мурашко // Материалы 10-й международной научной конференции «Библиотечное дело». – М., 2005. – Режим доступа: <http://www.library.ru>.
6. Степихова, В. Социальное партнерство в решении актуальных проблем воспитания [Текст] / В. Степихова // Социальная педагогика: деловой журнал для социальных работников и педагогов. – 2006. – № 2.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С МИРОМ ПРОФЕССИЙ ВЗРОСЛЫХ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

Зверева С.А.

старший воспитатель МБДОУ № 352,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматривается актуальность проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с миром профессий взрослых в контексте воспитания у дошкольников ценностного отношения к труду. Материал статьи раскрывает некоторые подходы к подбору содержания материала по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых.

Ключевые слова: ценностное отношение к труду, трудовое воспитание, аксиологический подход, дети дошкольного возраста.

Организация трудовой деятельности дошкольников, воспитание в процессе труда, воспитание ценностного отношения к труду традиционно занимает одно из важных мест в теории и практике дошкольного образования. Общеизвестно, что труд, как одна из общечеловеческих ценностей, является эффективным средством личностного развития ребёнка – дошкольника. Однако современная ситуация развития общества, определяемая социально-политическими, экономическими факторами, научно-техническим прогрессом, требует решения вопросов, связанных с трудовым воспитанием дошкольников, на новом уровне, с учётом новых требований.

Модернизация российского образования провозгласила переход к ценностной парадигме. Приоритет ценностей утверждается в законодательных актах самого высокого уровня. Так, новый закон от 29.12.2012 «Об образова-

нии в Российской Федерации» № 273 – ФЗ определяет воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно – нравственных и социокультурных ценностей... [5, ст.2]. Среди образовательных областей, являющихся направлениями развития и образования детей в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве отдельной области выделено социально-коммуникативное развитие ребёнка, которое как раз направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности [1, п.2.6.]. Задачи именно этой образовательной области затрагивают вопросы трудового воспитания дошкольников на текущем этапе развития дошкольного образования.

Развитие современной системы образования на аксиологической основе ведёт к необходимости выстраивать на ней систему образовательной работы по приобщению дошкольников к труду.

Дети в период дошкольного детства отличаются любознательностью, они проявляют живой интерес к труду взрослых. Знакомство дошкольников с разнообразными видами профессионального труда развивает познавательный интерес ребёнка, расширяет его кругозор. Как утверждают учёные, ознакомление с трудом взрослых «даёт конкретные знания и представления о труде, воспитывает уважение к труду взрослых, учит ценить его, возбуждает интерес и любовь к труду» [3, с.30].

Очевидно, что необходимо расширять представления детей о труде людей самых разных профессий. Однако, без специально организованной, систематической работы представления ребёнка-дошкольника о труде взрослых будут поверхностны и ограничатся его небогатым жизненным опытом: отрывочными знаниями о профессии родителей, лиц ближайшего окружения (воспитателя, врача детской поликлиники и др.). С каких же позиций необходимо подходить к отбору материала, который планируется использовать для ознакомления дошкольников с миром профессий взрослых?

В современном мире область профессиональной деятельности людей настолько разнообразна и вариативна, что воспитатель, отбирая материал для ознакомления с ним дошкольников, неизменно столкнётся с проблемой: какое именно содержание профессиональной деятельности выбрать, с какими профессиями познакомить детей. В этой ситуации важно придерживаться аксиологического подхода, как одного из приоритетных в современном образовании. Выбранный материал должен максимально оказывать воспитывающее влияние на ребёнка, способствовать развитию у него нравственных качеств личности.

Труд взрослого человека должен быть привлекательным для ребёнка, должен увлекать, восхищать своим результатом. Например, то, как из небольшой горсти зёрен пшеницы появилась булка свежего ароматного хлеба;

как простой кусок ткани превратился в нарядное праздничное платье. Именно положительный эмоциональный отклик ребёнка по отношению к процессу или результату труда, делает этот труд для ребёнка привлекательным и составит основу для формирования к нему ценностного отношения.

Стремясь представить детям как можно более разнообразный материал по ознакомлению профессиональным трудом взрослых, расширяя кругозор ребёнка, важно не забыть о главном – о самом человеке – труженике, который создаёт все эти блага, окружающие нас. Важно объяснять ребёнку значимость труда человека для общества, сформировать представление о взаимопомощи и взаимовыручке в процессе труда, о добросовестном и ответственном отношении людей к труду. «Следует довести до сознания дошкольников представления об отношении взрослых к труду, их ответственности, добросовестности... Формирование представлений у детей о моральных качествах взрослых в связи с трудом можно рассматривать как средство воспитания у них положительного отношения к труду и на этой основе их нравственных качеств» [2, с. 104].

Таким образом, стремясь максимально обеспечить вариативность материала по ознакомлению дошкольников с разными видами профессионального труда, необходимо очень внимательно, вдумчиво, с позиций ценностного подхода подходить к отбору содержания того материала, с которым мы, педагоги, знакомим детей в процессе образовательной работы.

Воспитывать ценностное отношение к труду необходимо начинать в период дошкольного детства, именно в этот период закладываются основы нравственных качеств личности. Знакомство с миром профессий взрослых развивает у ребёнка – дошкольника познавательный интерес, формирует понимание того, какую роль играет труд в жизни человека и общества, воспитывает добросовестное, ответственное, положительное отношение к труду.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (режим доступа) http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html
2. Виноградова, А.М. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / А.М. Виноградова, Г.Н. Година, С.А. Козлова и др.; Под ред. Р.С. Буре. – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.
3. Нечаева, В.Г. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, Л.В. Загик и др.; Сост. Р.С. Буре; Под ред. В.Г. Нечаевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 207с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (режим доступа) <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ: МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зебзеева В.А.

доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Оренбургского государственного педагогического университета,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Оренбург

В статье методы теории решения изобретательских задач рассматриваются как методы активизации деятельности детей дошкольного возраста. Выделяют пять основных групп методов: методы интуитивного и случайного поиска; ассоциативные методы поиска; методы систематического поиска; методы интенсивного поиска; методы строгого логического поиска. Эти методы помогут снять у детей барьеры, убрать боязнь перед неизведанным, новым, развить мышление дошкольников.

Ключевые слова: методы активизации, теория решения изобретательских задач, дошкольный возраст, творческие задачи.

Для того чтобы развить у детей способность самостоятельно решать изобретательские задачи и свободно пользоваться багажом знаний, эффективным будет использование методов активизации. Наиболее действенными среди них являются методы теории решения изобретательских задач, которая в нашей стране была сформирована, как научное и педагогическое направление Г.С. Альтшуллером [4].

Все приемы, которые способствуют ускоренному нахождению решения и методы поиска новых решений творческих задач, разделяют на пять основных групп: методы интуитивного и случайного поиска; ассоциативные методы поиска; методы систематического поиска; методы интенсивного поиска; методы строгого логического поиска [2].

К методам интуитивного и случайного поиска относят метод проб и ошибок и метод мозгового штурма. Стратегия их использования состоит в том, что дети последовательно выдвигают идеи, а потом экспериментально или мысленно проверяют без доказательства корректности каждую выдвигаемую идею. Мышление методом проб и ошибок зарождается у детей с самого детства, еще тогда, когда ребенок познает мир. Ребенок смотрит, слушает, все вокруг трогает руками, «пробует на зуб» – одним словом он ищет связь между своими действиями и их результатами. Когда ребенок накапливает опыт, на своих неудачах, он переходит от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления к сложным для него видам: абстрактно-понятийному и логическому. Метод проб и ошибок, малоэффективен, так как занимает достаточное количество времени. Кроме этого у детей нет защиты от психологической инерции. Мозговой штурм обычно предполагает несколько этапов. На первом этапе дети выдвигают различные идеи, предположения, теории, идеи ни в коем случае не должны быть раскритикованы другими участниками этого процесса. На втором этапе идет отбор наиболее адекватных и рации-

ональных идей. Уникальность этого метода в том, что его можно применить в любой жизненной ситуации.

К ассоциативным методам поиска относят метод синектики; метод аналогии; метод фокальных объектов; метод каталога; метод гирлянд случайностей и ассоциаций. Эти методы основаны на установлении аналогии и возникновении ассоциативных связей между решаемой проблемой и предыдущим опытом ребенка. В основе метода синектики лежит аналогия, например: «аналогией самолета может быть муха, а аналогией подводного корабля, рыба. Одним из самых распространенных методов является метод фокальных объектов. Суть его в том, чтобы перенести из одного объекта на другой свои свойства. Этот метод развивает не только речь, творческое воображение, фантазию, но и управление своим мышлением. Пользуясь этим методом, ребёнок может создавать абсолютно новые предметы, описывать для чего они нужны. Например: ребёнок придумывает новое животное, называет его "Слонолев". Затем, он должен его зарисовать и рассказать, где он живёт, с кем дружит, чем питается, кто его родители [3].

К методам систематического поиска относят: метод морфологического анализа; метод контрольных вопросов; комбинаторный метод. Общая стратегия поиска состоит в том, что дети систематически перебирают варианты решений и определяют все возможности совершенствуемого объекта, последовательно проверяют решения с целью отсеивания неэффективных, ложных вариантов и сочетаний. Метод морфологического анализа очень удобен в своем применении. Дети могут выбрать различные варианты, например для рисунка, если в таблицу по вертикали они запишут названия животных, которых они хотят нарисовать (медведь, заяц, лиса, волк), а по горизонтали внесут места, где эти животные находятся (лес, поляна, кухня, театр, магазин). Получается множество различных вариантов, например заяц на кухне или волк в магазине или медведь в театре [5].

Методы интенсивного поиска теории решения изобретательских задач, включают: приемы эффектов, вещественно-полевой анализ, законы развития технических систем, АРИЗ; функционально-физический анализ; функционально-стоимостный анализ. К методам строгого логического поиска относят методы логического, автоматизированного машинного поиска. Последние две группы методов в работе с детьми дошкольного возраста не используются [1]. Благодаря выше описанным методам воспитатели могут снять барьеры, убрать боязнь перед неизведанным, новым, научить не бояться жизненных проблем, а смогут развить мышление дошкольников.

Список литературы

1. Калинковская, С. Б. Основы теории решения изобретательских задач и методов развития творческого воображения [Текст] / С. Б. Калинковская. Ч. I. – Владимир: ВГПУ. – 2006. – 48 с.
2. Петров, В. Основы Теории решения изобретательских задач [Текст] / В. Петров. – Тель-Авив. – 2002.
3. Сидорчук, Т.А., Корзун, А.В. Воображаем, размышляем, творим [Текст] / Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун. Мозырь: ИД "Белый Ветер". – 2006.

4. Симановский, Я.Е. Развитие творческого мышления детей. [Текст] / Я.Е. Симановский. – Ярославль. –1996.
5. Тамберг, Ю.Г. Развитие творческого мышления ребенка серия: Детская психология и психотерапия [Текст] / Ю.Г. Тамберг. – Речь. – 2002. – 176 с.

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Иванова Л.В.

старший преподаватель кафедры информатики и дискретной математики
Елабужского института КФУ,
Россия, г. Елабуга

Рассматривается роль алгоритмизации и программирования в формировании информационной культуры будущего учителя информатики, путем активного включения в процесс обучения программированию элементов компьютерной графики.

Ключевые слова: информатика, информация, графическое представление информации, информационная культура, алгоритмизация, программирование, парадигмы программирования, компьютерная графика.

Информационная культура становится новым важным качеством профессиональной подготовки специалиста образования XXI века, поэтому овладение студентом информационной культурой, информационным миром объяснений и понимания является одной из задач подготовки современного учителя информатики. Информационная культура учителя информатики – составная часть профессиональной педагогической культуры – динамической системы, состоящей из технологического (информационная грамотность, информационная компетентность) и мировоззренческого (отражает ценностное отношение учителя к работе с информацией) компонентов и позволяющей осуществлять результативную педагогическую деятельность в информационно-образовательной среде.

Для обучения будущего учителя способности мыслить и творчески подходить к решению любой задачи необходимо использовать большой интеллектуальный и развивающий потенциал предметной области «Информатика». Алгоритмизация и программирование – один из основных разделов информатики предметной подготовки будущего учителя информатики, поэтому его содержание, формы и методы обучения должны соответствовать современному состоянию языков, методов и технологий программирования и перспективам их развития [1, с. 36-39]. Наш многолетний опыт преподавания информатики показал, что алгоритмизация и программирование является одним из самых сложных разделов информатики [2, с. 60].

Программирование – раздел информатики, занимающийся разработкой средств решения задач на компьютере и созданием программного обеспечения, с помощью которого реализуется вычислительный процесс и обмен ин-

формацией с внешним миром. Из всего многообразия языков программирования активно применяется только часть их, другие же стали историей языков программирования. В конструкциях различных языков программирования много общего, они классифицируются по своим возможностям, конструктивным особенностям и сферам применения [3, с. 77]. Несмотря на свою массовость, программирование осталось искусством. На сегодняшний день все попытки полностью формализовать или автоматизировать процесс написания программ оказались несостоятельными, поэтому начинать изучение языков программирования целесообразнее с их классификации, так как это во многом определяет и содержание обучения [4, с. 41].

Успех или неуспех любой проектной программы определяется способностями и квалификацией команды разработчиков, и только во вторую очередь – инструментарием, которым они пользуются. Самая лучшая методология и самый современный язык программирования, в конце концов, оказываются в руках человека, со всеми его человеческими слабостями, при этом только он может заставить программу работать в соответствии с плановыми замыслами [5, с. 18-22].

Несмотря на принципиальные различия парадигм программирования в подходах к разработке программ, можно выделить сходство конструкций, общность отдельных методов и активизацию влияния на интеллектуальное развитие обучаемых. Увидеть такое единство и внутреннюю взаимосвязь возможно посредством использования, например, рекурсивной методологии при построении алгоритмов [6, с. 56].

В этой связи нельзя не отметить развивающую роль рекурсии как одного из основополагающих понятий теоретической информатики, способа формирования альтернативного стиля мышления, метода решения задач. Использование свойств рекурсивных моделей или рекурсивное описание отношений между объектами позволяет оформлять решение компактно и красиво. Кроме того, знание учащимися нескольких подходов к решению задачи, умение грамотно провести доказательство правильности и анализ эффективности построенного алгоритма свидетельствует об определенном уровне сформированности информационной культуры.

Духовное совершенствование личности будущего учителя информатики невозможно без осознания взаимодействия эстетики и математики, поэтому необходимо использовать все возможности для того, чтобы научить студентов понимать единство истины и красоты. Современные программные средства позволяют пользователю строить и исследовать математические модели различных явлений. С появлением машинной графики вычислительные машины получили возможность работы не только с символами (некоторым аналогом алгебраического мышления), но и с образами-картинами. Общая цель компьютерной научной графики – сделать невидимое и абстрактное «видимым». Можно «увидеть» и то, что, строго говоря, вообще плохо соответствует слову «увидеть». Эти изображения – верх абстракции и системы условностей.

Через программирование и построение информационных моделей в содержательную часть математики входят абстракции человеческой деятельно-

сти, свойства искусственных и живых (биологических и социологических) систем. Важным этапом в процессе познания математических объектов является развитие навыков графического представления информации, причем такого представления, которое выявляло бы суть абстракции. Рисунок, схема, чертеж стимулируют воображение, интуицию ученого и являются полезными как в научных исследованиях, так и в процессе обучения математике и информатике.

Графическое представление часто может минимальными средствами передать большой объем информации и быть более обозримым, чем формально-символическое. Зрительные образы обладают большей, чем слова, ассоциативной силой. Возможно, поэтому они прекрасно хранятся в памяти. Динамический, наглядный стиль поведения компьютера в сочетании с его универсальностью делает его идеальным инструментом в пробуждении начального интереса к математике, к ее красоте, неожиданности, предсказательной силе и волшебной связи со всем окружающим.

К геометрическим методам решения задач, уже почти забытым из-за символьных вычислений, вновь возвращает исследователей когнитивная графика. Использование когнитивных компьютерных графических систем открывает большие перспективы в образовании, так как такие системы позволяют не только наглядно, красочно и убедительно проиллюстрировать любой научный результат, но и в максимально доступной форме отобразить, показать процесс получения новых научных результатов, сам процесс научного творчества [7].

Многие из замечательных кривых встречаются в различных областях науки и техники, природе и искусстве. Понятие фрактала оказалось удобным и невероятно адекватным способом абстрактного представления элементов реального мира. Объекты классической геометрии, традиционно используемые для моделирования форм природных тел, непригодны тогда, когда необходимо отразить фрактальные свойства природы. Геометрические фракталы наиболее наглядны.

Изображения, созданные компьютером, позволяют дать самое удивительное и одновременно самое полное из всех известных описаний множества математических формул. Поэтому очень важно, на наш взгляд, при освоении студентами структур программирования в курсе информатики учить их созданию «мира» образов математических объектов, рассматривая, например, различные замечательные кривые, встречающиеся в различных областях науки и техники, природе и искусстве; кривые, заданные комбинациями косинусов и синусов в полярной системе координат, красочные геометрические структуры в треугольнике Паскаля и, вне сомнения, фракталы, заполнившие своей чарующей красотой мировую компьютерную сеть.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что при освоении студентами алгоритмизации и программирования происходит активное развитие их интеллекта. Изучение алгоритмов и исполнителей, проектирования и построения алгоритмов и программ обучает общим методам и подходам в работе над задачей. Выполнение на практических и лабораторных занятиях

заданий с применением компьютерной графики оказалось весьма эффективным средством активизации учебного процесса, усиления его обучающего и развивающего эффекта. Использование компьютерной графики способствовало не только повышению эффективности процесса обучения сложнейшему разделу информатики, но и расширению кругозора студентов, что весьма важно в формировании информационной культуры будущего учителя.

Список литературы

1. Иванова Л.В. Программирование в профессиональной подготовке будущего учителя информатики // Современные тенденции развития науки и технологий : сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции 30 июня 2015 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть V. – 136 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://issledo.ru/wp-content/uploads/2015/07/Sb_k-3-5.pdf (с.36-39)
2. Иванова Л.В. Обучение программированию будущего учителя информатики // В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 16 частях. Тамбов, 2015. С. 60-63.
3. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «Программирование» в вузе // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 6-6. С. 77-81.
4. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «Информатика и программирование» // Сборник научных трудов Sworld. 2014. Т. 13. № 1. С. 41-43.
5. Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Методы и формы обучения программированию в вузе // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т. 17. № 3. С. 18-22.
6. Кобелев И.А., Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Два типа языков программирования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 56.
7. Юрзанова Т.К. Компьютерная графика как средство реализации межпредметных связей информатики и математики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.ito.su/2001/ito/I/2/I-2-97.html>

РОЛЬ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Исаева Т.А.

аспирант кафедры «Профессиональная педагогика»
ФГБОУ ВПО «ИжГТУ имени М.Т. Калашникова»,
Россия, г. Ижевск

В статье описывается роль учебной и педагогической практики в образовательном процессе высшей школы. Определены виды деятельности, которые выполняет студент – будущий педагог профессионального обучения в период практики. Выделены особенности проведения практики студентов на основе анализа литературы.

Ключевые слова: практика, виды педагогической деятельности, профессиональное становление педагога профессионального обучения.

Одним из приоритетных требований потенциальных работодателей к выпускнику вуза – будущему педагогу является его профессионально-

педагогическая компетентность. Так, прохождение практики студентом позволяет студенту оценить реальный уровень своей профессионально-педагогической компетентности, определить сильные и слабые стороны подготовки путем рефлексии своей деятельности.

Известно, что введение в учебный процесс высшей школы учебных планов, скорректированных под требования федеральных государственных образовательных стандартов, привело к сокращению аудиторных часов и увеличению часов, запланированных на самостоятельную работу студентов. Следовательно, основная нагрузка по приобретению студентами профессионально-педагогического опыта приходится на прохождение практики.

На основании имеющегося опыта по организации педагогической практики можно сделать вывод, что основными элементами практики студентов – будущих педагогов профессионального обучения являются:

- проведение студентом-практикантом учебных занятий;
- взаимодействие и взаимоотношения практиканта с обучающимися и преподавателями-руководителями в образовательной организации, где проводится практика (подготовка занятий, факультативы, вне учебные мероприятия);
- наблюдение и анализ педагогической деятельности преподавателей на занятиях в образовательной организации.

Хотелось бы отметить, что анализ научно-педагогической литературы [3, 4, 5] показал, что опыт организации практической подготовки студентов – будущих преподавателей/ педагогов имеет следующие особенности:

1. Одной из ведущих тенденций развития профессионально-педагогического образования является ориентация на усиление практического компонента подготовки.

2. Главным источником и движущей силой подготовки будущего учителя, преподавателя является его саморазвитие в процессе прохождения практики, как накопления опыта будущей профессиональной деятельности.

3. Новые технологии организации практики связаны с новым пониманием роли педагога не как источника знаний, а как профессионала, с помощью которого создаются условия для самоопределения и самореализации личности обучающегося.

4. Значительную долю среди методов организации практики занимают инновационные методы и современные образовательные технологии.

На сегодняшний день, практика понимается как связующее звено между теоретическим обучением и практической деятельностью. Ей отводится функция по углублению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развитию педагогического мышления, познавательной творческой активности, профессионально-педагогических качеств личности педагога, а также диагностики профессиональной пригодности и подготовленности к педагогической деятельности.

Так, например, в Ижевском государственном техническом университете практика студентов проводится ежегодно, в течение 4х лет обучения на бакалавриате.

На первом курсе, в период учебной практики, студенты знакомятся с нормативно-правовыми документами в области образования. Целью учебной

практики является профессиональная подготовка личности студента к организации и осуществлению образовательной деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.

На втором этапе, в ходе прохождения педагогической практики (2-4 курс) студенты «погружаются» в профессионально-педагогическую деятельность, актуализируя полученные теоретические знания по дисциплинам «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Общая и профессиональная педагогика», «Психология профессионального образования», «Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии» и др. Особенностью данного этапа является привлечение студентов к подготовке и проведению занятий, в том числе лекционных, как в своей, так и в других учебных группах, а также к разработке учебно-методических пособий по дисциплинам учебного плана.

С позиций контекстного обучения А.А. Вербицкого [1], таким образом осуществляется процесс «погружения» студента в *научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную и организационно-технологическую деятельности*. В основе этого процесса лежит воссоздание на практике условий *«искусственной системы»*, то есть максимально приближенных к реальным условиям ситуаций, когда студент-практикант становится на место преподавателя.

Обязательным условием при разработке практического занятия по представленной теме является использование интерактивных технологий, направленных на взаимодействие участников образовательного процесса. Формами проведения таких занятий могут быть дебаты, деловые игры, научные бои, викторины, блиц-опросы для каждого участника группы по теме разработанного теоретического материала и др.

Что касается учебно-методического пособия, то его разработка требует поиска, анализа, систематизации, обобщения информации и ее представления в доступной для студентов форме. Контрольный блок пособия связан с конструированием тестов, кроссвордов и иных заданий, методы разработки которых студенты осваивают при прохождении курса «Современные средства оценивания результатов обучения» и демонстрируют во время практики. Все это позволяет говорить о сочетании *образовательно-проектировочной и научно-исследовательской педагогической деятельности*, предусматривающих способность к проектированию учебно-методического обеспечения образовательного процесса и «готовность к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач».

На заключительной стадии первой педагогической практики подготовленную в виде учебно-методического пособия разработку студент защищает перед аудиторией студентов-практикантов. При этом он подводит итоги выполненной им работы и оценивает ее по установленным ранее критериям. Самооценка студента сопоставляется с оценкой рецензента и с коллективной оценкой представленных им результатов со стороны учебной группы, а затем

обсуждается в аспектах *образовательно-проектировочной деятельности и организационно-технологической деятельности* (варианты решения педагогических ситуаций, проектирования и планирования учебного процесса, постановки и достижения целей и задач учебного занятия, применения индивидуализированных, деятельностно- и личностно-ориентированных методик организации образовательного процесса и т.п.).

Взаимное рецензирование работ студентов позволяет им приобрести навыки взаимооценки и прогнозирования с точки зрения ценности представленной информации и возможности ее дальнейшего использования.

Реализация же обратной связи обеспечивает своевременную коррекцию учебного процесса и оценку ситуации с учетом получаемой информации о соответствии результатов обучения запланированным задачам [3].

Данная технология проведения практики зарекомендовала себя с положительной стороны. Выпускники вуза – будущие педагоги профессионального обучения наиболее качественно подготовлены к профессионально-педагогической деятельности, обладают навыками использования различных инновационных и интерактивных методов обучения, педагогической диагностики и квалиметрии.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Исаева Т.А. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов [Текст] / Т.А. Исаева, Шихова О.Ф. // Образование и наука. – №9 (118). – 2014. – С. 98 – 112.
3. Калацкая Н.Н. теоретический анализ подходов к оценке педагогической деятельности учителя [Текст] / Н.Н. Калацкая // Вестник ТГГПУ. – № 2–3 (17–18). – 2009. – С. 40 – 44.
4. Сунцова М.С. Современные тенденции развития профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов в США, Германии и России : Организационно-педагогические аспекты: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / М.С. Сунцова. – Казань, 1999. – 172с.
5. Чернявская, А.П. Деятельность преподавателя по достижению нового качества образования [Текст] / А.П. Чернявская // Совет ректоров. – №11. – 2013. – С. 23 – 29.

ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Константинова В.В.

доцент кафедры педагогики и образовательных систем
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Йошкар-Ола

В настоящее время перед педагогической наукой стоит важнейшая задача поиска соответствующих современным тенденциям развития общества методов и приемов воспитания подрастающего поколения. Наряду с традиционными методами активно использу-

ется потенциал музейной педагогики. Музейная педагогика способствует формированию мировоззрения подрастающего поколения, что в конечном итоге влияет на уровень воспитанности личности.

Ключевые слова: музейная педагогика, образование, воспитание, подрастающее поколение, формы и методы.

В современных условиях, когда наблюдается достаточно сильное влияние западной идеологии и массовой культуры на формирование мировоззрения подрастающего поколения, актуальным становится поиск продуктивных методов и форм воспитания. Из всего многообразия существующих в педагогике методов, приемов и форм организации деятельности привлекательным становится музейная педагогика.

Первые попытки формирования музейной педагогики сделали отечественные ученые и общественные деятели Санкт-Петербурга (1864). Это повлияло на возникновение Русского педагогического музея (1865), который явился в то время общественным, научным и просветительским центром, разрабатывающим актуальные вопросы педагогической науки.

Значительный вклад в разработку вопросов музейной педагогики внесли отечественные и зарубежные ученые. Среди них можно назвать такие фамилии, как А.В. Бакушинский, Е.Г. Ванслова, Г. Кершенштайнер, А. Литварх, Н.В. Нагорский, Б.А. Столяров, К. Фолль, Г. Фройенталь, К. Фризен, М.Ю. Юхневич и др.

Литварх А. первым сформулировал идеи об образовательном назначении музея и предложил новый подход к посетителю как участнику диалога. Реализуя на практике метод «музейных диалогов», он впервые обосновал роль посредника, который помогает посетителю в общении с искусством, развивая способность видеть и наслаждаться художественными произведениями (впоследствии такой посредник и получил название «музейный педагог») [1].

В результате теоретического анализа практической музейно-педагогической деятельности в 1934 году К. Фризен предложил ввести термин «музейная педагогика», означавший «традиции художественного воспитания музейными средствами, опирающимися на просветительскую работу и музейную дидактику» [3, С.3-4].

В 40-е – 80-е гг. XX века развитие музейной педагогики было связано с идеей ЮНЕСКО о привлечении в музеи широкой детско-юношеской аудитории. Новое понимание роли музея в образовательно-воспитательном процессе было теоретически осмыслено выдающимися музееведами, педагогами, психологами как приобщение школьников к межкультурному диалогу [5].

В нашей стране понятие «музейная педагогика» вошло в активное употребление с начала 1970 годов. Выделение музейной педагогики в самостоятельную научную дисциплину было продиктовано необходимостью теоретического осмысления образовательной деятельности музеев и повышения ее качественного уровня.

Отечественная теория музейной педагогики получила достаточно полное обоснование в трудах основоположников русской экскурсионной школы

(Н.А. Гейнике, И.М. Гревс, Б.Е. Райков) и сторонников широкого использования музеев в целях образования его посетителей (М.В. Новорусский, В. Коховский, М.С. Страхова, Н.А. Флеров, Ф. И. Шмит, Н. Д. Бартрам, А.У. Зеленко), а также в системе эстетического воспитания Бакушинского А.В. средствами художественных музеев. В период становления музейной педагогики как научной дисциплины взгляды ученых, обогащенные идеями гуманизации и гуманитаризации образования через обращение к мировой культуре, истории, духовным ценностям, стали особенно актуальными [1, с. 37].

Развитию музейной педагогики в России послужило и переосмысление понятия «коммуникации» в «музейную коммуникацию» как диалогического взаимодействия субъектов в предметно-пространственной среде музея. Кроме того были выделены экспозиция как основная форма музейной коммуникации и экскурсия – как основная форма образовательной деятельности музея. Создатели экспозиции должны были не только отражать природные, культурные, социальные и другие процессы и явления, но использовать художественные средства при создании музейного образа с целью максимального воздействия на эмоционально-чувственную сферу посетителя.

На современном этапе в теории музейной педагогики в качестве предмета научного исследования выделены культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации (М.Ю. Юхневич). Н.А. Никишин, изучая проблемы музейной коммуникации, рассматривает «язык музея» как одно из базовых понятий, служащих средством коммуникации. Б.А.Столяров определяет это понятие как «системно организованное и четко направленное взаимодействие музейного педагога и учащихся, обеспечивающее единство развития, воспитания и обучения в условиях музейной среды на основе целостности и общности всех элементов его структуры (музейный предмет, музейный педагог, музейный зритель) [5, С.11-12].

По мнению Вансловой Е.Г. музейная педагогика – это одно из наиболее значимых направлений современной педагогики. Музейная педагогика – это новое ответвление научных знаний на стыке музееведения, педагогики, психологии, искусства (как части общей культуры) и краеведения. Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики [2, С. 30].

Нагорский Н.В. в работе «Музей как открытая педагогическая система» музейную педагогику называет педагогикой открытой среды. Она не ограничена стенами музея и наиболее эффективно проявляет себя в условиях сотрудничества школы и музея, единения культурно – досуговых и образовательных учреждений, создания педагогически целесообразно организованного культурного пространства [4, с.6].

Музейная педагогика следует общечеловеческим закономерностям и реализует их в основном в условиях музея. Человек по желанию выбирает интересующий его музей, определяет объем и содержание информации, которую хотел бы получить, самостоятельно выбирает формы и время общения

с музейными ценностями. Задача музейной педагогики проявляется в том, чтобы максимально и успешно удовлетворить и, по мере возможности, развить и обогатить интересы посетителей.

Исходя из вышесказанного, можно определить цели музейной педагогики:

- пробуждать интерес к познанию культуры народов мира через музей и его коллекции;
- воспитывать бережное, уважительное отношение к музейным памятникам как части истории и культуры того или иного народа;
- способствовать формированию у посетителей понимание единства природы и культуры;
- формировать навыки культуры поведения в музее;
- воспитать любовь к родному краю и людям, внесшим значительный вклад в его процветание.

Таким образом, современная музейная педагогика развивается в русле проблем музейной коммуникации и направлена в первую очередь на решение задач образования и воспитания подрастающего поколения.

Содержание культурно-образовательной деятельности выражается в формах организации работы с музейной аудиторией, взаимодействии с системой образования. Существуют более ста различных форм, среди которых популярность обрели лекция, экскурсия, консультация, научные чтения, кружки, студии, клубы, литературные вечера, киносеансы, концерты, встречи с интересными людьми, праздники, исторические игры, конкурсы, викторины и т.д.

Таким образом, музейная педагогика является одним из направлений педагогической науки и определяется как междисциплинарная область научного знания, формирующегося на пересечении педагогики, психологии, музееведения и профильной музейной дисциплины и, построенная на ее основе специфическая практическая деятельность, ориентированная на передачу культурного опыта молодому поколению в условиях музейной среды.

Список литературы

1. Ахунов, В.М. Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления / В.М. Ахунов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2008. – №4. – С. 36-44.
2. Ванслова, Е.Г. Музейная педагогика – Великая сила / Е.Г. Ванслова // Внешкольник. – 2003. №6. – С. 30.
3. Гогиберидзе, Г. Формирование музейной педагогики / Г. Гогиберидзе // Преподавание истории в школе. – 2007. №8. – С. 3-5.
4. Нагорский, Н.В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство / Н.В. Нагорский // Педагогика. – 2005. №5. – С. 3-12.
5. Чесняк, М.Г. Гражданское воспитание старшеклассников средствами музейной педагогики: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / М. Г Чесняк; Северо-Кавказский гос.техн.ун-т. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА

Кравченко К.А.

доцент кафедры рисунка, живописи и художественного образования
Института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ», кандидат педагогических наук,
Россия, г. Новосибирск

Щетинин И.Д.

доцент кафедры искусств Института Педагогики и Психологии
ФГБОУ ВПО «ТюмГУ»,
Россия, г. Тюмень

В статье рассматриваются некоторые эстетические аспекты процесса обучения академическому рисунку. Отмечается, что практика обучения академическому рисунку основана на выявлении сущности изобразительного процесса, а также определении основных принципов эстетического формообразования при работе с натуры. Авторы акцентируют в статье, что формирование таких эстетических категорий, как художественный вкус и чувство меры, имеет одно из первостепенных значений в процессе обучения академическому рисунку.

Ключевые слова: академический рисунок, целостность, эстетическая целесообразность, гармония, выразительность.

Художественное содержание академического рисунка определяется целым рядом различных признаков, характеризующих уровень воплощения смыслового содержания первоначального художественного замысла в конкретную изобразительную форму, где важную роль играет эстетическая оценка натурной постановки, отражающая эстетические принципы будущего художника.

Практика обучения академическому рисунку основана на выявлении сущности изобразительного процесса, а также определении основных принципов эстетического формообразования при работе с натуры. В процессе изображения эстетическая оценка натурной постановки всегда связывается с конкретными графическими средствами изображения. В этом случае эстетический вкус служит определенным ориентиром студенту при переводе художественного замысла в конкретную графическую форму. Следовательно, формирование в процессе обучения академическому рисунку таких эстетических категорий, как художественный вкус и чувство меры, имеет одно из первостепенных значений [2, с. 84-96].

Эстетическое восприятие предметов для изображения выражается в нахождении характерных особенностей гармоничности и целостности изображаемого. При этом следует подчеркнуть, что возникновение эмоций не ограничивается только чувственным восприятием, а включает в себя элементы теоретического познания. Под воздействием этих факторов и изобразительного опыта у студента формируется избирательность уже в самом про-

цессе восприятия, где студент под руководством педагога целенаправленно познает модель для изображения.

Эстетическое восприятие возможно только тогда, когда студент подготовлен к восприятию модели изображения, что выражается в эмоционально-образной оценке натурной постановки и будущего рисунка.

Изобразительная деятельность в процессе обучения академическому рисунку в этом контексте основана на базовых принципах эстетики: эстетической целостности, эстетической целесообразности, эстетической гармонизации, эстетической выразительности.

Эстетическая целостность достигается за счет стремления второстепенных элементов изображения к главному центру, а также через подчинение изображения одному или нескольким организующим всю структуру изображения ритмам. Существенной особенностью принципа применения целостности в академическом рисунке является стилизация как способ формообразования путем обобщения и гармонизации формы. Для того чтобы придать изображению эстетическую ценность, студент должен обобщить форму, а для этого необходимо выявить логику внутреннего строения модели для изображения и условия ее нахождения в пространстве. В результате на изобразительной плоскости возникает целостный графический образ модели [1].

Принцип эстетической целесообразности, который основан на конструктивной и пластической целесообразности, срабатывает, когда осуществляя изобразительную деятельность, студент представляет ее результат уже в начале процесса и как нечто законченное целое. Поэтому на этапе первоначального замысла, он рассматривает процесс изображения с точки зрения целесообразности, что помогает более гибко подходить к эстетической оценке будущего графического изображения. Необходимым условием эстетической целесообразности является гармонизация формы модели изображения на рисунке. Академический рисунок как вид эстетической целесообразности создается принципу эстетической гармонизации. Гармония считается одной из основных категорий эстетики. Специфика эстетической гармонии заключается в том, что она неразрывно связана с такими качествами и характеристиками предмета как мера, симметрия, пропорциональность, соразмерность, поэтому принцип гармонизации связан с принципом целостности. Эстетическая гармония в рисунке неотделима от процесса изобразительной деятельности, задача которой состоит в создании эстетической выразительности на изобразительной плоскости.

Эстетическая выразительность, в свою очередь, это выражение целостности и гармонии. Для достижения эстетической выразительности в академическом рисунке имеют значение такие способы формообразования как тектоника, пластика, декоративность. Выразительность имеет прямое отношение к художественно-образной стороне изображаемого, выявляя уровень художественного вкуса и общий эстетический уровень рисующего [4, с. 41-43].

Благодаря знанию и использованию принципов формообразования в изобразительной практике рисующий может добиться наилучших результатов в своей деятельности, мысленно проверить, соотнести, переосмыслить

форму, так как форма это самый первый и основополагающий аспект в эмоциональном восприятии модели. Форма имеет большое эмоциональное воздействие на рисующего. Из этого следует, что принципы и законы формообразования являются неотъемлемой частью создания изображения в академическом рисунке [3].

Форма в академическом рисунке представляет особую организованность изображения модели, возникающую как результат деятельности рисующего по достижению взаимосвязанного единства всех ее свойств – пространственно-ритмической структуры, пропорций, объемно-пространственной конструкции и т.д. Изображение натурной формы отвечает требованиям и условиям конкретных учебно-познавательных задач процесса обучения, а также технической целесообразности применения приемов и средств академического рисунка и, главное, внутренним эстетическим требованиям самого рисующего.

Список литературы

1. Кравченко К.А. Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа [Текст]: дисс. канд. педагогических наук / К.А. Кравченко. – Омск, 2009. – 170 с.
2. Медведев Л.Г. Академический рисунок в процессе художественного образования [Текст] / Л.Г. Медведев. – Омск: Издательский дом «Наука», 2008. – 290 с.: с ил.
3. Медведев Л.Г. Взаимодействие содержания и формы в композиционном пространстве [Текст] / Л.Г. Медведев // Философия образования, 2014. № 2 – Новосибирск: Изд. СО РАН, 2014 – С. 211-222.
4. Шаляпин О.В. Педагогика портретного искусства (монография) [Текст] / О.В. Шаляпин. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2009. – 160 с.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОДВЕДЕНИЮ ОБЪЕКТОВ ПОД ПОНЯТИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕОМЕТРИИ

Кудрявцева М.В.

доцент кафедры специальных методик и русского языка
Курского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Курск

Катаева Н.А.

магистрант 2 курса дефектологического факультета
Курского государственного университета,
Россия, г. Курск

Статья посвящена проблеме обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями подведению объектов под понятие в процессе изучения геометрического материала. Предложены приемы организации коррекционно-педагогической работы, предусматривающие включение обучающихся в практическую деятельность, способству-

ющие развитию самостоятельности в использовании учебной информации, формированию осознанных и прочных знаний.

Ключевые слова: обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), математические понятия, подведение под понятие, элементы геометрии, коррекционно-педагогическая работа.

При изучении учебного материала младшие школьники с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с огромным числом новых понятий. Без знания системы научных понятий того или иного учебного предмета невозможно сознательное усвоение отношений, закономерностей и правил, их адекватное использование.

Понятие – форма научного и обыденного мышления; результат обобщения свойств предметов некоторого класса и мысленного выделения самого этого класса по определённой совокупности общих для предметов этого класса отличительных признаков. Понятия закрепляются в слове.

Каждое понятие имеет содержание и объём.

Содержание понятия – это совокупность признаков, по которым предметы обобщаются в понятии.

Объём понятия – множество (класс) обобщаемых в понятии предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия [5].

Проблема формирования понятий давно привлекает внимание психологов и педагогов, в числе которых П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Н.Г. Салмина, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.

Особое место в школьном обучении занимает формирование математических понятий, которые отражают в нашем мышлении определенные формы и отношения действительности, абстрагированные от реальных ситуаций. Одним из разделов курса математики, включенных в адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с умственной отсталостью, являются «Элементы геометрии».

Для школьников с интеллектуальными нарушениями усвоение геометрических понятий связано с рядом трудностей, обусловленных особенностями познавательного развития обучающихся (недоразвитием внимания, воображения, памяти, несовершенством анализа, синтеза, слабостью обобщения и отвлечения), несовершенством произносительной стороны речи и недоразвитие фонематического слуха, а также высокой степенью абстракции таких понятий. В исследованиях О.А. Бибиной, О.В. Бобковой, М.В. Кудрявцевой, М.Н. Перовой, В.В. Эк и др. раскрыты особенности геометрических знаний, чертежно-графических и конструктивных умений школьников с умственной отсталостью. Авторы указывают на затруднения обучающихся в усвоении содержания понятий, их дифференциации, применении знаний при решении учебно-познавательных и практических задач [1, 2, 4, 6].

Формирование геометрических понятий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями проходит ряд этапов: введение понятия, формулировка определения понятия, усвоение содержания понятия (его существенных

свойств), подведение объектов под понятие, выведение следствия из факта принадлежности объекта к данному понятию [4].

Исследователи подчеркивают, что для формирования у школьников с интеллектуальными нарушениями подлинно научных понятий требуется специально организованная коррекционно-педагогическая работа, предусматривающая использование вариативных приемов обучения на каждом из этапов формирования понятий.

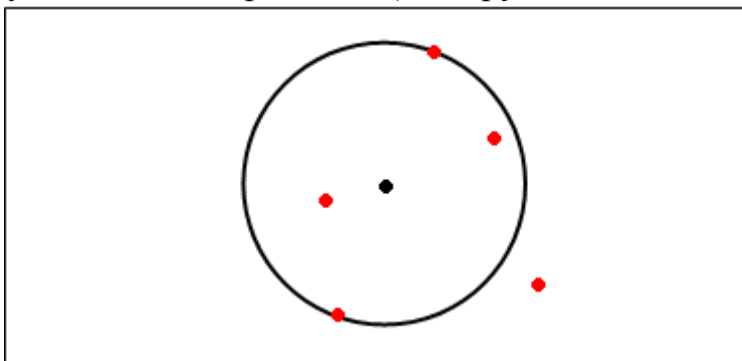
Остановимся более подробно на обучении младших школьников с умственной отсталостью подведению объектов под понятие.

Отнесение любого объекта к тому или иному понятию предполагает раскрытие содержания этого понятия, то есть перечисление свойств, которыми должен обладать объект, входящий в его объем; установление наличия у объекта признаков данного понятия и обобщение результатов, то есть установление принадлежности или непринадлежности объекта к данному понятию.

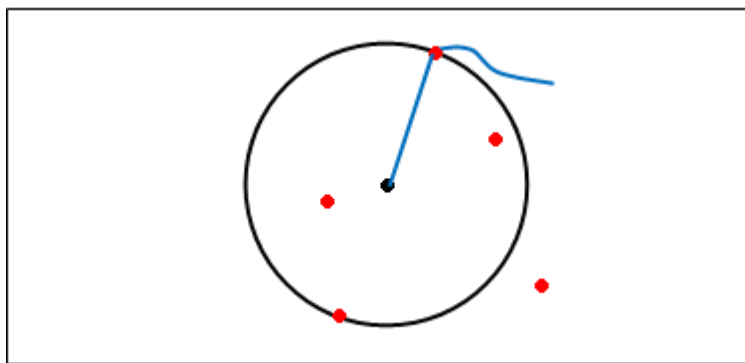
Одна из типичных ошибок школьников состоит в том, что при подведении заданных объектов под соответствующие понятия они учитывают лишь некоторые признаки из числа необходимых и достаточных признаков и поэтому относят к понятию и такие объекты, которые имеют с объектами данного класса лишь некоторые общие признаки. Исходя из этого, важно показать обучающимся, что объект будет входить в объем данного понятия только в том случае, когда он обладает всей системой необходимых и достаточных признаков этого понятия. Если объект не обладает хотя бы одним из признаков, то он не будет входить в объем данного понятия. Следует отметить, что отрицательный ответ будет получен при отсутствии любого признака.

Формирование умения подводить объекты под понятия следует начинать с организации фронтальной работы, в процессе которой, осуществляя практические действия с моделями объектов, обучающиеся анализируют предложенный объект, отвечают на вопросы учителя и устанавливают наличие или отсутствие у него существенных свойств искомого понятия.

Например, после введения понятия «радиус окружности», формулировки его определения, можно предложить школьникам пособия, на которых изображена окружность с отверстиями (на окружности и вне ее).



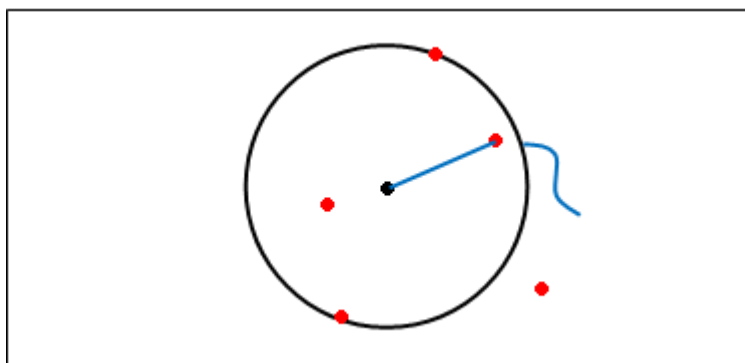
К пособиям прилагается шнурок. Учащимся предоставлялась возможность самостоятельно «построить» радиус в данной окружности, найдя нужные отверстия и опустив в них концы шнурков, то есть, соединив центр окружности и точку на ней.



Опираясь на пособие, учащиеся отвечают на вопросы, предваряющие самостоятельное подведение объектов под понятие и уточняющие его существенные свойства:

1. Какая линия проведена? (Отрезок).
2. Является ли один из концов отрезка центром окружности? (Да, является)
 - Является ли второй конец отрезка точкой окружности? (Да, является)
 Или:
 - Какие точки являются концами отрезка? (Точка окружности и ее центр)
 Или:
 - Где находятся точки отрезка? (Одна – на окружности, а другая – это центр окружности)
3. Чем является полученный отрезок? (Радиусом окружности)
4. Что же такое радиус? (Радиус – это отрезок, соединяющий точку окружности с центром)
5. Сколько радиусов можно провести в окружности? (Много)
6. Каким свойством обладают все радиусы окружности? (Они равны между собой)

Затем шнурок вставляется поочередно в другие отверстия, например, в точку, не лежащую на окружности.



Учащиеся устанавливают принадлежность нового отрезка к понятию «радиус окружности», отвечая на следующие вопросы:

1. Проведен ли радиус окружности? (Нет)
 2. Почему полученный отрезок не является радиусом окружности? (Потому что он не соединяет центр окружности с точкой на ней).
- Или:

– Потому что точка, являющаяся концом отрезка, не лежит на окружности)

3. Расположите шнурок таким образом, чтобы получился радиус.

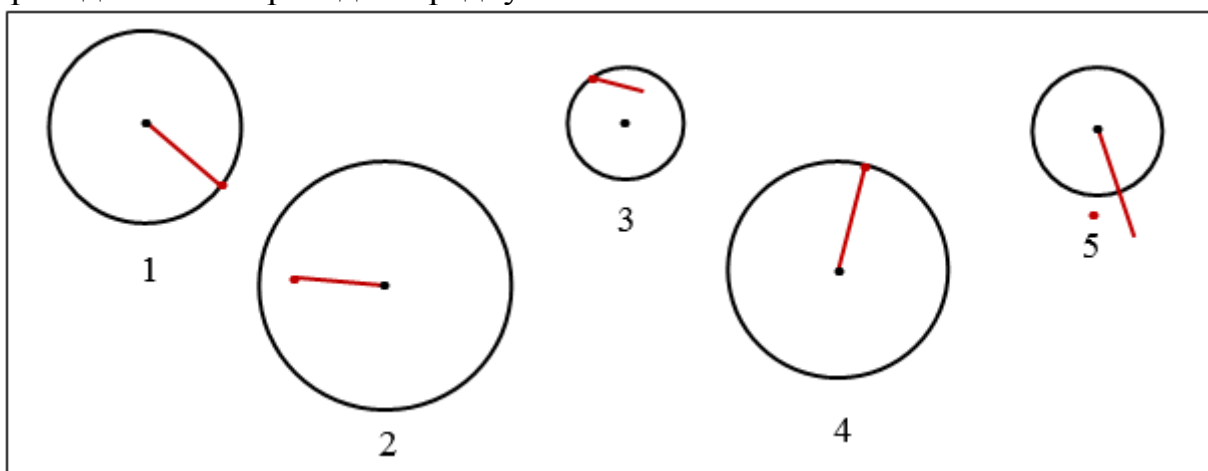
4. Сколько таких отрезков можно провести? (Много)

5. Что же такое радиус? (Радиус – это отрезок, соединяющий точку окружности с центром)

6. Каким свойством обладают все радиусы окружности? (Они равны между собой)

Таким образом, школьники совместно с учителем подвелили объекты под понятие «радиус окружности».

Далее можно предложить рассмотреть чертежи, спроецированные на доску при помощи мультимедиа проектора, и найти окружности, в которых проведены и не проведены радиусы.



На данном этапе обучения подведению объектов под понятие следует использовать обобщенный план, записанный на индивидуальных и демонстрационной памятках:

1. Является ли проведенная линия отрезком?

2. Соединяет ли отрезок точку окружности с ее центром?

3. Сделайте вывод.

Аналогичная работа может быть проделана каждым ребенком на индивидуальных карточках. Отрезки, являющиеся радиусами, необходимо обводить цветным карандашом. По окончании анализа каждого объекта и получении утверждения о вхождении объекта в объем искомого понятия целесообразно формулировать определение понятия.

Таким образом, обучение младших школьников с интеллектуальными нарушениями подведению под понятие требует поэтапной коррекционно-педагогической работы, предусматривающей использование различных приемов и обязательную организацию предметно-практической деятельности обучающихся по изучению объектов, их анализу, экспериментальной проверке наличия существенных свойств понятия и обобщения полученных результатов. Предложенные приемы работы могут быть использованы педагогами начальных классов, обучающими математике младших школьников с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Бибина О.А. Формирование геометрических понятий у младших школьников с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] : дис...канд. пед. наук / О.А. Бибина. – Саранск, 2000. – 199 с.
2. Бобкова О.В. Формирование геометрических представлений на основе межпредметных связей у младших школьников с нарушением интеллекта (на уроках математики и ручного труда) [Текст] : дис...канд. пед. наук / О.В. Бобкова. – М., 2000. – 213 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
4. Кудрявцева М.В. Коррекционно-развивающее значение наглядности при изучении элементов геометрии в специальной коррекционной школе VIII вида [Текст] : дис...канд. пед. наук / М.В. Кудрявцева. – М., 2001. – 236 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Глав. редактор Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
6. Перова М.Н. Методика обучения элементам геометрии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида [Текст] / М.Н. Перова, В.В. Эк. – М.: Классикс Стиль, 2005. – 176 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Ф. Талызина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр Академия, 1998. – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Курвина А.В.

доцент кафедры «Физика» Петербургского государственного университета
путей сообщения Императора Александра I (ФГБОУ ВПО ПГУПС)
Петрозаводского филиала ПГУПС, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Петрозаводск

Алексеева Н.П.

ст. преподаватель кафедры «Технологического образования»
Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного
университета (ПетрГУ),
Россия, г. Петрозаводск

В статье рассматривается организация учебного процесса с применением интерактивных методов обучения на основе активного обмена знаниями, идеями, способами деятельности.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, взаимодействие субъектов учебного процесса, организация учебного процесса.

В настоящее время развитие системы образования направлено на совершенствование приемов опосредованного педагогического воздействия, к которым относят диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творче-

скую деятельность. Стало очевидным, что необходимо управлять не личностью, а процессом ее развития. Использование интерактивных методов обучения позволяет наиболее полно реализовать взаимодействие субъектов учебного процесса.

Особенности этого взаимодействия состоят в следующем:

- субъекты образования находятся в одном смысловом пространстве;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;
- единение в выборе средств и методов реализации решения задачи;
- совместное эмпатийное общение, одинаковая эмотивность языковых категорий, способствующих принятию и реализации решения задач.

Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение [1].

Вместе с тем, практическая педагогическая деятельность нуждается в методических разработках, ориентированных на их реальную реализацию при изучении конкретной учебной дисциплины. Поскольку при использовании интерактивных методов происходит более тесное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и наблюдается доминирование активности учащихся в процессе обучения, то упражнения и задания в интерактивной форме можно эффективно использовать при изучении нового материала, в том числе при организации самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим основные принципы построения интерактивного семинара [2]:

- студенты должны общаться между собой (например, в бригаде из двух-трех человек);
- деление по группам должно быть преимущественно добровольным, хотя допускается и формирование команд преподавателем;
- студенты должны быть психологически подготовлены к занятиям интерактивного типа;
- уровень заданий должен быть адекватным уровню подготовки студента;
- аудитория должна позволять работать по группам (достаточное количество мест для удобства общения).

В процессе проведения семинарских занятий курса «Инженерная графика», лабораторных работ курса «Физика», практических занятий курса «Электротехника и электроника» мы наблюдали активную работу студентов в полном соответствии ранее описанным принципам. Студенты самостоятельно быстро делились на группы по 3-4 человека, скорость выполнения заданий возрастала, наблюдалось активное общение как внутри групп, так и с участниками других команд; в процессе работы искали варианты и способы выполнения задания; в конце занятия наблюдалось радостное эмоциональное состояние, которое подкреплялось словами благодарности за полученные новые знания и практические умения.

Необходимо отметить и особенности работы преподавателя при такой форме занятий:

- наличие вариативных разноуровневых заданий;
- своевременное реагирование при остановке работы групп;
- необходимость контроля ротации участников внутри групп;
- контроль за эмоциональным состоянием малых групп;
- умение подключать более активных и быстро схватывающих информацию студентов к поддержке других обучающихся внутри групп.

Реализация моделей построения интерактивного семинара и практического занятия «каждый учит каждого» и «творческие задания» нашли широкое применение в нашей практике.

Таким образом, использование интерактивных методов в обучении в соответствии с компетентностным подходом повышает эффективность образовательного процесса и позволяет улучшить подготовку будущих инженеров.

Список литературы

1. Информационно-аналитический обзор. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. [электронный ресурс] // URL: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html (Дата обращения: 26.07.2015)
2. Н. Суворова. Интерактивное обучение: новые подходы. [электронный ресурс] / URL: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html> (Дата обращения 30.07.2015)
3. Шишелова Т.И., Коновалов Н.П., Шульга В.В. Опыт внедрения интерактивных методов обучения в Иркутском Государственном Техническом Университете [электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3–1. – С. 197-200; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002880 (Дата обращения 25.07.2015)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Лебедева Н.В.

доцент кафедры психологии и педагогики Института дополнительного профессионального образования Департамента социальной защиты населения города Москвы, кандидат психол. наук,
Россия, г. Москва

Иосибадзе Л.Ш.

аспирант Института дополнительного профессионального образования Департамента социальной защиты населения города Москвы,
Россия, г. Москва

В статье представлен теоретический обзор профессиональной идентичности социального работника, рассматриваются позиции современных исследователей, раскрывающих понятие «профессиональной идентичности», его содержание и структуру.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессионализм, саморазвитие, личность, социальный работник.

Конструирование собственной идентичности всегда являлось одной из основных проблем, встающих перед человеком. Идентичность представляет собой осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний [4, с.53]. Личностная идентичность означает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок, ценностных ориентаций и самосознания личности, т.е. это самоопределение в терминах личностных характеристик. Личностная идентичность подразумевает ответ на вопрос: «Кто Я?» и описывается большей частью в субъективных терминах, хотя описание обычно начинается с перечня социально-ролевых свойств или подразумевает их [3, с.88]. Термин «профессиональная идентичность» является довольно близким по смыслу понятиям профессиональное самоопределение, профессионализация, профессиональное саморазвитие, профессиональный статус и роль. Все перечисленные понятия отражают суть личностного изменения в ходе профессиональной подготовки и деятельности.

Профессиональная идентичность относится к числу понятий, выражающих представление человека о своем месте в профессиональной группе и в социуме. Этому представлению сопутствуют определенные ценности и мотивационные ориентиры, а также субъективное отношение (принятие или непринятие) к своей профессиональной принадлежности. Профессиональная идентичность выражает сложную взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессии, позволяющих реализовать личностный потенциал в профессиональной деятельности, прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и характеристик, обуславливающих способность принятия ценностей профессиональной группы.

В концепции Ю.П. Поваренкова понятие «профессиональная идентичность» является конкретизацией понятия «личностная идентичность» применительно к содержанию и условиям профессионального становления личности. Необходимость введения понятия «профессиональная идентичность», как считает автор, вызвана тем, что профессиональное становление личности является ведущей формой обретения идентичности [5, с. 76].

Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность [6, с.118].

В современных условиях динамических преобразований российской экономики и общества, а также введения Профессионального стандарта, вопросы профессиональной идентичности социального работника приобретают особую актуальность практического значения. Но прежде чем понять прикладной характер данной проблемы, необходимо рассмотреть научно-теоретический анализ профессиональной идентичности.

Формирование профессиональной идентичности социального работника довольно сложный процесс, который порой им не осознается. Отмечается, что формирование идентичности у современного социального работника зачастую носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы. Это в какой-то мере затрудняет формирование це-

лостного представления социального работника о своей роли в собственно профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства [1, с.28].

Профессиональная идентичность формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии социального работника и отличия их как таковых, она связана с общей информационной основой деятельности, а также с целостными эталонами типичных профессиональных событий социальной работы. Более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов дифференцирует и упорядочивает образ «идеального профессионала», который дополняется образом «себя как профессионала», все более уточняющимся в ходе профессионального самопознания – от стереотипов поведения, поведения в непредсказуемых ситуациях до самореализации и развития личности социального работника в труде. В противном случае социальный работник рискует остаться на уровне выполнения узкого набора функций, будучи неспособным их трансформировать с учетом изменившихся обстоятельств.

В структуре профессиональной идентичности обычно выделяют несколько компонентов: мотивационный, ценностный, эмоциональный и когнитивный.

Д.Н. Завалишина рассматривает когнитивную составляющую профессиональной идентичности как освоение человеком норм, ценностей, традиций соответствующей профессиональной группе. Этот процесс автор также называет осознанием группового членства по отношению к соответствующей профессиональной группе. Выявляется необходимость дополнить когнитивный компонент профессиональной идентичности особенностями отражения социального работника профессиональной деятельности. По мнению Д.Н. Завалишиной, это явление отчетливо выступает в ходе профессиональной идентификации: «Никакая профессиональная деятельность и личностные новообразования в ней невозможны без когнитивной активности субъекта, направленной как на познание профессионального мира, так и на самопознание» [2, с.106].

Понятие «профессиональная идентичность» в полном смысле слова относится лишь к той категории социальных работников, для которых основой идентификации является профессиональный труд.

Статус профессиональной идентичности в структуре идентификационных оснований личности в качестве фактора социализации и личностного самоопределения также зависит от той объективной роли института профессии социального работника, которую он играет в российском обществе. Однако, статус социального работника пока остается невысоким.

Реальная психология конкретного профессионала определяется ведущим идентификационным основанием, в выборе которого субъект не свободен: он личностно детерминирован и зависит от культурных, социальных, корпоративных, информационных и экономических факторов.

Признаки, по которым человек и социум опознают профессию (в данном случае социальный работник), а сам профессионал идентифицирует себя с ней, называются внутренними идентификационными требованиями профессии. Если признаки, используемые для идентификации, полностью совпадают у социального работника как потребителя профессии, общества как заказчика и профессионала как исполнителя – то можно говорить о профессиональной идентичности.

Индивидуальное профессиональное развитие социального работника имеет целью самостоятельно и своевременно осуществлять профессиональные функции с минимальными психофизиологическими затратами. В реализации данная цель расходится по двум направлениям. Первое – создание социальным работником внутренних средств профессиональной деятельности: процесс формирования знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления социальной работы, в ходе которого происходит расширение информационно-психологического пространства профессионала и поэтапное структурное изменение личности, повышающее автономность ее поведения при решении профессиональных задач (т.е. закладываются основы внутренней идентичности профессионала). Второе – формирование внешних средств профессиональной деятельности, включающее процесс накопления фиксированных знаний и социальных регуляторов в данном профессиональном сообществе и развитие (информационное и технологическое) материальных средств труда в социальной работе, – обеспечивает расширение информационного пространства профессии и повышение внешней идентичности профессионала.

Профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. Идентичными могут считаться те социальные работники – профессионалы, которые обладают как стабилизирующей базой, так и преобразующим потенциалом, в деятельности которых баланс стабилизирующих и преобразующих компонентов соответствует оптимальному уровню для социального работника. Как регулятор, профессиональная идентичность выполняет стабилизирующую и преобразующую функции.

Главная стабилизирующая функция профессиональной идентичности – обеспечение необходимой степени профессионального центризма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, параметрами которой являются: константность (способность к сопротивлению изменениям), адаптивность (способность к разрушению неадекватных профессиональных стереотипов), дистантность (представление о месте социального работника в сематическом, информационном и межкультурном профессиональном пространстве) [7, с.123].

Профессиональная идентичность социального работника оценивается на основе субъективных критериев (удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, реализованность), высшим проявлением которого явля-

ется профессиональное счастье, а определяющим элементом – профессиональная мотивация.

Учитывая вышесказанное, можно резюмировать, что осознание социальным работником себя как профессионала в процессе идентификации включает осознание себя внутри профессиональной среды, себя как части профессионального пространства. Это пространство включает в себя не только социальное окружение – руководителей и коллег по организации социального обслуживания населения, но и объект труда социальной работы в самом широком смысле слова, т.е. ту реальность, на которую социальный работник направляет свою активность.

Список литературы

1. Буюкас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности//Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С.28-39.
2. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией//Психология субъекта профессиональной идентичности. – М.; Ярославль, 2001. – С. 104-128.
3. Лебедева Н.В. Исследование самоопределения подростков: сравнительный анализ // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2011. – № 2. С. 88.
4. Мананникова Е.Н. Социальная психология: учеб пособие. – М., 2008. – С. 47.
5. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала – Ярославль, 2000.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. Автореф. дисс...д-ра психол.н. – М., 2001.
7. Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы: в 2-х томах.- Т.1. Классические и современные концепции профессионализма/под общ. ред. д-ра истор.наук, проф. В.И. Жукова, д-ра психол.наук, проф. А.А. Деркача, д-ра психол. наук, проф. Л.Г. Лаптева, д-ра психол.наук, проф. Е.Б. Перелыгиной – М.: Издательский дом «ЭКО», 2005. – 512 с.

ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ МИШЕЛЯ ФУКО

Матвиенко Т.Н.

директор МОУ СШ № 101, канд. пед. наук,
Россия, г. Волгоград

Матвиенко Е.А.

начальник кафедры философии Волгоградской академии МВД России,
канд. филос. наук, доцент,
Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается критическая педагогическая теория М. Фуко, который трактует всю современную систему образования как направленную на подавление личности ученика и потому основанную прежде всего на принуждении. Одним из инструментов этого принуждения выступает система экзаменов, которые (вместе с тотальным документированием педагогического процесса) выступают эффективным средством ранжирования и контроля.

Ключевые слова: Фуко, социальный контроль, индивидуализация процесса обучения, экзамен.

Одной из несомненных заслуг выдающегося французского философа XX века Поля Мишеля Фуко является разработка им критической теории современного образования. В рамках этой теории школа предстает как прежде всего дисциплинарное учреждение. Ее основная задача – «подогнать» личность обучаемого к жестко очерченным потребностям современного общества. Основным средством для достижения этой цели выступает приобретающее самые разнообразные формы принуждение. Такой в современном западном мире учебные заведения не существуют.

Принуждение делает необходимым и возможным ранжирование индивидуумов, позволяет индивидуализировать весь процесс обучения. В то же время, индивидуализация обучения есть органичное производное системы надзора над учеником. Данная индивидуализация начинается с самых первых классов обычной школы, и, даже детского сада, а далее, расширяется в течении всего формального образования, достигая максимума в университете и в системе поствузовского образования. Таким образом, посредством дифференцированного обучения делает систему контроля более эффективной.

Школьные экзамены призваны не столько оценить познания учащихся в тех или иных предметах, но главным образом, оценить «масштаб нормальности» учащихся. Поэтому школа есть средство «нормализации» индивидов. В западной модели образования экзамены превратились в изощренный и непрерывный механизм проверки, оценки и контроля ученика, тем самым школа стала «аппаратом непрерывной экзаменационной экспертизы», – констатирует Фуко.

Современное образование, по его мнению, представляет собой «допрос без конца» [4, р. 227]. Система экзаменов является образцом сциентификации обучения и показателем процессов «надзирающей иерархии и нормализующей санкции». Экзаменационная система крайне усложняет всю систему современного образования, требует значительных усилий и чрезмерного напряжения сил учащихся.

Хотя многие прогрессивные педагоги доказывают необходимость упрощения и реформирования современной модели экзаменов, в реальной педагогической действительности, при том что сложность экзаменационных испытаний все увеличивается, реальные знания студентов (например американских) снижаются. Существующая экзаменационная система эффективно объединяет задачи надзора и нормализации суждений личности: «...экзамен делает видимым мнение каждого индивидуума, дифференцирует и судит суждения каждого» [1, р. 184]. Сами процедуры проверок, используемые многими учителями, направлены на зубрежку. Мнение ребенка при этом «...рассматривается как нулевое и недействительное, лишённое правды и значения, не очевидное, не имеющее отношения к аутентификации действий или отношений». Экзаменационные комиссии в учебных заведениях подобны штату врачей в больницах – своеобразных гуру – использующих компиляцию своих медицинских знаний для контроля над пациентами.

Учителя, наделенные властными полномочиями, получают реальную возможность отсеивания неудавшихся и незнающих учеников, осуществле-

ния ранжирования учеников по уровню их развития. Экзамен «вводит индивидуальность в документальное поле», «превращает каждого индивида в конкретный случай», «находится в центре процедур, образующих индивида как проявление и объект власти, как проявление и объект знания» – указывает Фуко.

Экзамены, представляющие собой по Фуко некий сакральный ритуал, создают среду для конкуренции учащихся друг с другом. Экзаменационная оценка, имманентно, есть сравнение учеников и студентов между собой. Экзамены – это квинтэссенция власти над личностью учащегося. Преподаватели на экзаменах имеют власть сравнивать, организовывать учащихся и управлять ими. Одним из подтверждением этих полномочий является система социально значимых ритуалов – например, вручение аттестатов и т.д.

Кроме того, организация экзаменов всегда требует специальной документации. Развитая система архивов в школах и университетах из экзаменационных листов, отчетов и иных документов относительно деятельности каждого из учащихся, их способностей и перспектив, также является средством контроля над личностью [2, р. 192]. Поведение и дисциплина учащихся могут быть точно определены количественно и качественно, зарегистрированы в школьных отчетах. Государственные ревизии учебных заведений, обилие официальных бумаг и статистических данных не имеют ничего общего с реальной действительностью в западноевропейских школах. Официоз, тем самым, полностью искажает школьную реальность.

Ученик – это индивид, записи о котором хранятся в школьных архивах, как определенное досье. Действительно, процесс надзора в учебных заведениях сопряжен с накоплением невероятного количества документации относительно каждого учащегося (сообщения, оценки, результаты экзаменов, биографические описания и др.). По сути, в современных школах существует детальный бухгалтерский учет процесса обучения и воспитания.

Школьные отчеты, архивы и документы выступают одним из важнейших факторов прогресса в области педагогики, психологии, психиатрии, физиологии, педиатрии, и, в целом, всего корпуса современного социального знания. По сути, педагогика черпает сведения из педагогического процесса, используя самих обучаемых как своеобразное сырье: «Прогресс в области педагогического знания – это новая и коварная форма социального принуждения» – указывает Фуко. Из этого следует, что всякое социогуманитарное знание в капиталистическом мире является глубоко идеологизированным и политизированным. Существующая власть порождает познающего субъекта, объект познания, а также сами доминирующие способы познания самого человека.

Знание, полученное подобным способом, применяется над заключенными, пациентами, школьниками и рабочими, чтобы усилить власть над ними. Усиление власти, в свою очередь, обеспечивает дальнейшее продвижение в различных областях знания. Конечный результат данного процесса – не большая степень свободы человека, но все более усиливающийся контроль над сознанием личности, над её телом и душой. Очевидно, что сложившаяся система нуждается в принципиальном пересмотре.

Список литературы

1. Blades, D. Procedures of Power and Curriculum Change: Foucault and the Quest for Possibilities in Science Education [Текст]: D. Blades. – New York: Peter Lang. – 1997. – P. 437.
2. Foucault, M. Discipline and Punish: The Birth of the Prison [Текст]: M. Foucault. – Harmondsworth: Peregrine. – 1986. – P. 334.
3. Foucault, M. Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason [Текст]: M. Foucault. – New York: Pantheon. – 1965. – P. 328.
4. Foucault, M. The History of Sexuality: An Introduction [Текст]: M. Foucault. – Harmondsworth: Penguin. – 1981. – P. 274.

АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ¹

Никитина Т.Г.

заведующая кафедрой теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, д-р филол. наук, профессор,
Россия, г. Псков

Статья посвящена проблемам социокультурной адаптации иноязычных студентов в регионе обучения и образовательной среде регионального вуза. Анализируются концепции адаптационного курса русского языка для студентов подготовительного факультета. Предлагается авторская модель регионально ориентированного адаптационного курса. Описан опыт реализации данного курса в Псковском государственном университете.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, русский язык как иностранный, адаптационный курс русского языка, лингвокраеведение, городская топонимия.

Психологические, социокультурные и лингвометодические проблемы адаптации иноязычных студентов в образовательном пространстве российских вузов и коммуникативном пространстве российских регионов приобретают все большую актуальность в связи с активизацией академической мобильности и расширением экспорта образовательных услуг.

Преподаватели-практики справедливо отмечают, что базовые учебники русского языка как иностранного для подготовительных факультетов, при всей их методической разработанности, не нацелены на решение проблем социокультурной адаптации иностранцев в кратчайшие сроки, не обеспечивают подготовку иностранных студентов к решению элементарных коммуникативных задач уже в первые недели пребывания в регионе обучения, чем и определяется необходимость разработки и включения в учебный процесс специального интенсивного адаптационного курса русского языка [2; 3].

Согласно концепции В.М. Касьяновой, основная цель такого курса состоит в формировании готовности иностранных учащихся к реальному включению в диалог с носителями русского языка в пределах ограниченного набора тем. Отбор лексического и грамматического материала базируются на

¹ Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 15-16-60001, а(р)

анализе ситуаций, с которыми студент может столкнуться уже в первые дни обучения на факультете, с учетом коммуникативных потребностей иностранцев моделируются соответствующие вопросно-ответные реакции [2, с. 156].

Опыт отечественных и зарубежных интенсивных методик обучения учитывался М.Н. Кожевниковой при создании пособия «Адаптационный курс русского языка для учащихся подготовительного факультета» [4]. В рамках данного курса не предполагается обучение чтению, письму и грамматике. Задача курса – дать учащимся набор готовых фраз для использования в стандартных ситуациях, когда им необходимо представиться, узнать расписание, принести документы в деканат, устроиться в общежитии, пройти медосмотр и т.п. [4, с. 5-6]. Соответственно структурируется содержание курса: Тема 1. Как вас зовут? Тема 2. Документы. Тема 3. Урок. Тема 4. Институт. Тема 5. Общежитие ... Тема 10. Город и т.п.

Лексическое наполнение темы «Город» – это слова тематической группы «Городской транспорт» (*автобус, троллейбус, трамвай, маршрутка, метро, пешеход, билет*) и обозначения актуальных для студента городских объектов: *аптека, банк, магазин*. Речевые образцы – мини-диалоги, связанные с ориентацией в городе (– *Извините, где банк?* – *Банк там.* – *Спасибо*) и правилами поведения в транспорте: – *Извините, вы выходите?* – *Да, выхожу* [Кож. с. 32-33]. Таким образом, освоение данной тематики в рамках адаптационного курса никак не привязано к конкретному городу.

Регионально ориентированные адаптационные разработки материала (Санкт-Петербург, Владимир, Саратов) [1; 6; 7] адресованы иностранным студентам, владеющим русским языком как минимум в объеме базового уровня. Однако, по нашим наблюдениям, уже с первых дней пребывания в регионе обучения, особенно в небольшом провинциальном городе, иностранные студенты начинают осваивать его топографическое, социально-бытовое и культурное пространство. Поэтому один из разделов адаптационного курса мы строим как работу с картой Пскова: студенты учатся произносить и читать названия центральных улиц и площадей города, которые они встретят и на фасадных табличках городских зданий (в нашей концепции, в отличие от рассмотренной выше, ознакомление с русским алфавитом и правилами чтения – обязательное условие реализации адаптационного курса).

Городские топонимы, обладающие богатейшим культурным фоном (ул. *Льва Толстого, мост Александра Невского, Ольгинская набережная, пл. Героев десантников* и т.п.), дают возможность в рамках социокультурного комментария на родном языке учащихся познакомить их с фактами русской культуры, истории России и Псковской земли. Эти лингвокраеведческие материалы представлены и в рекомендуемом студентам двуязычном учебном словаре «О чем рассказывают городские названия» [5]. Список апеллятивной городской лексики расширяется за счет слов *кремль, башня, храм*. Обозначаемые ими объекты являются для псковичей не только культурно-историческими памятниками, но и городскими ориентирами. Студенты находят их на карте города, как и социально-бытовые объекты – (*поликлиника, рынок, магазин, почтамт, вокзал, стадион*).

Условно-речевые упражнения данного раздела объединены заголовком *ЧТО? ГДЕ? КУДА?* и традиционно строятся как диалоговые единства. Реплики диалогов, доведенные до автоматизма, студенты используют в реальной речевой практике, которая является обязательным компонентом адаптационного курса. На улицах города студенты (при обязательном методическом контроле) вступают в контакт с носителями языка, задают вопросы, получают ответы и действуют в соответствии с ситуацией – добираются до необходимого объекта с помощью городского транспорта или пешком (иногда такая практика организуется как интерактивная игра, где соревнуются группы студентов, путешествуя по маршрутному листу и выбирая оптимальные пути передвижения).

Так же строятся и другие разделы адаптационного курса, например, «Магазины, покупки», где студенты осваивают не только наименования продовольственных и промышленных товаров, но и названия псковских магазинов, узнают места их расположения, осваивают диалоги покупателя и продавца и реализуют свои умения, делая покупки в реальных магазинах.

Исследователи отмечают особую роль института кураторства в организации адаптационной работы со студентами предвузовского этапа, говорят о возможности привлечения для этой работы соотечественников-старшекурсников [8, с. 156], адаптационный курс русского языка при этом ведет преподаватель-профессионал. В таком случае возникает проблема планирования учебного процесса: 30-35 часов адаптационного курса либо отодвинут вводно-фонетический курс, либо, при параллельном изучении, нарушат его компактность и интенсивность, за счет которых во многом и обеспечивается успешное овладение русской фонетикой.

Мы решили проблему организации учебного процесса с адаптационным компонентом следующим образом: вводно-фонетический курс предлагается студентам для аудиторной работы, адаптационный курс русского языка выносится в сферу управляемой самостоятельной работы и проводится под руководством магистрантов профиля «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному» в рамках их педагогической или научно-педагогической практики. При этом магистранты выполняют не только роль преподавателей, строго следуя намеченному плану, но и становятся тьюторами, которые помогают иностранным студентам решать не только языковые, но и бытовые проблемы, оптимизируют их интеграцию в учебный процесс, зная его с позиций студента и с позиций будущего преподавателя. При этом приветствуется методическая креативность, разработка экспериментальных моделей репрезентации лингвокраеведческого и лингвострановедческого материала, что находит отражение в научно-методических проектах и магистерских диссертациях.

Список литературы

1. Доминова, Т.Н. Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т.Н. Доминова. – СПб., 2012. – 24 с.

2. Касьянова, В.М. Адаптация иностранных учащихся к русской языковой среде и способы ее достижения [Текст] / В.М. Касьянова // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде. Мат-лы международной юбилейной научно-практической конференции, 22-24 июня 2005 г. – Одесса: ОНПУ ПФ, 2005. – С. 155-156.
3. Кожевникова, М.Н. Адаптационный курс русского языка для иностранных учащихся подготовительного факультета [Текст] / М.Н. Кожевникова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С.96-100.
4. Кожевникова, М.Н. Адаптационный курс русского языка для учащихся подготовительного факультета: учеб. пособие [Текст] / М.Н. Кожевникова. – М.: МАДИ, 2014. – 44 с.
5. О чем рассказывают городские названия. Учебный лингвокультурологический словарь [Текст] / Сост. М.П. Варламова, Г.В. Галактионова, Л.С. Головина и др. – Псков: ООО «Логос Плюс», 2012. – 138 с.
6. Сенаторова, О. А. Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в региональном вузе: на материале лингвокультуры Владимирского региона: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О.А. Сенаторова. – М., 2003. – 19 с.
7. Тихонова, Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона [Электронный ресурс] / Е.Г. Тихонова // Регионология. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <http://regionsar.ru/node/507>
8. Штейникова, Н.В. Проблемы обучения русскому языку иностранных граждан в период социокультурной адаптации на подготовительном факультете [Текст] / Н.В. Штейникова, Е.А. Юкина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2013. – Выпуск № 2 (105). – Том 12. – С. 63-65.

ТРЕНИНГОВАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО СУИЦИДА

Ницакова Е.В.

педагог-психолог ГБДОУ «Детский сад №83»
Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье поднимается вопрос о необходимости разработки современных и эффективных технологий поддержки родительства, с помощью которых можно было бы успешно разрешать проблемы детско-родительских отношений, тем самым снижая риск суицидальных попыток в детской среде. В рамках решения данного вопроса предложена одна из эффективных форм работы в данном направлении – это тренинговые занятия по авторской программе тренинга родительской компетентности.

Ключевые слова: родительство, детско-родительские отношения, тренинговая работа, семья, ребенок, воспитание.

В настоящий период развития общества серьезное внимание уделяется вопросам семьи и ответственного родительства. По мнению исследователей и практиков в области семейной педагогики и психологии, воспитание и развитие современных детей требует от родителей особых компетенций и личностных качеств [4, с. 3-5]. А вместе с тем, все чаще наблюдается конфликт-

ность в системе детско-родительских отношений, в частности, неумение родителей понимать и находить подход к своему ребенку, понимать особенности эмоций и поведения, закономерности его психического развития в различные периоды жизни.

Отсутствие взаимопонимания в семье и отсутствие психологической поддержки ребенка со стороны родителей влечет за собой рост суицидальных проявлений, который в последнее десятилетие все чаще встречается в детской среде. Часто родители просто не знают причины неадекватного поведения детей и, соответственно, не могут выбрать правильные методы воспитания. Они задают вопрос: «Что делать в этом случае?» Вопрос нужно переформулировать следующим образом: «Каково значение этого?» А ответ прост: «Ребенок безобразно себя ведет, потому что плохо себя чувствует. Чувства – это причина поведения, а действия – это результат» [7, с. 13-18].

К сожалению, ни в одних социальных институтах не осуществляется специальная подготовка к материнству и отцовству, что в дальнейшем приводит к неумению конструктивно выстраивать отношения с детьми. Поэтому в каждой семье рождается своя имплицитная теория воспитания, сформированная на собственном опыте [9, с.6-12]. Такая жизненная реальность говорит о необходимости оказания психологической помощи родителям. Однако, при столкновении со сложностями детского развития, поведенческими расстройствами родители редко обращаются к специалистам, пытаясь самостоятельно решить проблемы [8, с.18-53].

Именно поэтому возникла необходимость разработки современных и эффективных технологий поддержки родительства, с помощью которых можно было бы успешно разрешать проблемы детско-родительских отношений, тем самым снижая риск суицидальных попыток в детской среде [1 с.1-112]. Одной из эффективных форм работы в данном направлении являются тренинговые занятия [3, с. 1-98].

«Программа тренинга родительской компетентности», как пример подобной формы работы, предполагает проведение групповых занятий с родителями, на которых решаются имеющиеся в семье проблемы детско-родительских отношений, выявленные в процессе диагностики. Программа имеет возможность реализации в образовательном, социальном учреждении любого типа (детский сад, школа, центр развития ребенка, и т.д.). Отбор родителей в группу осуществляется на основе первичной диагностики всех родителей, дети которых посещают конкретное учреждение. В состав группы входят родители, у которых в процессе диагностики выявлены нарушения детско-родительских отношений по каким-либо компонентам (отвержение, симбиоз и т. д.) или испытывающие трудности в воспитании и понимании своего ребенка [2, с. 1-138].

В процессе тренинга успешно решаются такие задачи, как формирование позитивного эмоционального отношения родителей к ребенку (упражнения: «Психологическая скульптура», «Подарок», «Это мой ребенок?» и т.д.); обучение родителей способам конструктивного родительно-детского взаимодействия и навыкам осуществления адекватного контроля за жизнедеятельностью ребенка.

тельностью ребенка (упражнения: «Биль о правах», «Восковая палочка», «Клубочек», «Твои чувства» и т.д.); снижение уровня тревожности и снятие психоэмоционального напряжения (упражнения: «Ролевые игры», «Время», «Sic volo» и т.д.) [6, с. 2-215].

В занятия включены такие методы психологической диагностики, как тематические опросники, которые позволяют структурировать позиции участников, способствуют осознанию своих проблем, ведут к переоценке воспитательных установок (Методика диагностики родительского отношения А.Я.Варга, В.В.Столина) [8, с.3-40]. Посредством проективного рисунка происходит изображение своих ощущений и переживаний с помощью красок, что помогает участникам избежать описания личных проблем (упражнения: «Семейный портрет», «Беседа одним карандашом», «Художники-натуралисты» и т. д.) [5 с.14-52]. Элементы арт-терапии материализуют переживания участников, способствуют их пониманию, переосмыслению и высвобождению от них (упражнения: «Мой ребенок», «Погружение», «Передай маску» [9, с.1-35]. Ролевые ситуации позволяют вербализовать свои и чужие чувства, вызванные проигранной ситуацией (упражнения: «Роли», «Ситуации», «Ролевые игры», «Ответственность», «Любящие родители» и т.д) [11, с.35-56]. Аутотренинг направлен на выработку способности к расслаблению мышц в состоянии покоя, снятию в них локального и психоэмоционального напряжения (упражнения для релаксации: «Распускание панцирей», «Летнее утро», «Слушай тишину» и т.д.). Кроме того, используются такие приемы, как психологические скульптуры (занятия: «Я – родитель!», «Я – взрослый...»), техника «пустого стула», дискуссия (упражнения: «Рассказ о себе», «Рассмотри предмет» и т.д.) [10, с. 10-68].

Тренинговая работа с родителями в рамках данной программы успешно апробирована Нищакловой Еленой Владимировной, педагогом – психологом, на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения «Семья плюс» г.Барнаула Алтайского края. Данный опыт работы представлен на V региональном конкурсе методических материалов «Секрет успеха», в рамках XXII международной образовательной выставки учебных средств, оборудования, материалов; технологий и методик обучения; инновационных идей и опыта (УчСиб-2014) и отмечен дипломом II степени.

Список литературы

1. Бенилова С.Ю. Доброжелательные взгляды на общение с детьми. / С.Ю. Бенилова. – М.: Книголюб. 2002. – 182 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг. / В.Ю. Большаков – СПб, 1994.- 230 с.
3. Вачков И.К. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.К. Вачков Учеб. Пособие.2-е. – М., 2001. – 155 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: как быть ребенком. / Ю.Б. Гиппенрейтер М, АСТ: Астрель, 2010. – 214 с.
5. Крафт А., Лэндрет Т. Родители как психотерапевты. Прислушаться к игре своего ребенка / Пер. с англ. – М., 2000. – 176 с.

6. Мелибруда Е.Я. Ты – Мы. Психологические возможности улучшения общения / Е.Я. Мелибруд. – М.: Прогресс, 1986. – 321 с.
7. Монахова А.Ю. Психолог и семья: активные методы взаимодействия / А.Ю. Монахова – Ярославль. 2002. – 195 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская – М., Изд-во Московского ун-та, 1989. – 204 с.
9. Психологические тесты / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 т. М. 2000. Т. 2. С. 144 – 152.
10. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. / Н.Ю. Синягина. – М.: Владос. 2001. – 253 с.
11. Учимся общаться с ребенком / Под ред. В.А.Петровского. – М, 1993. – 175 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Осина В.Н.

ст. преподаватель кафедры актерского искусства факультета культуры
и искусства Ульяновского государственного университета,
Россия, г. Ульяновск

В статье рассматривается отечественная система внеклассной работы и внеурочной деятельности школьников советского периода и компоненты данной системы. Также раскрываются содержание и теоретико-методологические основы советской внеклассной работы и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеклассная работа, внеурочная деятельность школьников, школьная художественная самодеятельность, учебно-воспитательный процесс, система.

Социальные и культурные изменения, происходящие в современном обществе на фоне кризисных явлений различного рода, заставляют педагогическую науку переоценивать и перерабатывать исторический опыт в сфере воспитания и образования личности. В Российской Федерации происходит становление новой системы образования и воспитания, рассчитанной на вхождение в мировое образовательное пространство. Изменения в воспитательной сфере, связанные с данным процессом, принципиальны, новы и концептуально обоснованы. Меняется содержание воспитания, личность становится центром воспитательной системы школы.

К особенностям современного воспитания можно отнести формирование общечеловеческих ценностей, новый качественный уровень воспитательной организации, четкую структурированность, системность и технологичность компонентов воспитания и анализ воспитательных воздействий через призму воспитательной системы. Личность в процессе своего развития в современной педагогике является не только объектом воспитательных воздействий, но и активным субъектом работы над собой, ее можно развивать и формировать путем включения в различные виды деятельности. В этой связи

возрастает роль внеурочной деятельности, а значит, возрастает и роль саморазвития, самовоспитания, самореализации и самодеятельности личности. Для разработки перспективных направлений в решении социальных, педагогических, методологических и содержательных задач в данных сферах необходимы детальное рассмотрение системы внеклассной работы и внеурочной деятельности в исторических условиях советского периода.

Система внеклассной работы (внеурочной деятельности) советского периода отвечала целям социального заказа и находилась в непосредственной зависимости от общественно-политического устройства государства. Естественным моментом, характерным для данного периода, можно считать доминирующее влияние социалистической идеологии, отразившееся на содержании, формах и методах педагогической работы. Тем не менее, на наш взгляд, позитивные тенденции и опыт внеклассной работы и внеурочной деятельности школьников тех лет заслуживают пристального внимания современной педагогической науки.

Внеклассная работа советского периода рассматривалась как целый комплекс воспитательно-образовательных занятий, неоднородных по содержанию, назначению и способу руководства, выходящих за рамки обязательных учебных программ и проводимых во внеурочное время [2, с. 5-6]. Понятие же «внеурочная деятельность школьников» в условиях советского периода рассматривалось как досуг, самообслуживание, общественно полезный труд, развлечения, школьная художественная самодеятельность, которые носили характер добровольной деятельности самих учащихся, организуемой на основе детского самоуправления при активной помощи педагогического коллектива [2, с. 4-5]. Постепенно внеурочная деятельность школьников превращалась в систему занятий и общения учащихся в школе после уроков. В структуру понятия вошли следующие компоненты: элементы учебной деятельности, организуемой после уроков и направленной на воспитание сознательного отношения к учебе; элементы творческой деятельности; элементы развития познавательных интересов и элементы овладения культурой умственного труда [4].

Внеклассная работа и внеурочная деятельность школьников советского периода – это неотъемлемые части учебно-воспитательного процесса школ. В них даже на ранних стадиях развития прослеживаются компоненты педагогической системы: цели и задачи, содержание работы, деятельность, результаты работы.

Целями и задачам и внеклассной работы (внеурочной деятельности) советского периода были идейно-политическое воспитание учащихся и формирование коммунистической убежденности и нравственных качеств личности, всестороннего развития личности, формирование активной жизненной позиции личности, морально-политическое и военно-патриотическое воспи-

тание, научно-образовательная работа, трудовое, эстетическое и физическое воспитание и др.

В содержание внеклассной работы и внеурочной деятельности советского периода входили общие принципы коммунистического воспитания, формы и методы работы. К общим принципам коммунистического воспитания относились принципы: коммунистической целеустремленности, связи внеклассной работы и внеурочной деятельности школьников с жизнью и практикой коммунистического строительства, воспитания в коллективе, учета возрастных и индивидуальных особенностей, единства и целостности воспитательного процесса, воспитания в труде и совместной деятельности, сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности и самостоятельности личности в процессе воспитания.

К основным формам и методам внеклассной работы и внеурочной деятельности советского периода относились предметные кружки, спортивные секции, кружки технического творчества, культурно-массовая работа (проведение читательских конференций, смотров, конкурсов, тематических вечеров, школьных праздников, встреч с интересными людьми и др.), индивидуальная работа учащихся под руководством учителей, внеклассное чтение книг, занятия искусством и творчеством, массовые мероприятия, экскурсии, кружки, секции, круглые столы; конференции, диспуты, КВН, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, походы и экспедиции, военно-спортивные игры, общества юных следопытов, всесоюзные соревнования, организация продленного дня и др.

К результатам внеклассной работы и внеурочной деятельности советского периода следовало относить проявление общественно-политической активности школьников, их участие в решении посильных задач «коммунистического строительства», формирование у учащихся навыков и привычек коммунистического поведения, формирование моральных качеств личности, подготовки подрастающего поколения к дальнейшей жизни, труду, продолжению образования и др.

Системный характер советской внеклассной работы раскрывается в работах Е.Н. Медынского. По его мнению, во внеклассную работу и внеурочную деятельность школьников входили разнообразные просветительные и воспитательные мероприятия для учащихся, проводимые в школе вне учебного плана, во внеурочное время. Отечественная внеклассная работа советского периода выполняла функции развития и удовлетворения разнообразных интересов учащихся; организации разумного досуга учащихся. [4, с. 18].

Основными формами внеклассной работы являлись кружки и массовые мероприятия. Кружки организовывались для учащихся, начиная с 3-го класса, и подразделялись на несколько групп: общеобразовательные (литературный, исторический, географический, краеведческий и др.); художественные (драматический, хоровой, музыкальный, живописи и рисования, хореографи-

ческий и др.); трудовые и технические (электротехнический, радиотехнический, авиамоделистов, кройки и шитья и др.); физкультурные (спортивные) [4, с.18].

Добровольный характер носило участие детей в кружках, а также поступление в них. Состав участников кружков формировался независимо от класса и возраста, а соответственно, интересам учащихся. Не допускалось участие школьника более чем в двух кружках одновременно. Работа кружка осуществлялась по определенному плану и носила социально значимый характер. Формами отчетности кружковой работы были разнообразные выставки работ школьников, спектакли, концерты, смотры, школьные вечера [4, 20]. В каждой школе внеклассная работа и внеурочная деятельность школьников имела свои особенности в содержании работы. Это определялось условиями и уровнем развития определенного коллектива [2, с. 27].

В содержании работы можно было выделить следующие основные направления: морально-политическое и военно-патриотическое воспитание, научно-образовательная работа, занятия по труду и технике, эстетическое и физическое воспитание. Эстетическое воспитание имело большое значение в реализации задач всестороннего развития личности. Если в учебном плане школ предметы эстетического цикла занимали относительно небольшое место, то во внеклассной работе и внеурочной деятельности школьников эстетическое воспитание занимало особое место. Частью внеклассной работы и внеурочной деятельности школьников эстетической направленности являлось обязательное вовлечение детей во все виды школьной художественной самодеятельности с целью воспитания потребности в художественном творчестве и создания в школе положительного мнения о художественной самодеятельности как о важнейшем средстве духовного обогащения личности.

Историко-педагогический опыт советской внеклассной работы и внеурочной деятельности должен оказать значительное содействие в работе по совершенствованию теории и практики современной внеурочной деятельности и определению приоритетных направлений в данной области.

Список литературы

1. Калечиц, Т. Н. Внеклассная и внешкольная работа [Текст] : учеб.-метод. пособие для студ. заоч. пед. ин-тов / Т. Н. Калечиц, З. А. Кейлина. – М. : Просвещение, 1972. – 96 с.
2. Кутьев, В. О. Внеурочная деятельность школьников [Текст] : пособие для классных руководителей / В. О. Кутьев. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
3. Медынский, Е. Н. Просвещение в СССР [Текст] / Е. Н. Медынский, действ. чл. АПН РСФСР ; Акад. пед. наук. РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Учпедгиз, 1955. – 239 с.
4. Павлов, Н. Е. Внеурочная деятельность учащихся в наследии педагогов русской провинции во второй половине XIX – XX вв. (Вяземский уезд и Вязьма) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Е. Павлов. – Смоленск, 2003. – 212 с.
5. Соколов, А. К. Курс советской истории. 1917-1940 [Текст] : учеб. пособие для вузов / А. К. Соколов. – М. : Высш. шк., 1999. – 272 с.

ПРОБЛЕМА ПОИСКА ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКИХ ПСИХОТРАВМ НА ЛИЧНОСТЬ ВЗРОСЛОГО

Петрова Е.А.

доцент кафедры психологии Новгородского государственного
университета имени Ярослава Мудрого, кандидат психологических наук,
Россия, г. Великий Новгород

В статье рассматривается проблема влияния детской психотравматизации на дальнейшее формирование личности взрослого человека. Анализируются факторы, негативно влияющие на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы личности взрослого. Возвращение к переживанию детских травм и их проработка в ходе психотерапевтических техник может быть эффективным методом коррекции социально-психологических проблем взрослых, связанных с детской травматизацией. Для эффективной работы с последствиями детских травм предлагается метод Мюррей.

Ключевые слова: детские психотравмы, психотерапевтические техники работы с психотравмами, метод Мюррей.

Последнее время исследователей волнует вопрос о наличии риска психологического травматизма взрослых, основанного на негативном детском опыте. Исследования показывают, что чем чаще происходила психотравматизация в детстве, тем сильнее этот факт может повлиять на жизнь во взрослом возрасте. Задача психологов-практиков – выявить условия и факторы, препятствующие достижению вершин в развитии личности. Непроработанные психотравмы детства могут являться одним из таких факторов.

М. Мюррей, исследователь детских травм пишет: «Когда ребенок переживает травмирующее его событие и не имеет возможности выразить свои чувства, он подсознательно подавляет свою боль, и со временем это может причинить серьезный физический и эмоциональный вред. Длительное подавление, связанных с травмирующим событием чувств, приводит к более печальным последствиям, чем сама по себе травма» [1, с.62-63].

Исследователь Дональд Калшед констатирует, что психическая травма вызывается не только внешними событиями, затем начинается внутренняя работа психики, и этот процесс имеет весьма специфическую динамику. Один из главных выводов, который делает Д.Калшед, состоит в том, что «травмированная психика продолжает травмировать саму себя», более того – такие люди постоянно обнаруживают себя в жизненных ситуациях, в которых они подвергаются повторной травматизации [2].

Непроработанные своевременно детские психотравмы имеют комплексное влияние на человека. Возникают проблемы в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности. Со временем могут возникнуть психосоматические проблемы, как следствие непроработанных психотравм детства. Память надежно сохраняет непроработанные психологические травмы. Эти воспоминания впоследствии формируют особый тип личности человека, с особым типом мышления и поведения, направленным на выживание и

избегание. Таким образом, непроработанные психотравмы могут являться фундаментом психологически нездоровой личности взрослого.

Поиск эффективных форм работы с детскими психотравмами у взрослых людей остается актуальным и на данный момент. Метод, созданный американским психологом Мэрилин Мюррей, может быть предложен, как апробированный, эффективный метод психологической помощи взрослым людям, пережившим психотравматизацию в детском возрасте.

В основе метода лежит представление о синдроме сциндо (от латинского «разделять», разрывать), т.е. теория о том, что в качестве защитного механизма при психической травме или насилии происходит как бы разделение личности на три разных существа в одном человеке. То есть, при переживании психологических травм, которые вызывают болезненные эмоции, формируются три типа субличности: «изначальный ребенок (эмоциональная, неразделенная целостность человека, его сущность, способности, потенциал, желания и т.д.); плачущий ребенок (является следствием негативного воздействия извне и несет болезненные чувства, переживания, а также способность сопереживать другим); контролирующий ребенок (внутренний защитный механизм, который подавляет эмоции и чувства, использует приемы обезболивания и отвлечения от болезненных переживаний, но при этом позволяет строить здоровые личностные границы)» [1, с.13-14]. Эти типы субличностей могут быть разбалансированы, так, у каждого взрослого, пережившего психотравматизацию, может быть свое, уникальное соотношение этих трех элементов. Чаще всего доминирующим становится либо плачущий ребенок, либо контролирующий. Доминирование какой-либо субличности формирует особый тип поведения взрослого и особый тип реакций на болезненные переживания в настоящем. Целью метода Мюррей является достижение целостности личности, эта целостность определена автором метода как «Здоровая уравновешенная личность». «Здоровая уравновешенная личность – это полноценная личность, которая может испытывать глубокие чувства, и в то же время сохранять здравый смысл, принимать осознанные решения и нести за них ответственность, она объединяет три субличности в сбалансированный союз. Этот тип личности формируется в течение всей жизни человека и воплощает собой его зрелость» [1, с.17].

В ходе работы по методу Мюррей, происходит проработка детских психотравм. Для этого используются элементы регрессивной терапии, арт-терапии и когнитивно-поведенческие техники. Личностный рост и выравнивание межличностных отношений происходят в контексте исцеления травмы, насилия, депривации. То есть, негативные события прошлого становятся отправной точкой, из которой начинается терапия. В результате работы, после возвращения к переживаниям прошлого и проработке психотравмирующих событий, происходит значимое улучшение состояния человека.

Список литературы

1. Мюррей М. Метод Мюррей [Текст] – СПб.: Шандал, 2012. – 416с.
2. Решетников М. Психическая травма [Текст] – Санкт-Петербург, Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – 98 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «НУМИКОН» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Пискун О.Ю.

доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии
Института детства ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
Россия, г. Новосибирск

Евсеев Л.П.

Директор МАОУ – Специальной (коррекционной)
общеобразовательной школы-интерната №12 II вида,
Россия, г. Искитим Новосибирской области

Краснослободцева Е.В.

руководитель методического объединения учителей-дефектологов
и педагогов дошкольного отделения МАОУ– Специальной (коррекционной)
общеобразовательной школы-интерната №12 II вида,
Россия, г. Искитим Новосибирской области

Баркова Л.Г.

учитель-дефектолог МАОУ– Специальной (коррекционной)
общеобразовательной школы-интерната №12 II вида,
Россия, г. Искитим Новосибирской области

В статье рассказывается об опыте адаптации инновационной технологии «Нумикон» в условиях дошкольного отделения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат № 12 города Искитима Новосибирской области в условиях введения ФГОС.

Ключевые слова: инновационная технология «Нумикон», мультисенсорная программа.

В ряде государственных документов об образовании (Об образовании в Российской Федерации ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ведомственная целевая программа «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов Новосибирской области») декларируется доступность качественного образования и равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства [4].

Школа-интернат №12 II вида города Искитима Новосибирской области, под руководством Л.П.Евсеева, принимает детей с недостатками слуха с 1962 года. За это время в школе сложились свои традиции формирования комплексной компетентности детей со слуховой депривацией, которые спо-

собствуют постоянному стремлению педагогов к профессиональному росту, творческому самосовершенствованию [6].

С 2010 года в дошкольном отделении школы, реализуется проект «Научим каждого ребёнка считать». Е.В. Краснослободцева, руководитель педагогов методического объединения дошкольного отделения, Л.Г. Баркова, учитель-дефектолог, курируют работу педагогов и воспитателей по адаптации технологии «Нумикон» для обучения детей с нарушением слуха, при научно-методической поддержке сотрудников кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВПО «НГПУ»: руководителя регионального ресурсного центра «Семья и дети», кандидата психологических наук, доцента Е.Б. Марущак и доцента О.Ю. Пискун.

Анализируя опыт последних лет внедрения мультисенсорной программы «Нумикон», можно констатировать положительную динамику развития детей с недостатками слуха, имеющих сопутствующие нарушения: у 34% детей сформирован навык по представлению числа как количества, у 30% сформирован частично; при работе с паттернами навык сформирован у большинства дошкольников, при соотнесении опознавания количества на слух с формами «Нумикона» навыком владеют 37% детей, 15% – владеют частично; потребность к речевому высказыванию сформирована у 32% детей с нарушением слуха.

Творческая группа педагогов практиков школы № 12 г. Искитима Новосибирской области принимала участие в цикле международных интернет-семинаров, тренингов «Включение детей с особенностями развития в образовательную среду», организованных специалистами кафедры и коллегами из Лондона, Москвы в условиях реализации международного проекта Благотворительного Фонда «Даунсайд Ап» (г. Москва) «Совершенствование подготовки детей с синдромом Дауна к школе в условиях специального и инклюзивного образования», который осуществлялся Даунсайд Ап в партнерстве с органами образования г. Москвы и участием учреждений образования и социальной защиты населения Новосибирской области при финансовой поддержке Международного Фонда ОАК в 2007-2012 гг.

В рамках проекта Е.В.Краснослободцева и Л.Г. Баркова прошли стажировку в Центре ранней помощи благотворительного фонда «Даунсайд Ап» г. Москвы по теме «Использование мультисенсорной системы «Нумикон» (Великобритания) по обучению детей счёту в условиях интегративного детского сада, ЦППРиК и ЦРП Даунсайд Ап» (ноябрь 2012 г., апрель 2013 г.); провели мастер-класс в рамках Международной конференции «Инновационные технологии включения детей с синдромом Дауна в образовательную среду: опыт России и Великобритании» (ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, апрель 2012 г.); делились опытом апробации мультисенсорного оборудования в условиях обучения слабослышащих и глухих детей VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 14-15 мая 2012 г.) [5].

Педагоги школы представили современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации инвалидов по слуху с учё-

том индивидуальных слухоречевых и психофизических особенностей воспитанников на ежегодной Всероссийской с международным участием научно-практической конференции ИСР НГТУ (октябрь 2012 г.), на Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» (октябрь 2013 г., г. Барнаул), на юбилейном научно-практическом семинаре «Современная коррекционная школа. Какой ей быть?», посвященном 55-летию ГБС(К)ОУ школы-интерната II вида № 33 Выборгского района Санкт-Петербурга (ноябрь 2012 г., г. Санкт-Петербург) [1, 3].

В IV Региональном конкурсе методических материалов «Секрет Успеха» Е.В. Краснослободцева, Л.Г. Баркова были награждены Дипломом I степени за материалы по организации инновационной деятельности «Пути адаптации технологии «Нумикон» в образовательном пространстве дошкольников с нарушением слуха» в номинации «Перспектив педагогических инноваций», Дипломом и серебряной медалью в конкурсе «Золотая медаль ITE Сибирская Ярмарка» в номинации «Стратегия развития образовательных систем в инициативе «Новая школа» как условие повышения качества школьного образования в современных условиях» за проект «Пути адаптации технологии «Нумикон» в образовательном пространстве коррекционного учреждения для детей дошкольного возраста с нарушением слуха» (г. Новосибирск, 2013 г.). Результаты работы были представлены в работе Международного Круглого стола «Мультисенсорная программа «Нумикон» как механизм создания инклюзивной среды для детей с особыми образовательными потребностями», состоявшегося в июне 2013 года на базе ФГБОУ ВПО «НГПУ», получили высокую оценку представителей Middlesex University (г. Лондон): Хелен Фармери, старшего преподавателя факультета математики, координатора обучения работе с Нумикон в России; Ребекки Лерман, старшего преподавателя факультета начального инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями, дефектолога Международного благотворительного фонда «ДАУНСАЙД АП» (г. Москва) Е. А. Сладковой и К.Ю. Терентьевой [2].

Первый российский опыт применения инновационной технологии в условиях сурдопедагогического пространства известен специалистам кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики МПГУ, сотрудникам ИКП РАО (г. Москва).

Таким образом, применение мультисенсорного оборудования «Нумикон» успешно сочетается с традиционными и инновационными сурдопедагогическими технологиями, открывает перспективы в развитии детей с недостатками слуха. Первый отечественный опыт применения новой методики в процессе обучения глухих и слабослышащих детей подтверждает значимость и состоятельность этой технологии в работе областного Ресурсного центра по вопросам инклюзивного образования, детей с нарушением слуха, открывшегося на базе образовательной организации №12 г. Искитима. Творческий

поиск педагогов, их познавательный интерес, стремление повышать квалификацию определяют успешность применения мультисенсорного оборудования «Нумикон» с разными категориями детей с нарушением слуха: слабослышащими, глухими, кохлеарноимплантированными, с нормой интеллектуального развития и с нарушениями интеллекта, с сопутствующими нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами эмоционально-волевой сферы и нарушениями поведения.

Эта работа даёт возможность студентам Института детства ФГБОУ ВПО «НГПУ», обучающимся по направлению бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», магистрантам, аспирантам, коллегам увидеть качественную результативность применения мультисенсорного оборудования в условиях введения ФГОС.

Список литературы

1. Возможности адаптации инновационной технологии «Нумикон» в условиях МКОУ-Специальной (коррекционной) школы-интерната №12 II вида г.Искитима Новосибирской области [Текст]/ О.Ю. Пискун, Л.П.Евсеев, Е.В.Краснослободцева, Л.Г. Баркова //«Образование детей с нарушением слуха. Материалы юбилейного научно – практического семинара «Современная коррекционная школа. Какой ей быть?» – СПб. Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2012– С.240 – 247.
2. Клименко, А. Международный семинар по использованию мультисенсорной программы «Нумикон» в НГПУ 21.06.2013 [Электронный ресурс]/ А.Клименко // Интернет-издание «Безформата.ru» – Режим доступа: http://nsps.ru/content/news/index.php?ELEMENT_ID=7277 (дата обращения: 28.07. 2015)
3. Краснослободцева Е.В., Баркова Л.Г. Организация развивающей среды с применением инновационной мультисенсорной методики «Нумикон» [Текст]/ Е.В. Краснослободцева, Л.Г. Баркова//Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: материалы научно-практической конференции с международным участием. –Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2012. – С. 305 – 308.
4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [Текст] //Кодексы.Законы.Нормы. – Новосибирск : Норматика, 2012. – 79 с.
5. Пути адаптации технологии «Нумикон» в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната [Текст]/Л.П. Евсеев, Е.В. Краснослободцева, Л.Г. Баркова, О.Ю. Пискун// Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 14-15 мая 2012 г.) – Новосибирск :Изд. НГПУ, 2013. – С .189–194.
6. Школа-интернат как часть социокультурной системы, формирующей комплексную компетентность детей со слуховой депривацией: материалы межрегионального семинара 2-3 ноября 2007[Текст]/Под ред. Л.П.Евсеев, Т.В.Волошиной, О.Ю.Пискун. – Новосибирск, 2008. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Поникарова В.Н.

доцент кафедры дефектологического воспитания
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Череповец

Староверова Т.С.

магистрант кафедры дефектологического воспитания
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
Россия, г. Череповец

В статье рассматриваются понятие копинг-поведения и его особенности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Выявление особенностей копинг-поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи позволяют выявить специфические особенности выбора копинг-стратегий и их реализации для разрешения проблемных ситуаций.

Ключевые слова: копинг-поведение, дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, диагностика копинг-поведения.

Инклюзивный подход к обучению сегодня выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования, он рассматривается как один из возможных подходов к реабилитации детей с проблемами в развитии, требующих разработки социальных, психологических и педагогических условий. Одним из актуальных вопросов является формирование продуктивного копинг-поведения не только педагогов-дефектологов [5], как средства обеспечения эффективной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и самих детей с ОВЗ, в том числе с нарушениями речи.

В настоящее время понятие «копинг-поведение» (coping behavior) используется для описания характерных способов адаптивного поведения человека в различных стрессовых ситуациях, а также особенности индивидуального стиля совладания с проблемами разного уровня [1].

Исследование динамики процесса становления совладающего поведения показывает, что период конца дошкольного – младшего школьного возраста – период формирования копинг-стиля ребенка, характеризующийся неравномерностью, гетерохронностью и наличием критического течения в возрастные изменения и кризисы (С.Х. Бернардо, А.А. Вербрюгген, Т.А. Колозова, Е.В. Куфтяк и др.).

В целом для совладающего поведения детей с ОВЗ характерно действие в трудной ситуации по шаблону с использованием от одной до трех копинг-стратегий, тогда как подростки с типичным развитием имеют широкий поведенческий репертуар стратегий.

Копинг-поведение можно рассматривать как систему, включающую в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный и аффективный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент содержательно включает в себя личностную ценность копинг-поведения, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать копинг-поведение как средство разрешения проблемной ситуации.

Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о копинг-поведении как инструменте разрешения проблемных ситуаций.

Актуализация всей совокупности знаний, соотнесение их решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности в связи с этим выделяется следующий компонент – *операциональный*. Операциональный компонент предполагает использование конкретных копинг-стратегий для разрешения проблемных ситуаций и включает в себя совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание данного процесса.

Аффективный компонент – это чувства, эмоции, переживания, обусловленные проблемной ситуацией; возможности регуляция переживаний, связанных с ее разрешением и использованием копинг-поведения [5].

Логика изучения копинг-поведения подчинена следующим задачам:

- охарактеризовать организацию и проведение эксперимента по изучению копинг-поведения детей с нарушениями речи;
- выявить проблемные ситуации, возникающих в ходе коррекционно-образовательного и воспитательного процесса в специальных образовательных учреждениях;
- выявить структуру и особенности базисных стратегий копинг-поведения детей с нарушениями речи в ситуациях, возникающих в ходе коррекционно-образовательного и воспитательного процесса;
- оценить распределение детей с нарушениями речи по типологии копинг-поведения;
- оценить информативность полученных результатов психодиагностических тестов для выявления копинг-ресурсов детей с нарушениями речи, детерминирующих их копинг-поведение;
- разработать диагностический алгоритм прогнозирования копинг-поведения детей с нарушениями речи в проблемных ситуациях коррекционно-образовательного и воспитательного процесса.

Для изучения копинг-поведения могут быть использованы следующие методики: «Опросник на выявление ситуативной тревожности» (по М.Ю. Стожаровой), «Опросник копинг-стратегий школьного возраста» (по И.М.Никольской и Р.М. Грановской) – адаптированный вариант для детей дошкольного возраста; анкетирование родителей (по Г.П.Лаврентьевой); изучение коммуникативной активности (по Т.И. Чирковой); особенности личностного развития (по Т.И. Чирковой); экспертная оценка проявлений конфликтности.

Для оценки копинг-поведения можно условно выделить продуктивное, условно продуктивное и не продуктивное копинг-поведение.

Продуктивное копинг-поведение – тип совладающего поведения, при котором разрешение проблемной ситуации достигается преимущественно за счет использования гибких, адекватных ситуации паттернов копинг-поведения. Репертуар совладающего поведения достаточно разнообразный. Предпочитаемые копинг-стратегии – «Рисую, пишу, читаю» и «Играю во что-нибудь». У детей отмечается средний уровень общей тревожности, средний уровень ситуативной (учебной и самооценочной) тревожности и низкий уровень конфликтности.

Относительно продуктивное копинг-поведение – тип совладающего поведения, при котором разрешение проблемной ситуации достигается преимущественно за счет использования недостаточно гибких, стандартных, частично адекватных ситуации паттернов копинг-поведения. Репертуар совладающего поведения недостаточно разнообразный. У детей отмечается высокий уровень общей тревожности, низкий и средний уровень ситуативной (учебной и самооценочной) тревожности. Характерен средний и высокий уровень конфликтности. Предпочитаемые копинг-стратегии «Гуляю вокруг дома или по улице» и «Смотрю телевизор, слушаю музыку».

Непродуктивное копинг-поведение – разрешение проблемной ситуации достигается преимущественно за счет использования ригидных, стереотипных, неадекватных ситуации паттернов копинг-поведения. Репертуар совладающего поведения узкий. У детей отмечаются крайние показатели уровня общей тревожности (высокие и низкие). Низкий и средний уровень ситуативной (учебной и самооценочной) тревожности. Средний и преимущественно высокий уровень агрессивности. Предпочитаемые копинг-стратегии – «Сплю»; «Молюсь» и «Остаюсь сам по себе, один». Характерен преимущественно высокий уровень конфликтности.

На основании полученных данных будет разработано содержание коррекционно-развивающей работы по возможному формированию продуктивного копинг-поведения у детей с нарушениями речи.

Список литературы

1. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] // Психологический журнал. – 2008. – Т. 2, №. 2. – С. 88–95.
2. Куфтяк Е.В. Психологические механизмы совладающего поведения и преодоление трудностей детьми в семье // Психология и практика: сб. науч. тр. / отв. ред. В.А. Соловьев. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова, 2002. Вып. 2. С. 42–48.
3. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5-19.
4. Никольская, И.М., Грановская, Р.М. Психологическая защита у детей. [Текст] / И.М. Никольская, Р.М. Грановская // СПб., 2000. – С. 175 – 177, 194 – 196, 201 – 203, 238 – 257.
5. Поникарова В.Н., Брагина В.Д. Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления Монография [Текст] / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010 – С. 31-107.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СЕРВИСА И ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИКОЛЛЕДЖНОГО ОБУЧЕНИЯ

Расторгуева И.М.

аспирант кафедры педагогики
Астраханского государственного университета,
Россия, г. Астрахань

На современном этапе развития психолого-педагогического знания ключевое место в исследованиях отдано разработке путей и методов формирования готовности к инновационной деятельности на основе моделирования. В статье рассматривается модель формирования готовности к инновационной деятельности преподавателя профессионального образования в области сервиса и туризма через образовательное пространство колледжа.

Ключевые слова: инновационная деятельность, формирования готовности к инновационной деятельности преподавателя профессионального образования в области сервиса и туризма, внутриколледжное обучение.

Изучение проблемы формирования готовности к инновационной деятельности преподавателя сервиса и туризма в процессе внутриколледжного обучения выявило необходимость создания модели, позволившей представить все его этапы в соответствии с требованиями современности, одновременно повысив эффективность работы учреждения СПО в сфере инноваций.

Основой построения модели служит взаимодополнение различных подходов (системного, деятельностного, андрагогического, акмеологического и личностно-ориентированного) и принципов развития (субъектности, индивидуализации, преемственности, информационной достаточности, принципа активности, контекстности обучения и др.) [1, с. 179].

Модель формируемого нами процесса содержит следующие блоки: содержательно-целевой, технологический, диагностический.

Содержательно-целевой блок представленной модели представляет собой комплекс целей и задач формирования готовности к инновационной деятельности, назначение модели, её содержание и структуру. Функциональный подход данного процесса выступает одновременно как основа познавательной деятельности преподавателя как средство управления её развитием. Построение содержания образования в процессе внутриколледжного обучения являет собой сложный дидактический процесс. Содержание логично взаимосвязано и детерминировано целями и задачами образования взрослых, где концентрировано выражены как общественные, так и личностные интересы; общие и специфические принципы.

Технологический блок модели включает достижение целей, содержания в процессе внутриколледжного обучения и соответствующих ему форм, методов и этапов формирования готовности к инновационной деятельности.

В данном блоке применялись следующие группы методов педагогического воздействия: методы совершенствования теоретических основ инновационной деятельности; методы формирования и совершенствования инновационной деятельности и творческого подхода к инновационной деятельности; методы изучения и обобщения инновационного опыта педагогов-новаторов; методы исследовательские, моделирование и проектирование; методы развития потребности к самообразованию.

В проведённом исследовании мы также придерживались трёхчастной структуры построения: информационно-ориентировочный; процессуально-деятельностный; рефлексивно-обобщающий.

Информационно-ориентировочный этап координирует уровень сформированности готовности к инновационной деятельности каждого преподавателя в сфере сервиса и туризма и разрабатывает пути достижения предполагаемого результата.

Для следующего, процессуально-деятельностного этапа формирования готовности к инновационной деятельности характерно непосредственное взаимодействие с представителями производств, институтами государственной власти, некоммерческими партнерствами, направленное на профессиональный интегрировано-инновационный результат.

Третьим этапом выступает рефлексивно-обобщающий. На данном этапе происходит наблюдение динамики формирования готовности к инновационной деятельности преподавателя профессионального образования в области сервиса и туризма, также он предоставляет информацию об уровне формирования готовности к инновационной деятельности с возможностью последующей её коррекции. Все эти позитивные изменения основаны на высоком уровне саморазвития. Рефлексивно-обобщающий этап завершается итоговым диагностированием уровня формирования готовности к инновационной деятельности.

Диагностический блок модели содержит систему оценки формирования готовности к инновационной деятельности преподавателя профессионального образования в области сервиса и туризма; регулирует систему контроля данного процесса; определяет последующую траекторию формирования готовности к инновационной деятельности.

Проводимое нами исследование определило сложность процесса оценки формирования готовности к инновационной деятельности преподавателя профессионального образования в области сервиса и туризма, возможность его осуществления в процессе внутриколледжного обучения недостаточно изучена.

Список литературы

1. Расторгуева, И.М., Прохорова, Т.Н. Внутришкольное обучение как комплекс условий формирования готовности учителя к инновационной деятельности в современных условиях [Текст] / И.М. Расторгуева, Т.М. Прохорова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 3 (10). – С. 178-180.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Российская Е.Н.

доцент кафедры логопедии
Курского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Курск

Дябина Т.А.

магистрант 2 курса дефектологического факультета
Курского государственного университета,
Россия, г. Курск

Статья посвящена проблеме усвоения слоговой структуры слова младшими школьниками (первоклассниками) в условиях общеобразовательного учреждения. Предложенная методика диагностики первоклассников позволяет сравнить уровень сформированности слоговой структуры слова у детей с нормативным речевым развитием и у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слоговая структура слова.

Общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех компонентов речевой системы (звуковой, лексико-грамматической, семантической) у детей с сохранным интеллектом и полноценным слухом.

В структуре общего недоразвития речи у детей 6-8 лет выделяются нарушения слоговой структуры слова, усвоение которой является необходимым условием нормализации речи в целом [5].

Слоговая структура слова – это взаиморасположение и связь слогов в слове.

В лаборатории содержания и методов обучения детей с речевыми нарушениями осуществлен цикл исследований по изучению особенностей формирования слоговой структуры слова у детей с различными видами речевой патологии. Отмечается, что нарушения формирования слоговой структуры слова препятствуют нормальному развитию устной речи. Однако детальное изучение этого вопроса касалось детей с алалией, дизартрией, афазией, ринопалией [2; 3; 4; 5]. Потребность практики в изучении особенностей усвоения слоговой структуры слова у детей с ОНР в начале систематического школьного обучения требуют специального исследования данной проблемы.

В начале практического исследования речи детей, мы организовали констатирующий эксперимент с целью определения уровня сформированности слоговой структуры слова у первоклассников с ОНР и сравнения его с показателями у детей с нормативным речевым развитием, обучающихся в 1-а и 1-б классах МКОУ «Тимская средняя общеобразовательная школа» Курской области:

- с общим недоразвитием речи 10 человек (2 девочки и 8 мальчиков) с логопедическим заключением: «общее недоразвитие речи» (возраст от 6 до 8 лет), которые составили экспериментальную группу (ЭГ);

• без речевой патологии 10 человек (5 девочек и 5 мальчиков) – контрольная группа (КГ).

Были отобраны методики обследования слоговой структуры слова и методика формализованной оценки ее результатов (таблица).

Таблица

Технологическая карта диагностики состояния слоговой структуры слова у первоклассников с общим недоразвитием речи

Параметры изучения	Количественная оценка результатов диагностики		
	2 балла	1 балл	0 баллов
1.Отраженное повторение слов: 1.1. парикмахер 1.2. железнодорожник 1.3. автомобилист 1.4. аквалангист 1.5. электромонтёр	Повторяет правильно, целым словом, воспроизводит сразу за логопедом, адекватное ударение	Правильно воспроизводит по слогам в процессе первого повторения / неадекватное ударение	Искажение слоговой структуры слова
2. Воспроизведение слов сложной слоговой структуры по предъявленной картинке: 2.1.аквариум 2.2.носильщик 2.3.балерина 2.4.верблюд 2.5.холодильник	Называет правильно, целым словом, воспроизводит сразу после предъявления картинки, адекватное ударение	Правильно называет слово со второй попытки / послоговое правильное воспроизведение / неадекватное ударение	Искажение слоговой структуры слова
3.Оценка навыка чтения слов сложной слоговой структуры: 3.1.плоскогубцы 3.2.троллейбус 3.3.регулировщик 3.4.транспортировщик 3.5.конституция	Читает правильно, целым словом или по слогам с переходом на чтение целого слова, адекватное ударение	Читает по слогам плавно, правильно / чтение с допущенной ошибкой в воспроизведении слоговой структуры слова, но с адекватной самокоррекцией / неадекватное ударение	Искажение слоговой структуры слова, без самокоррекции
4. Оценка повторения слов сложной структуры на уровне скороговорок: 4.1.Над домом летит длинноногий аист. 4.2.Максим любит фотографироваться. 4.3.Водопроводчик чинит водопровод. 4.4.Экскурсовод проводит экскурсии. 4.5.В холодильнике охлаждаются баклажаны и абрикосы.	Повторяет все слова фразы правильно сразу после первого прослушивания, в среднем темпе, адекватное ударение	Повторяет слова фразы (возможно после повторного прослушивания), слова произносит по слогам, правильно, медленно / повторение ССС с допущенной ошибкой в воспроизведении слоговой структуры слова, но с адекватной самокоррекцией, допускается неадекватное ударение	Искажение слоговой структуры слова, без самокоррекции

5. Воспроизведение ритмов(отхлопывание) 5.1. !-!!-!-!! 5.2. !!-!!!-!!-!!! 5.3. !!!-!-!!!-! 5.4. !- !!!-!-!!! 5.5. !!-!-!!-!	Воспроизводит ритм сразу после первого прослушивания, в среднем темпе, адекватное ударение	Повторяет ритм (возможно после повторного прослушивания), медленно / повторение ритма с допущенной ошибкой, но с адекватной самокоррекцией, допускается неадекватное ударение, аритмия	Искажение ритмической структуры, без самокоррекции
---	--	--	--

В соответствии с разработанной технологией нами было проведено исследование состояния слоговой структуры слова у первоклассников. В результате диагностики слоговой структуры слова у детей с ОНР разработана и применена система итоговой оценки: 0 – 2,5 – очень низкий; 2,6 – 5,0 – низкий; 5,1 – 7,5 – средний; 7,6 – 10 – высокий.

Результаты усвоения сложной слоговой структуры слова первоклассниками представлены в виде диаграммы (рисунок).

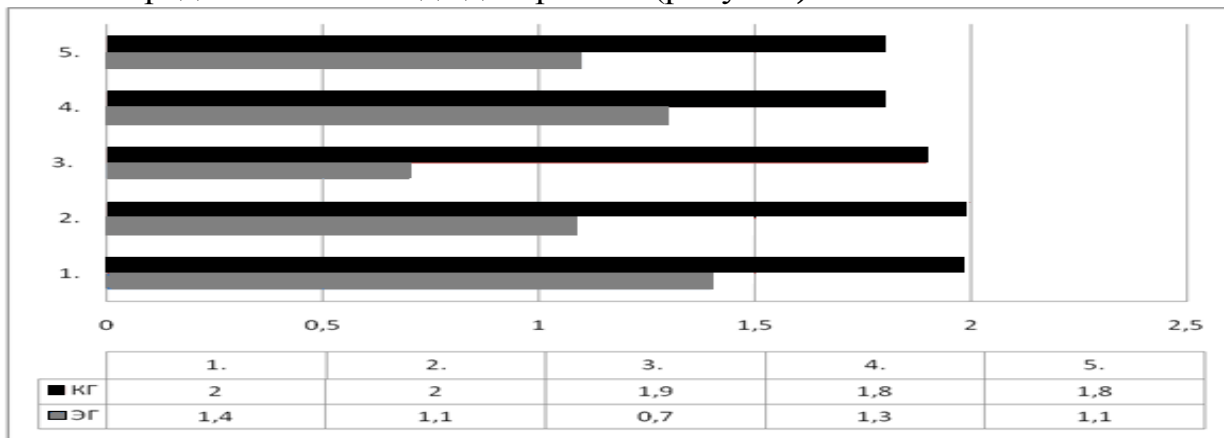


Рис. Количественная характеристика состояния слоговой структуры в ЭГ и КГ

Из рисунка видно, что все показатели в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. Наибольший разрыв констатируется в результатах методики 3, при оценке навыка чтения слов сложной слоговой структуры, который составил 1,2. Это объясняется более поздними сроками формирования навыков читательской деятельности у детей с ОНР. У первоклассников, включенных в экспериментальную работу, были зафиксированы деформации слов за счет сокращения количества слогов, в результате чего нарушался контур слова, утрачивалось его смысловое наполнение («атабалист» – автомобилист, «акадынс» – аквалангист; «аталист» – автомобилист). Наблюдалось искажение контура слова («баририна, барилилина» – балерина; «ак-а-вала-ни-гист» – аквалангист; «а-ва-то-мо-би-лист» – автомобилист; «парикамахер» – парикмахер). О трудности воспроизведения многосложной структуры при ОНР говорит следующий факт: правильное воспроизведение даже доступной для ребенка слоговой структуры достигается не сразу, а путем длительных поисков, неоднократного воспроизведения структуры в искаженном и/или сокращенном виде поочередного разделенного проговаривания от-

дельных слогов слова без соединения их в одно целое: «но-щи, нощиль, щильщик» – носильщик; «бана, балина, баририна» – балерина; «нощик, но-щик, носильщик» – носильщик, «веб-люд – велблюд» – верблюд.

Речь ребенка, страдающего общим недоразвитием речи, изобилует выраженными отклонениями в воспроизведении слогового состава слов, которые сохраняются даже в отраженной речи. Эти отклонения носят характер той или иной деформации правильного звучания слова, которые, по мнению Грибовой О.Е., отражают трудности воспроизведения слоговой структуры [1]. У детей без особенностей в речевом статусе такие отклонения представляют единичное явление.

В целом в результате констатирующего эксперимента у первоклассников с ОНР были выявлены такие нарушения слоговой структуры слова, как сокращение, добавление, перестановка слогов и др.

Список литературы

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] М.: Айрис – пресс, 2005
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] М.: Просвещение, 1968.
3. Маркова А.К. О преодолении нарушений слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] М.: АСТ, 1964.
4. Соломатина Г.Н. Формирование звуко – слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба [Текст] Автореферат на соискание ученой степени к.пед.н. М., 2003.
5. Чиркина Г.В. Дети с нарушением артикуляционного аппарата [Текст] М.: Педагогика, 1969.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И КОРРЕКЦИЯ ПОЧЕРКА

Русинова Ю.А.

учитель-логопед ГОУ СОШ № 347 Невского района,
почетный работник общего образования РФ,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье освещается проблема формирования почерка у обучающихся начальной школы, определяются причины нарушений навыка письма, условия и возможности коррекции почерка.

Ключевые слова: письмо, коррекция почерка, развитие двигательной сферы, пространственное восприятие, мелкая моторика, образ буквы.

В настоящее время в начальной школе все возрастает количество младших школьников с проблемами плохого почерка. Письмо – это средство выражения мысли человека с помощью специально созданных условных знаков. Обучение письму – сложный вид работы для любого ребенка. Зрелые навыки письма формируются и автоматизируются у позже умения читать или считать. По мнению психологов, физиологов, педагогов формирование и развитие письменных навыков начинается еще в раннем детстве и относится к

моменту, когда малыш взяв в руки карандаш, начинает чертить на листе бумаги незатейливые линии, каракули. Именно в данном возрасте закладываются психологические основы будущего письма у ребенка. До старшего дошкольного возраста дети совершенствуют навыки рисования. После осознания того, что изобразить можно не только предметы, но и слова, ребенок начинает рисовать образы букв. Происходит это в возрасте 6-7 лет, когда в основном происходит созревание определенных зон коры головного мозга и развитие мелких мышц, отвечающих за работу кисти руки. Этот период не случайно совпадает с моментом перехода ребенка в школу, где письму обучают целенаправленно и организованно. Важно, чтобы ребёнок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков. Изменение неправильно сформированного двигательного навыка требует много сил и времени от самого ребёнка, а также от учителей и родителей. Это не только осложняет обучение письму, но и создаёт дополнительную нагрузку на центральную нервную систему ребёнка в первый год обучения в школе. Последние исследования показали, что в начале обучения первоклассники на уроке письма испытывают физические и психические нагрузки того же уровня, что и космонавты в момент старта.

Почерк – устойчивая манера письма, зафиксированная в рукописи система привычных движений, в основе формирования которой лежит письменно-двигательный навык. О плохом почерке принято говорить тогда, когда:

1. Некоторые буквы пишутся одинаково, т.к. ребенок недостаточно дифференцирует элементы букв.
2. Слова находятся не на строке, а под или над ней, строчки письма «уплывают» вверх или вниз.
3. Буквы в слове сильно отличаются по величине.
4. Наклон превышает 50 градусов, буквы лежат на строке, при этом слова становятся широкими, расплывчатыми, непонятными.

Если в письме наблюдаются такие признаки, то почерк подлежит коррекции. Исправить почерк можно и нужно, и чем раньше начать его исправлять, тем легче и быстрее пройдет этот процесс. Но надо помнить, что плохой почерк указывает на наличие каких-то проблем физиологического, эмоционального и психологического характера, о чем родители чаще всего не задумываются. Причины плохого почерка у ребенка:

- Недостаточно развита гибкость, натренированность, способность ведущей руки выдерживать длительную нагрузку; наблюдается слабая чувствительность пальцев; недостаточно развита мелкая моторика. Ребенку тяжело писать, кисть и пальцы сильно устают, немеют. Такие дети не умеют вырезать ножницами даже простые фигуры, не любят рисовать, раскрашивать, не могут завязать простой узел.

- Недостаточно развита двигательная сфера. Ребенок не может стоять на одной ноге, ловко подбрасывать и ловить мяч, принимать мяч большого размера даже на небольшом расстоянии, часто спотыкается и наталкивается на предметы.

- Не сформировано понимание «право – лево, верх – низ», нарушено пространственное восприятие. В этом случае можно увидеть «зеркальное» написание букв или замены по оптическому признаку, т. к. ребенок не может запомнить пространственное расположение элементов (буква «и» заменяется буквой «у»).

- Наследственный фактор. Очень часто почерк ребенка похож на стиль письма одного из его родителей.

- Социальный фактор. Внутрисемейные конфликты сказываются на психофизиологическом и эмоциональном состоянии ребёнка, что в свою очередь сказывается на почерке ребенка.

Таким образом, почерк является индикатором эмоционального состояния ребёнка, его психологического благополучия. Поэтому в своей работе учителя-логопеда занятия по коррекции почерка начинаю с развития тонких движений пальцев рук и формирования пространственных представлений.

I. Массаж рук. (Самомассаж ладоней и пальцев рук, массаж пальцев кольцом «Су-Джок», массаж пальцев с использованием рифлёной, наждачной, шершавой, тиснёной и бархатной поверхности, поиск искомого предмета с «выключенным» зрением, «Пуговицы», «Домино» и пр., массаж ладоней шариком «Су-Джок»; манипуляции шариками «Бахилы»; массаж шарами, тубами, трубочками, косточками, сухофруктами, счетными палочками и пр. массаж счетами, шпильками, бутылочками; «Расскажи стихи руками»; стучим, хлопаем, аплодируем).

II. Мелкая моторика. (Вышивать, нанизывать, пришивать; вырезать; наклеивать; рваная аппликация; конструировать; конструировать «Блоки Дьенеша», «Вставки М. Монтессори»; строить замок, стены и т.д. из «молочных» крышек; строить из конструктора; вертушки).

III. Согласованность движений рук. (Закручивать и раскручивать крышки; соотносить предметы (в отверстие и пр.); играть в мяч (ловить, кидать); складывать коробки, завязывать бант, шнуровать и пр.; «Пианино» и пр.; кукольный театр «Петрушка», «Би-ба-бо»;

IV. Пространственные представления. (Сетка «Электронная уха»; карточки «Понимаю себя»; графические диктанты.)

Помощь в формировании навыка письма и красивого почерка могут оказать различные насадки на ручки: «Треугольные», «Рифлёные резинки», «Рыбки», а так же крупные карандаши, имеющие три ребра для удобства захвата щепотью (три пальца). Для леворуких детей можно использовать специальные насадки – «Рыбка-левша». Таким образом, параллельно с развитием мелкой моторики, осуществляется подбор физиологически удобных для ребёнка письменных принадлежностей.

Следующим этапом работы является собственно написание графем по методике Т.А. Трубниковой на основе сенсорно-моторных образов элементов и ориентировке на плоскости, вербализация поэлементного образа буквы в сочетании с движениями пишущей руки. Обучающиеся знакомятся с «полем деятельности» (листом тетради) и размещением графем (начинаем писать в

левом верхнем углу и пишем слева направо), постепенно осваивают и автоматизируют поэлементное написание графем.

Таким образом, имеющиеся проблемы с почерком постепенно исчезают и дают возможность младшему школьнику свободно овладевать навыками письма.

ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ ОТ ОБЩЕСТВА

Сапогов В.М.

профессор кафедры гражданско-правовых дисциплин
Псковского филиала Академии ФСИН России, канд. юрид. наук, доцент,
Россия, г. Псков

В статье представлен историко-педагогический анализ организации и нормативно-правового обеспечения правового воспитания несовершеннолетних правонарушителей в учреждениях закрытого типа. Рассматриваются основные подходы к пониманию правовоспитательной деятельности с несовершеннолетними в условиях изоляции от общества на разных этапах развития отечественной пенитенциарной педагогики.

Ключевые слова: правовое воспитание несовершеннолетних правонарушителей, осужденные несовершеннолетние, воспитанники специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа.

Правовое воспитание несовершеннолетних правонарушителей как специально организованную педагогическую деятельность можно отнести к сравнительно молодым по историческим меркам социально-правовым явлениям, не смотря на то, что идеи использования права в качестве инструмента стимулирования правомерного поведения, в том числе детей и молодежи, всегда соотносились с идеологическими задачами и деятельностью государства.

В пенитенциарной педагогике развитие педагогических воззрений отечественных ученых на проблему правового воспитания несовершеннолетних правонарушителей подразделяют условно на четыре этапа [3, с. 47-51]. Для первого этапа (конец XIX – начало XX вв.) в условиях отсутствия в России собственного опыта организации работы с малолетними правонарушителями характерной была направленность на поиск и выработку эффективных способов и средств воспитания данной категории несовершеннолетних и, соответственно, исследованию подвергается сфера восприятия ими мер государственно-правового воздействия и внутренние регуляторы юридически значимого поведения.

Впервые в системе исполнения уголовных наказаний Российской Империи для отбывания наказаний несовершеннолетними Законом от 5 декабря 1866 г. «Об учреждениях приютов и колоний для нравственного исправления

несовершеннолетних преступников» были выделены приюты и колонии и определены режимные условия отбывания наказания в виде лишения свободы.

Деятельность приютов (колоний) для исправления малолетних преступников и беспризорных детей осуществлялась на основе Уставов (Положений), которые, как правило, утверждались министром внутренних дел и благодаря благотворительности частных лиц [2, с. 116].

В педагогической системе воспитания несовершеннолетних правонарушителей А.Я. Герда, директора Санкт-Петербургской земледельческой колонии, приоритетной задачей исправительного учреждения являлось воспитание граждан, уважающих его нормы и традиции, полезных обществу и способных учитывать интересы окружающих. Успешное развитие Московского городского приюта, особенно при руководителе Н.В. Рукавишникове, во многом объяснялось созданной высоконравственной атмосферой в приюте и личным влиянием самого руководителя.

В Положении о воспитательных исправительных заведениях для несовершеннолетних 1909 г. [4, с. 263-278] уже был обозначен ориентир на исправление малолетних правонарушителей в рамках религиозно-нравственного воспитания, физического и умственного развития, на основе начального образования и обучения прикладным профессиям. Идеи прогрессивных деятелей науки и практики того времени о стимулировании правоопослушного поведения малолетних преступников через нравственное и трудовое воспитание, социальную поддержку и опеку детей в постпенитенциарный период нуждались в дальнейшем развитии и массовом распространении.

На втором этапе (начало 20-х – начало 60-х гг. XX в.) правовое воспитание выделяется в особое направление педагогической деятельности, носит в основном идеологический характер с опорой на представления о правовой системе как орудии принуждения и подавления личности, содержательно ограничивается предоставлением несовершеннолетним знаний об обязанностях и мерах наказания за их нарушение.

В 1921 г. в Положении о трудовых домах для несовершеннолетних были нормативно закреплены задачи правового просвещения несовершеннолетних правонарушителей.

К марту 1931 г. созданные ранее трудовые дома были преобразованы в школы ФЗО НКЮ, которые в зависимости от характера организации исправительной и воспитательной работы были закрытыми, полуоткрытыми и открытыми и принимали несовершеннолетних правонарушителей в возрасте от 15 до 18 лет на основании постановлений судов, постановлений комиссий по делам несовершеннолетних и иных органов [1, с. 24].

До 1935 г., в котором было принято Положение о трудовых колониях для несовершеннолетних, правонарушители из числа несовершеннолетних направлялись в исправительные (воспитательные) учреждения различных видов: трудовые дома и школы ФЗО НКЮ; трудовые коммуны и колонии в системе ОВД; специальные детские дома, школы-коммуны, созданные по линии органов просвещения. В соответствии с данным положением в трудовые колонии направлялись несовершеннолетние в возрасте от 12 до 16 лет,

совершившие преступления, и признанные беспризорными в возрасте от 14 до 16 лет.

Характеризуя третий этап (60–90-е гг. XX в.), следует отметить появление научных трудов [5] по педагогике и юриспруденции, посвященных исследованию широкого круга вопросов в сфере правового воспитания, формирования правосознания и законопослушного поведения несовершеннолетних, в том числе правонарушителей.

В качестве самостоятельной проблема правового воспитания несовершеннолетних правонарушителей выделяется в научных исследованиях и правоприменительной практике государственных органов в 70-е гг. XX в. В значительной степени идеологизированная правовоспитательная деятельность в учреждениях закрытого типа осуществлялась в рамках политико-воспитательной работы.

В 1956 году были приняты новые положения о детских трудовых колониях для несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы, и детских воспитательных колониях, которые утверждались НКВД, а позднее МВД СССР.

03 июля 1968 г. Положение о детских воспитательных и трудовых колониях было утверждено (впервые на законодательном уровне) Указом Президиума Верховного Совета СССР.

Для воспитания и исправления несовершеннолетних, достигших возраста 14 лет, которые злостно и систематически нарушали правила общественного поведения, совершили преступления, не представляющие большой общественной опасности, если характер содеянного и личность виновного позволяли освободить его от уголовного наказания и заменить его иными мерами воздействия, с 1964 г. стали создавать специальные профессиональные училища закрытого типа.

Позднее правовую основу функционирования специальных профессиональных училищ и школ закрытого типа составил Указ Президиума Верховного Совета СССР от 15 февраля 1977 г. «Об основных обязанностях и правах инспекций по делам несовершеннолетних, приемников-распределителей для несовершеннолетних и специальных учебно-воспитательных учреждений по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», утвержденный Законом СССР от 17 июня 1977 г. [7]

К особым условиям воспитания и педагогического режима в специальных учреждениях закрытого типа в советский период относили: постоянное наблюдение и педагогический контроль за учащимися, выработку у них нравственных качеств в духе требований коммунистической морали, их физическое, трудовое, эстетическое и правовое воспитание, повышенную ответственность учащихся за свои поступки, общественно полезную деятельность, включение в производственный труд, обеспечивающий полную занятость учащихся, подготовку к выбору профессии (профессиональную подготовку), организацию разумного досуга.

Четвертый этап (90-е гг. XX в. – настоящее время) характеризуется кардинальной трансформацией идей о правовом воспитании несовершенно-

летних, в том числе правонарушителей, его целях и организации с учетом провозглашенной государственной политики в области защиты прав ребенка, что нашло свое отражение в многочисленных научных исследованиях, в которых по-новому раскрывается содержание таких категорий как правовая социализация, правосообразное поведение, социальная реадaptация, правовое пространство и др. [6]

Педагоги, психологи, юристы обосновывают в своих трудах то, что уважительное отношение несовершеннолетних правонарушителей к праву может формироваться тогда, когда правовое предписание становится личной нормой, а расширение границ правового поля учреждений закрытого типа создает условия для приобретения воспитанниками социально-правового опыта, социальной компетентности и формирования правовых установок и ценностных ориентаций.

В сфере функционирования воспитательных колоний Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 8 января 1997 г. №1-ФЗ выделил правовое воспитание одним из основных направлений воспитательной работы с осужденными несовершеннолетними.

Таким образом, учреждения для несовершеннолетних правонарушителей как в начале, так и в конце XX в., могут быть охарактеризованы прежде всего как воспитательные, в которых педагогические способы исправительного воздействия и правового воспитания превалируют среди прочих средств. К сожалению, в советское время многие формы и методы работы с несовершеннолетними правонарушителями в дореволюционный период были неоправданно забыты, что позволяет говорить о необходимости изучения и использования в современной правовоспитательной деятельности учреждений закрытого типа накопленного опыта, не потерявшего своей актуальности.

Список литературы

1. Кудимов, А.Ф. Историческая справка о создании и организации пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей [Текст] / А.Ф. Кудимов // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних. – М.: «Права человека», 2000. – 288 с.
2. Отчет Главного тюремного управления за 1883 год. – СПб., 1884. – С. 116.
3. Панова, О.Б. Правовое воспитание несовершеннолетних в пенитенциарной педагогике [Текст] / О.Б. Панова // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2009. – № 6. – С. 47–51.
4. Свод законов Российской Империи. СПб, 1913. Т. XIV. Положение о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних. – С. 263–278.
5. См. подробнее работы Давыдова Г.П., Долговой А.И., Каминской В.И., Козюбры Н.И., Кузнецова Г.А., Миньковского Г.М., Оскамытного В.В., Рабиновича П.М., Ратинова А.Р., Шегорцева В.А. и др.
6. См. подробнее работы Каландаришвили З.Н., Пановой О.Б., Певцовой Е.А., Сапрунова А.Г., Смоловой Т.Ю., Ткачева В.Н. и др.
7. Утвержден Законом СССР от 17 июня 1977 года (Ведомости ВС СССР, 1977, №25, ст. 389) (с изм. и доп., внесенными Указами Президиума ВС СССР от 05.03.1981 – Ведомости ВС СССР, 1981, №10, ст. 232; от 05.01.1988 – Ведомости ВС СССР, 1988, № 2, ст. 18).

МОТИВАЦИОННОЕ ПИСЬМО НА ОСНОВЕ ПОРТФОЛИО КАК ЗАЯВКА БАКАЛАВРА НА ПОСТУПЛЕНИЕ В МАГИСТРАТУРУ

Семикин В.В.

декан психолого-педагогического факультета
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
д-р псих. наук, профессор,
Россия, г. Санкт-Петербург

Пашкин С.Б.

профессор кафедры организационной психологии
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Санкт-Петербург

Курмышов В.М.

заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин
Военного института (инженерно-технического)
Военной академии МТО им. А.В. Хрулева, д-р ист. наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

Минко А.Н.

преподаватель кафедры физической подготовки и прикладных единоборств
Санкт-Петербургского университета МВД России,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье обосновывается важность формирования портфолио студента во время обучения в бакалавриате как основы для составления мотивационного письма при поступлении в магистратуру, приводятся ключевые требования его содержания.

Ключевые слова: бакалавриат, магистратура, портфолио студента, критерии достижений, мотивационное письмо.

Объективная оценка знаний и компетенций поступающих в вуз абитуриентов остается проблемой [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Особенно это касается набора на магистерские программы.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования при переходе к поколению 3+ определяют повышенные требования к профессорско-преподавательскому составу по профессиональной подготовке, практической направленности и итоговой аттестации выпускников бакалавриата и магистратуры. В частности, в РГПУ имени А.И. Герцена предполагается государственный итоговый экзамен проводить в 3 последовательных этапа: тестовый (на оценку остаточных знаний по дисциплинам), традиционный (ответ на экзаменационный билет и решение практической ситуационной задачи) и защита портфолио (достижений студента за период обучения) [2].

Формирование портфолио проходит на всем протяжении обучения в бакалавриате. Студент собирает пакет своих достижений по всем направлениям деятельности: учебной, научно-исследовательской, общественной, спортивной и др. В результате к четвертому курсу портфолио обзаводится целым набором грамот, дипломов, сертификатов, благодарностей, публикаций, отзывов. Все это впоследствии ложится в основу составления мотивационного письма при поступлении в магистратуру.

В некоторых вузах мотивационное письмо абитуриента имеет строго определенные критерии оценки и участвует наряду с устно-письменным экзаменом в формировании итоговой суммы баллов поступающего, в других носит рекомендательный характер. Но даже и в последнем случае составлять его все равно надо. И вот почему.

Опыт приемной кампании в РГПУ им. А.И. Герцена, ВИ(ИТ) ВА МТО им. генерала армии А.В. Хрулева, СПбУ МВД РФ 2015 года показал, что большие шансы при собеседовании с членами приемной комиссии имеют абитуриенты с представительным набором достижений, которые позволяют наглядно проследить процесс его обучения в бакалавриате.

Составление мотивационного письма – процесс творческий. С одной стороны, есть определенные стандарты и алгоритмы по объему, форме, содержанию, а с другой – имеется возможность выразить свою индивидуальность и неповторимость в краткой и яркой форме. Самые общие требования: самостоятельность, лаконичность, грамотность, достижения и опыт работы в избранной для поступления специальности, предполагаемая перспектива профессионального роста, привлекающее внимание начало и убедительное заключение.

Не менее важно и поведение абитуриента на собеседовании. Экзаменаторы по вербальным и невербальным признакам видят как достоинства каждого, так и огрехи: уверенность, оптимизм, владение собой, образцовый внешний вид или волнение, сбивчивость, непоследовательность и нелогичность. При выставлении итоговой оценки приемной комиссией идет сопоставление характеристик всех ответивших кандидатов.

Классический объем письма не должен превышать страницы формата А4. В некоторых случаях, особенно при приеме на творческие профессии, мотивационное письмо может быть представлено мотивационным эссе, в котором предполагается более широкое знакомство с кандидатом. В таком случае желательно представить план-проспект предполагаемой магистерской диссертации.

В настоящее время вузы дают возможность абитуриентам создать личный кабинет с прикреплением туда в электронном виде всех представляемых документов. Но личное общение лишь подтверждает амбиции поступающего.

Резюме: задумываясь в бакалавриате об обучении в магистратуре, почву для поступления нужно готовить заранее, стараться «накопить» максимум достижений и произвести задел на будущую учебную и научно-исследовательскую работу.

Список литературы

1. Пашкин С.Б. Аналитический обзор реализации программы подготовки магистров по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности» в 2013 г./Психология труда и организационная психология. Сборник научных и методических материалов. Выпуск 1/Под ред. Л.В. Винокурова, Ю.В. Макарова. – СПб.: ИП Петров Д.А., 2014. – С. 133-141.
2. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Минко А.Н. Некоторые проблемы организации образовательного процесса при переходе к стандартам нового поколения/ Психология и педагогика: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 мая 2015 г., г. Уфа). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 114-116.
3. Семикин В.В., Пашкин С.Б., Глазков А.В. Итоги двух лет реализации сетевой магистерской образовательной программы «Психологическое сопровождение служебной деятельности»/Наука и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции (8 ноября 2014 г., г. Уфа). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2014. – С. 297-300.
4. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Психологическая культура и индивидуальный стиль: развитие через формирование/ Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей//Материалы IV Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – Санкт-Петербург, 3-4 апреля 2014 года. М.: Издательство Перо, 2014. – С. 63-65.
5. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Психологическое сопровождение служебной деятельности: преемственность образовательных программ подготовки специалистов и повышения их квалификации/Психология образования: состояние и перспективы: материалы Третьей конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 10-11 июня 2014 г./ФГБОУ ВПО «ИГУ». – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – С. 33-36.
6. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Сетевая подготовка магистров: образовательная программа «Психологическое сопровождение служебной деятельности»/Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки». Санкт-Петербург, 24 марта 2015 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 21-27.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО РАЗРАБОТКЕ АНКЕТЫ В ОБЛАКЕ С ПОМОЩЬЮ GOOGLE ТАБЛИЦЫ

Серік Меруерт

профессор кафедры Информатики Евразийского национального
университета им. Л.Н. Гумилева, доктор педагогических наук,
Казахстан, г. Астана

В статье рассматриваются методические указания для ведения лабораторного занятия по разработке анкеты опросов с помощью *Google таблицы*, а также приведены рекомендации для выполнения самостоятельной работы.

Ключевые слова: методические указания, анкета, аккаунт.

В университете на специальности информатики внедрен спецкурс по облачным технологиям. И целью данной работы является научить

обучающихся создать анкеты опроса непосредственно в *Таблицах Google* и распространить ее пользователям.

Для работы выбрана операционная система Windows Server 2008 R2, созданы аккаунты на имя Миры Ахмет и Аскара Оспана, для совместной работы с разработанной анкетой с помощью сервисов *Google*.

Таблицы предоставляют возможности для создания формы для анкеты непосредственно в таблице.

Откроем аккаунт Миры Ахмет. В сервисе *Google* выбираем пункт *Диск*.

Чтобы создать форму опроса прямо в Таблице, создаем таблицу *Google*. В меню *Вставка* выбираем *Форму*. Появляется окно *Настройки формы* [1].

В данном окне дали название анкете *Анкета №3*, выбрали тип вопроса *Выпадающий список*, набрали в строке *Вопрос* текст вопроса и дали 4 варианта ответов (рис.1).

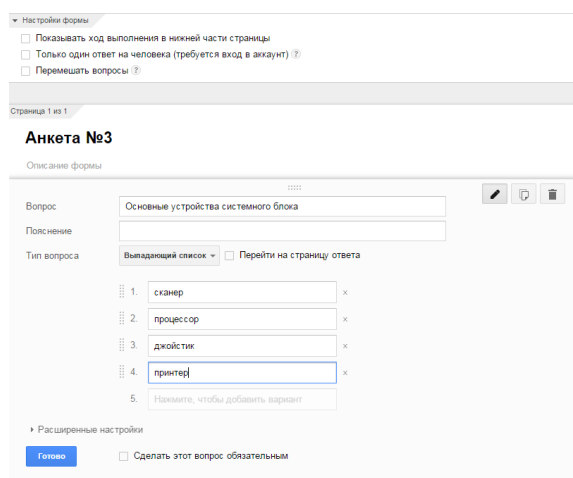


Рис. 1. Создание анкеты

После нажав на кнопку *Готово*, в изменившемся окне *Настройки формы*

надо будет нажимать на кнопку *Отправить*. Но перед отправкой формы *Анкета №3* изменим название *Новая таблица* на *3-Анкета*. Для этого направить курсор мыши на слово *Новая таблица* и нависнуть на нем, должно появиться слово *Переименовать*(рис. 2).

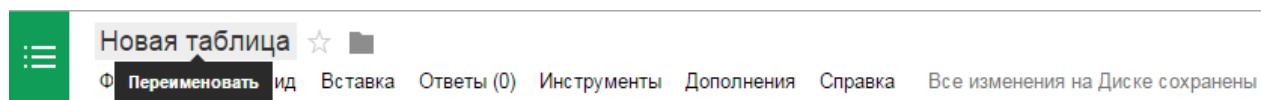


Рис. 2. Процесс переименования названия анкеты

После нажатия на *Переименовать*, появляется окно переименования формы. Вместо *Новая таблица* дадим название *3-Анкета*. После переименования нажимаем на кнопку *Отправить*. В появившемся окне в строке *ввода адреса* надо ввести адрес получателя *Анкеты №3*, в нашем случае получателем будет Аскар Оспан. Далее перейдем на почту Аскара Оспана (рис.3).

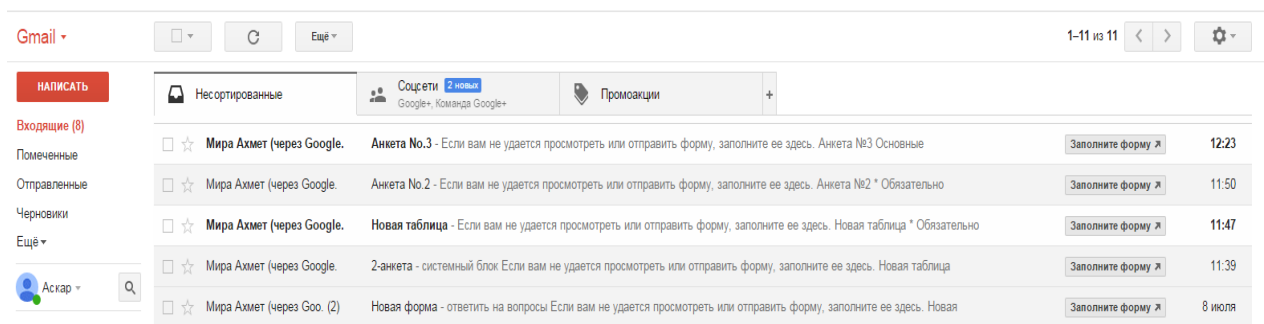


Рис. 3. Окно *Почты* пользователя

Среди документов его почты первым отражен документ *Анкета №3* от Миры Ахмет.

Открываем документ *Анкета №3* и даем ответ на анкету. После нажатия на кнопку *Готово*, надо подтвердить свое действие нажатием на кнопку *ОК*.

При правильных действиях появляется сообщение о том, что ответ записан.

Переходя на пользователя Миры Ахмет и открывая *Диск* увидим ее документы. Среди документов можно увидеть файл ответа на анкету в виде документа *Новая таблица*. Можно переименовать данный документ, можно увидеть время поступления и т.д.

Полученный ответ на вопросы анкеты представлен ниже в виде таблицы (рис.4):

Новая таблица ☆ Файл Правка Вид Вставка Формат Данные Инструменты Форма Дополнения Справка						
fx Отметка времени						
	A	B	C	D	E	F
1	Отметка времени	Основные устройства системного блока				
2	10.07.2015 6:29:48	процессор				
3						
4						

Рис. 4. Представление анкеты в виде таблицы

Заданиями для самостоятельной работы являются: создание авторской анкеты (в нашем случае по теме «Параллельные вычисления»); произвести некоторые настройки, указанные системой; добавление еще нескольких пользователей; отправка анкеты одновременно для всех анкетлируемых пользователей и получение ответа.

Список литературы

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Google_Docs

ОТНОШЕНИЕ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Смирнова Л.Р.

специалист по социальной работе Бюджетного учреждения
«Центр социальной помощи семье и детям «Кардея»,
Россия, г. Нижневартонск

В статье приведены результаты поискового исследования студентов факультета педагогики и психологии и выявлены их доминирующие отношения к различным сторонам, а также определено место отношения к научно-исследовательской работе в системе других отношений студентов.

Ключевые слова: студенты, ценности, отношение, научно-исследовательская работа.

С.Л.Рубинштейн писал, что каждая историческая эпоха ставит перед человеком определенные задачи и в силу объективной логики вещей требует от него как самого существенного определенности в отношении именно этих задач [1, с. 223]. Сегодня это требование особенно актуально в плане формирования у студентов сознательного отношения к научно-исследовательской работе.

В современной психологии отношение понимается как особое относительно устойчивое состояние сознания эмоционально-оценочного характера, определяющее характер поведения и деятельности человека [2, с. 100].

Цель исследования – определить место отношения к научно-исследовательской работе в системе других отношений студентов факультета педагогики и психологии.

Достижение цели осуществлялось в ходе решения следующих задач:

- выявить доминирующие отношения студентов к различным сторонам действительности;
- определить место отношения к научно-исследовательской работе в системе других отношений студентов.

Метод исследования поисковый, реализованный в рамках пилотажного исследования, проведенного в группах студентов НВГУ, факультета педагогики и психологии, к самому себе (к своей физической и психической жизни, к своей личности).

Для диагностики доминирующего отношения личности студентов использовалась экспресс-методика «Доминанта», предложенная В.А.Ясвиным и С.Д.Дерябо [3, с.77-80]. В исследовании принимали участие 45 студентов факультета, которым предлагалось выбрать из предложенного списка ценностей (материальные ценности, природа и животные, окружающие люди, любовь, власть, учёба, нравственность, научно-исследовательская работа, я сам) три наиболее значимых и три менее значимых, которым, соответственно, присваивались следующие ранги: 1, 2, 3 – для наиболее значимых, 9, 8, 7 – для наименее значимых, каждому из трех не выбранных (нейтральных) – средний ранг 5. Выразить степень значимости понятий предлагалось в трёх

планах: эмоциональном (вызывает ли данная категория положительные эмоции); в информационном (то есть её познавательная ценность) и в практическом.

Обработка результатов происходила следующим образом: определяются ранги всех понятий по каждой сфере: эмоциональная, когнитивная и практическая. Затем высчитывается средний ранг для каждого понятия по трем сферам и вновь производится ранжирование.

Как видно из рис. 1, доминирующими ценностями для большинства студентов являются окружающие люди (89%), саморазвитие (95%) и любовь (100%), что соответствует тенденциям развития личности в юношеском возрасте.

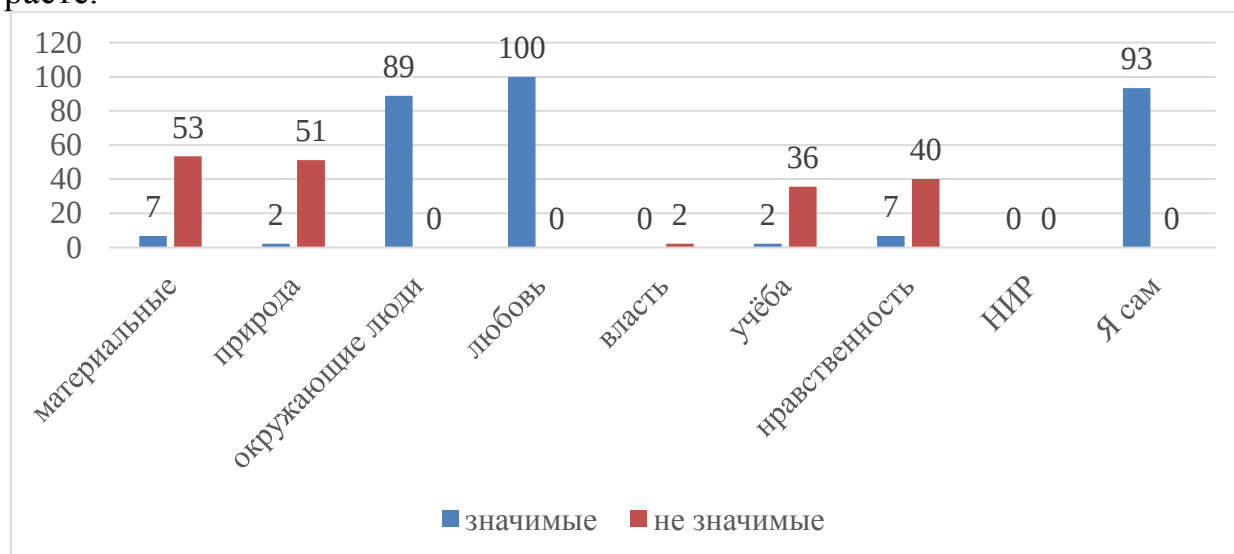


Рис. 1. Значимые ценности студентов в эмоциональной сфере (%)

Отношение к научно-исследовательской работа у студентов факультета занимает нейтральные позиции – студенты не выделили её как значимую категорию и как категорию, не представляющую ценности. Лишь 33% студентов отметила значимость научно-исследовательской работы в практическом плане.

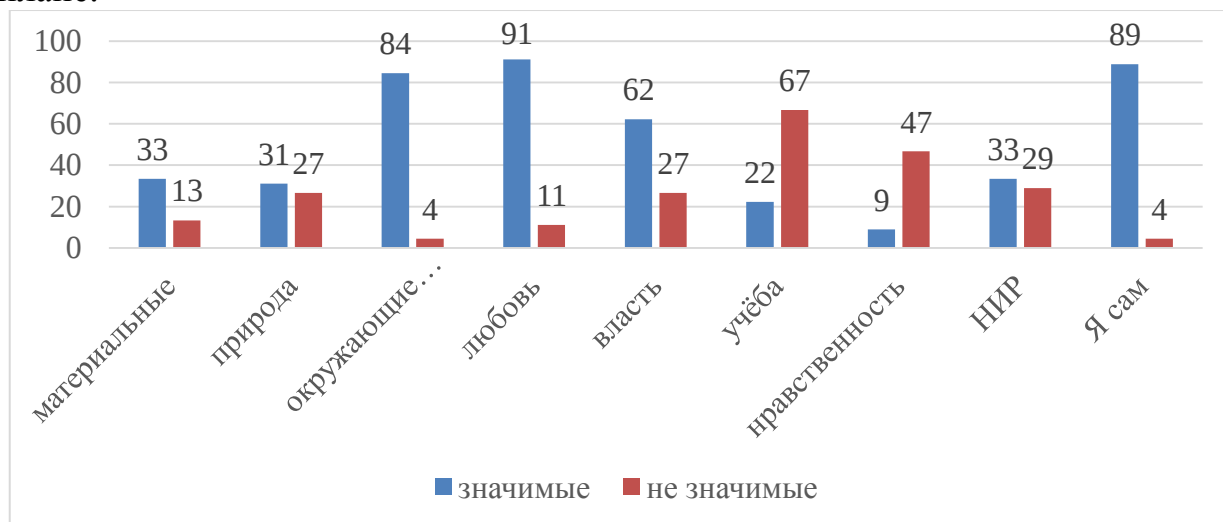


Рис. 2. Значимые ценности студентов в практической сфере (%)

Такое отношение к научным исследованиям как важному аспекту деятельности студента, безусловно, имеет причины как объективного, так и субъективного характера. Их выявление и анализ с целью активизации научно-исследовательской работы представляет одну из задач, которые предстоит решить проблемной группе студентов.

Список литературы

1. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 1999. 720 с.
2. Словарь практического психолога ; под ред. С.Ю.Головина. Минск : Харвест, 1998. 242 с.
3. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М. : Смысл, 2000. 456 с.

ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Старостина Н.Н.

преподаватель английского языка
Ульяновского промышленно-строительного техникума,
Россия, г. Ульяновск

В статье понятие «социализация» рассматривается как важнейший процесс необходимый для формирования полноценной личности, поясняется сущность данного процесса и описываются приоритетные факторы, влияющие на социализацию подростков. Разработка проблем процесса социализации подростков способствует повышению педагогического мастерства и позволяет повысить эффективность процесса воспитания будущего поколения.

Ключевые слова: сущность социализации, этапы социализации, средства социализации, факторы и механизмы социализации, процесс социализации личности.

Каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности, является объектом социализации. Об этом свидетельствует то, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью обществом в том, чтобы человек успешно овладел ролями мужчины и женщины, создал прочную семью, мог бы и хотел компетентно участвовать в социальной и экономической жизни, был законопослушным гражданином.

Таким образом, социализация представляет собой процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей посредством усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируется социально значимые черты личности.

Социализированный человек выступает базисом всей человеческой деятельности и всех человеческих отношений.

Автором термина «социализация» применительно к человеку, является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887 г. употребил его в значении близком к современному, т.е. социализация – это развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни [1, с. 4].

К середине XX века социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи и представители других наук.

Сущность социализации состоит в сочетании *приспособления* и *обособления* человека в условиях конкретного общества. **Приспособление** (социальная адаптация) предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением, т. е. – это процесс и результат становления индивида социальным существом. **Обособление** – процесс автоматизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь свои собственные взгляды, привязанности. Потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять жизненным трудностям, мешающим его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению. То обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности [2, с.9].

Следует заметить, что эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления.

Социализация человека в современном мире, имея более или менее явные особенности в том или ином обществе, в каждом из них обладает рядом общих или сходных характеристик. О них и пойдет речь дальше.

В первую очередь следует упомянуть о *стадиях социализации*: детства, отрочества, молодости, зрелости, старости. Существуют различные периодизации, и приводимая, не является общепризнанной. Она весьма условна, но достаточно удобна с социально-педагогической точки зрения [2, с. 15].

К *средствам* социализации можно отнести: формируемые бытовые, гигиенические умения; элементы духовной культуры; стиль и содержание общения; методы поощрения и наказания; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности

Следует заметить, что содержание данного набора средств, осуществляющих социализацию человека, специфична для того или иного общества, социального слоя и возраста социализируемого.

Немаловажно учитывать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах, психологические и социально-психологические *механизмы* социализации, к которым можно отнести: импринтинг; экзистенциальный нажим; подражание; идентификация; рефлексия; традиционный механизм; институциональный механизм; стилизованный механизм; межличностный механизм [2, с. 18].

Социализация человека, а особенно детей, подростков, происходит с помощью всех указанных механизмов. Однако у разных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма существенно.

Социализация протекает во взаимодействии подростков с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на

их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть *факторами*. Фактически не все они даже выявлены, а из известных, далеко не все изучены. Более или менее изученные факторы условно можно объединить в четыре группы:

1. Мегафакторы – космос, планета, мир, которые влияют на социализацию всех жителей земли;

2. Макрофакторы – страна, этнос, общество, государство.

3. Мезофакторы – условия социализации больших групп людей выделяемых: по местности и типу поселения (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникаций (радио, телевидение); по принадлежности к тем или иным субкультурам.

4. Микрофакторы – семья, соседство, группы сверстников, религиозные организации, микросоциумы [2, с. 16].

Наиболее максимальное влияние на процесс социализации оказывает семья, но в большинстве семей данный процесс имеет явно антисоциальный характер и результаты. По некоторым данным, до 25% семей в нашей стране вообще не в состоянии позитивно социализировать детей, а до 15% – формируют правонарушителей.

Не маловажным фактором является и соседство, если для взрослых он становится не столь значимым, то для детей соседство – не только среда жизнедеятельности, но и мощный фактор социализации. Чем старше становится ребенок, тем большую роль в его социализации играют межличностные отношения со сверстниками.

В процессе социализации детей, необходимо учитывать периоды, в которые подросток *сензитивен* (особенно чувствителен) к восприятию положительных установок. Вполне естественно и существование таких периодов возрастного развития, в которых *социальный иммунитет* (защитная реакция) к негативным влияниям снижается или утрачивается, что приводит к усвоению антиобщественных элементов деятельности и поведения. Дети с отклоняющимся поведением нередко бродяжничают, убегают из дома. Такие подростки сильно озлоблены, и, если не преодолеть психотравмирующую ситуацию, они становятся на путь правонарушений. Только глубокое знание педагогических основ социализации и умение педагога реализовать их в конкретных условиях способствует искоренению данных проблем и наиболее эффективной социализации подростков [2, с. 98].

В свою очередь, разработка проблем социализации способствует развитию педагогического мастерства, превращению его в высокопрофессиональную социально-педагогическую деятельность, способную внести свой вклад в интеграцию воспитательных сил общества в целях повышения культурного уровня.

Список литературы

1. Маллаев, Д.М. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития [Электронный ресурс]/Д.М. Маллаев. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0469/6_0469-4.shtml

2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М., 2007. – 224 с.

ВОСПИТАНИЕ СОУЧАСТИЕМ И ПРИМЕРОМ

Сумнительный К.Е.

зав. кафедрой теории и практики управленческой деятельности
в образовании Академии повышения квалификации и переподготовки
работников образования, д. пед. н.,
Россия, г. Москва

Сумнительная С.И.

зам. директора Центра педагогики М. Монтессори Академии повыше-
ния квалификации и переподготовки работников образования,
Россия, г. Москва

В статье представлены два взгляда на воспитание, в частности воспитания дошкольников. Часто воспитание не только ведет к унификации, но и развивает неврозы. Какова же должна быть позиция взрослого в воспитательном процессе и как, не подавляя ребенка, помочь ему адаптироваться в социуме?

Ключевые слова: воспитание, унификация мыслей и чувств, уважение, взаимодействие с окружающим миром.

К сожалению, до сих пор нравственное воспитание ребенка в общественном сознании связано, прежде всего, с воспитанием (формированием) в малыше поведения удобного для взрослых. Чаще всего именно из этого исходят воспитатели и не только дошкольников. Э. Фромм замечает: «Подавление спонтанных чувств – а, следовательно, и подлинной индивидуальности – начинается очень рано, по существу, с самого начала воспитания ребенка». [1, с. 141]. Унификация мыслей и чувств человека вполне соответствует модели авторитарного и тоталитарного государственного устройства, где личность человека вторична и подчинена интересам даже не общества, а государства. Эта модель успешно действовала в советской педагогике, которая основывалась на хорошо проработанной идеологии. Было понятно, куда вести молодое поколение, что является нравственными ценностями и как в соответствии с ними должен формироваться ребенок. Даже у дошкольников это формирование проходило достаточно жестко. Полуофициально в дошкольных учреждениях практиковались наказания, в которых ребенок проходил через моральные и даже физические унижения за нарушения порядка. С рецидивами этого отношения к ребенку мы сталкиваемся до сих пор.

Но эти рецидивы также является отражением двух системных кризисов современного российского общества. Первый из них связан с разрушением тоталитарной модели управления. Второй с понимаем того, что ребенок не обязан быть удобным взрослому, так как интересы его развитие требуют, чтобы он познавал мир вокруг себя и учился взаимодействовать с ним, получая уроки на собственных ошибках, а не заучивая мертвые для него нормы. Ребенок стремится опробовать предлагаемые нормы в реальной жизни, в реальной деятельности, это его способ адаптации к социальной жизни. Тогда

перед воспитателем встает не простой выбор: либо диктовать ребенку нормы этого взаимодействия с социумом, либо вместе с ним шаг за шагом их выстраивать. То есть основывать весь воспитательный процесс на страхе наказания за «неправильное поведение», либо вырабатывать в партнерстве с ребенком осознаваемые им как удобные для взаимодействия нормы поведения.

Это непростая дилемма, успешно решить которую, не удалось даже такой глыбе русской литературы и педагогики, как Л.Н. Толстой. Он начинал свою педагогическую деятельность, как сторонник свободного воспитания, воспринимая сам термин «воспитание», как почти синоним насилия, а закончил своими знаменитыми нравоучительными сказками, в которых мотивация действий густо замешана на страхе. Вот только один пример, сказка, в которой ребенок разбивает стакан. Чтобы скрыть нарушение он выбрасывает стакан в хлев, там его осколки попадают в сено, которое съедает корова, кормилица всей семьи. Корова умирает. Маленький проступок приводит к большому несчастью. Вот мораль этой сказки. Но теперь зададим простой вопрос. Почему ребенок скрывает разбитый стакан? Он **боится** наказания. **И тогда очевидна другая мораль.** Цепь поступков, которую создает неоправданный, преувеличенный страх приводит к большому несчастью. Ошибка ребенка гипертрофируется и отравляет его жизнь. В глазах ребенка она становится непоправимой катастрофой. Он вынужден скрывать и лгать. Вот действительные плоды наилучших намерений взрослых.

Совсем другое отношение к такому же стакану у другого педагога-гуманиста М. Монтессори. Описывая аналогичную ситуацию (разбитый стакан) в книге «Дети-другие» [2, с. 137] она видит не проступок ребенка, а его активность, его стремление к самостоятельности. Да, это стремление привело к ошибке, но как должен относиться к этой ошибке взрослый? Наказать так, чтобы ребенок не касался незнакомых вещей? Но тогда ребенок будет ограничен в исследовании мира, и, скорее всего, будет учиться, обходить этот запрет или, что еще хуже для его развития, будет ему следовать и расти боязливым неумехой. Вот цена страха ребенка перед наказанием, вот цена, как пишет Монтессори «жадности взрослого», которому вещи важнее ребенка.

Еще больше дезориентирует ребенка поведение взрослых по отношению к нему. Очень часто оценивается не поступок ребенка, а он сам. И часто взрослые – родители, воспитатели, окружающие ребенка люди принимают одного и того же ребенка то, как ангела, то как демона. Соответственно, то осыпают его похвалой, то унижают упреками и нравоучениями. Ребенок не понимает, как ему быть. Он не видит ясной модели поведения, которую ему предлагали взрослые. Он обескуражен. Ребенок приспосабливается, принимая ту модель поведения, которая лучше помогает ему выжить в мире взрослых. Тогда то, так называемые капризы, злые выходки, упрямство, «безнравственные» поступки являются для детей способами защиты или выражением душевного отчаянья, которое возникает от неподходящей для них обстановки или неправильного поведения взрослых.

Другими словами, у взрослого есть множество способов сформировать внешне послушного и следующего общепринятым нормам ребенка с психи-

ческой патологией и деструктивным поведением, которое возможно будет проявляться только в критических ситуациях.

Итак, надо помнить, что:

Полностью избежать воздействия взрослого на ребенка невозможно, но можно говорить о большей или меньшей степени своевременности, адекватности этого воздействия. В неадекватности вмешательства скрыты наиболее глубокие корни **психической патологии и деструктивности**.

Именно в раннем детстве взрослые оказывают особенно сильное влияние на ребенка. Отсюда **вывод**: чем сильнее воздействие – тем сильнее адаптивная реакция; чем дольше воздействие – тем устойчивее стереотип реакции и отклонения в поведении ребенка.

Какова же стратегия поведения взрослого, воспитателя? Одну из них проверенную и неизменно приносящую успех предложила М. Монтессори. Рассуждая о воспитании надо, прежде всего, помнить, что маленький ребенок хочет, чтобы его любили и ради этого готов быть послушным. Этот феномен отмечает не только М. Монтессори, но и многие западные психологи, например, Э. Берн. И здесь возникает два вопроса:

1. Понимает ли ребенок, то, что мы от него требуем?

2. Как мы выстраиваем отношения, с ребенком выдвигая ему те или иные требования?

Начнем со второго вопроса. Его замечательно разбирает в своей работе «О морали у маленьких детей» российский Монтессори педагог Ю. И. Фаусек. Она пишет: «...нужно различать, по крайней мере, **два типа уважения**. Первое можно назвать уважением односторонним... Второй тип уважения мы можем рассматривать как взаимное... Это уважение не влечет за собой **никакого притеснения**» [3, с. 41]. Несомненно, что это позиция партнерства с ребенком. Она предполагает не только то, что взрослый признает права ребенка, но и то, что взрослый готов жить с ребенком в едином поле правил или как это формулируется в группах Монтессори: «Правила обязательны для всех». Этот принцип позволяет взрослому почувствовать личную **ответственность** за вводимые ограничения. Это обязывает его быть для ребенка **ролевой моделью**, то есть предлагать ребенку образцы поведения, которые взрослый требует от ребенка. Ребенок в силу возрастных психических особенностей готов подражать авторитетному и любимому им взрослому. Это сложный путь, невозможен без взаимного уважения ребенка и взрослого.

Первый вопрос замечательно освещает Э. Берн, который описывает историю Джессики 2,5 лет [4, с. 168]. Девочка внешне нарушила запрет мамы переворачивать пепельницы, оставленные со вчерашнего дня гостями. Только остыв, мама обнаруживает, что сама допустила ошибку, так как запретила переворачивать красные пепельницы, а пепельница, которую дочь перевернула после запрета, была синего цвета и, по мнению ребенка, запрет на неё не распространялся.

Итак, для начала должны быть установлены принципы взаимоотношений между взрослым и ребенком. Этот принцип взаимоуважения сложен для взрослого человека, который считает, что он знает, что нужно ребенку и ка-

кие жизненные принципы он должен впитать с молоком матери. Такой взрослый, по меткому замечанию М. Монтессори, рассматривает ребенка, как «пустое существо, которое необходимо чем-то заполнить» [2, с. 24]. Взрослый говорит всякие правильные слова, думая, что таким образом он воспитывает мораль в ребенке. Но слова мало – это пустой звук, «сигнал действительности и притом очень шаткий» – по выражению Павлова. Хорошо услышав сигнал, можно, тем не менее, не перевести его в действие.

Именно поэтому вторая рекомендация, которую дает Монтессори в том, что ребенок обретает понимание норм поведения в конкретной деятельности, во взаимодействии с окружающим его миром и людьми. В этом взаимодействии он либо использует подсмотренные им образцы поведения, либо проявляет свою растерянность перед новой для него ситуацией и ведет себя, с точки зрения взрослого, глупо и нелепо. Впрочем, взрослые тоже ведут себя в новых и неопределенных для себя ситуациях точно также. Важно понимать, что это поведение **не злая воля испорченного** ребенка, а отсутствие понимания как вести себя в данной ситуации. А если и испорченность, то источником этой порчи являются образцы поведения, предлагаемые взрослыми.

На одном из семинаров, слушательница, развалившись на стуле в вызывающей позе, сквозь зубы спросила меня: «Что же я даже не могу одернуть ребенка, если он не правильно сидит»? Для нас очевидно, что из такой позы и таким тоном нет. Более того, я не удивлюсь, если ребенок, повторивший позу и тон такого «воспитателя» будет жестоко наказан. Но за что?

Ребенок дошкольник пристально наблюдает за поведением взрослого. Он впитывает все хорошее и все плохое не фильтруя. Если взрослый ругает детей или, как говорят, надоедливо «читает мораль», то ребенок не видит образец отношений и получает социальный опыт неуверенности. Мы же можем и должны следовать особому методу – показывать детям как вести себя в обществе, то есть, закладываем нравственные нормы поведения. Это можно делать в форме игры.

Например, мы можем сыграть, как нести стул, как чистить нос, как чихать, как кашлять, как желать приятного аппетита и как вести себя во время еды, как благодарить, как отказаться от помощи, как помочь другому человеку при падении, или в других конкретных случаях. Темы могут быть разные, они рождаются тогда, когда мы видим проблему, возникшую тут же, в жизни. Можно сразу показать модель поведения индивидуально, а можно собрать детей и перед каждым любым занятием показать пример поведения и выработать правила поведения нашей группы. В системе М. Монтессори эта методика называется упражнения в вежливости и изяществе.

Как это происходит?

1 шаг. Детей собирают вместе и объявляют, во что мы будем играть и почему это нужно нам.

2 шаг. Учитель показывает модель поведения сам или вместе с помощниками (взрослыми или подготовленными детьми).

3 шаг. По желанию, приглашаем детей проиграть ситуацию.

4 шаг. Обсуждение с детьми, о том, где мы будем использовать это умение.

Обычно дети начинают использовать эту модель поведения. Часто достаточно легкого напоминания, чтобы вернуть ребенка к цивилизованной форме общения. Но надо понимать, что это не догма, которой мы должны придерживаться, несмотря на обстоятельства жизни. Например, однажды мы обыгрывала с детьми ситуацию «Как попросить помощь в переноске стола». Все дети повторяли предложенную мной и ассистентом модель. Вдруг один из старших мальчиков и сказал: «А мне помощь не нужна. Я сам могу». Он взял столик, который для малышей был тяжел и понес его один. Формально он отвлекся от упражнения, по сути, предложил совсем другую модель действия. Но можно ли за это его ругать или тем более наказывать? А вот показать, как просить помощь после его показа надо еще и еще раз, предложив детям именно это упражнение, возможно, в следующий раз не страшно, если дети не точно копируют ваш образец. Иногда они просто не способны сделать это так же изящно, и стой же любезностью, что и вы. Но разве мир и мы в нем сразу становимся совершенными? Разве нам не нужно пройти некоторый путь и возможно сделать на нем ошибки? Остается договориться об одном. Не фиксировать внимание ребенка на его ошибках, а поддерживать его в его победах. Может быть, тогда он вырастет, готовым жить по правилам, которые полезны, удобны и осмыслены.

Список литературы

1. Фромм, Э. Бегство от свободы. [Электронный ресурс] / Э. Фромм – Режим доступа: http://insiderblogs.info/wp-content/uploads/2011/10/Э.Фромм_Бегство_от_свободы.pdf
2. Монтессори, М. Дети – другие [Текст]. – М, – 2014. – 320 с.
3. Фаусек, Ю.И. Детский сад Монтессори [Текст]. – М,- 2007. – 240 с.
4. Берн, Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных [Текст]. – М, – 2006. – 528 с.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИЛЛОКУТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ

Сушко В.Ю.

аспирант кафедры лингвистики и лингводидактики
Балтийского федерального университета им. И.Канта,
Россия, г. Калининград

В статье иллокутивная компетенция рассматривается как интегративное четырех-компонентное качество личности, реализующееся в умении идентифицировать, интерпретировать и воспроизводить речевые акты в соответствии с ситуацией общения. Приводятся классификации методов обучения и дидактических средств обучения иностранным языкам. Рассматриваются актуальные средства и методы формирования иллокутивной компетенции бакалавров лингвистики, а именно: эвристические методы, активные и интерактивные методы, диалогические методы; аудиальные, визуальные и аудиовизуальные средства.

Ключевые слова: иллокутивная компетенция, высшее профессиональное образование, средства обучения, методы обучения.

Антропоцентрическая и аксиологическая направленность профессиональной подготовки бакалавров лингвистики предопределяет осведомленность педагогов и студентов о конечных целях и результатах обучения, а также о промежуточных средствах и методах, ведущих к достижению поставленных целей. Успех в профессиональной деятельности бакалавров лингвистики, включающей языковую, коммуникативную и межкультурную деятельность на иностранном языке, зависит от выбора методов овладения иностранным языком и отбора средств, адекватных выбранным методам. Для получения желаемого результата обучения, преподаватель должен обладать достаточным знанием и умением применения на практике арсенала средств и методов обучения, в то же время студенты, как активные участники педагогического процесса, должны обладать высоким уровнем самосознания и мотивации для наиболее успешного освоения преподаваемых дисциплин. Главной целью современного российского образования является развитие личности студентов, а именно: творческой инициативы, навыков самостоятельного поиска информации и её анализа, самоорганизационных умений, умения четко планировать действия, ставить задачи для разрешения конкретных проблемных ситуаций в профессиональной и межкультурной среде, эффективно сотрудничать в многоязычных и поликультурных группах, умения вести диалог культур. С точки зрения лингвистического профессионального образования в условиях формирования иллокутивной компетенции бакалавров лингвистики, реализующейся в четырех компонентах: когнитивном, коммуникативном, акциональном и самоорганизационном, нами были определены основные методы и средства, позволяющие достичь желаемого результата, а именно – высокого уровня сформированности иллокутивной компетенции.

Как отмечает В.И. Андреев [1], методы обучения – это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой – учения. В связи с этим, методы преподавания рассматриваются как «разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач» [6, с. 270]. Методы учения рассматриваются как «разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач [6, с. 271].

Классификация методов обучения, разработанная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, включает две обширных группы методов: репродуктивные (собственно репродуктивные и информационно-рецептивные) и продуктивные (проблемное изложение, эвристические, исследовательские) [4; 5]. Ю.К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три основные группы: а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; б) методы стимулирования и мотивации учеб-

но-познавательной деятельности; в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [2].

Рассматривая иллокутивную компетенцию, как интегративное четырехкомпонентное качество личности, реализующееся в умении идентифицировать, интерпретировать и воспроизводить речевые акты в соответствии с ситуацией общения, важно отметить, что формирование компонентов иллокутивной компетенции происходит одновременно в четырех видах речевой деятельности: говорении, письме, аудировании и чтении.

Перечислим основные методы, используемые в практической деятельности по формированию иллокутивной компетенции бакалавров лингвистики: методы активизации учебного процесса (эвристические методы: метод эмпатии, мозговой штурм, карты памяти и т.д.), коммуникативные методы, активные и интерактивные методы (методы проектной деятельности, проблемный метод, метод кейсов и т.д.), диалогические методы (герменевтический метод, метод сократовских бесед) и т.д. Подробнее остановимся на рассмотрении этих методов.

Особое место занимают методы эвристического обучения, которое «ставит своей целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Личный опыт учащегося становится компонентом его образования, а содержание обучения создается в процессе деятельности» [7]. Главной задачей в эвристическом обучении является творческая самореализация учащегося. Эвристическая образовательная ситуация является ключевым элементом обучения, т.к. она активизирует незнание, цель ее – рождение учениками личной идеи, проблемы, гипотезы, схемы, текста и т.д. Образовательный результат в эвристическом обучении непредсказуем, каждый ученик может получать абсолютно разные итоги.

А.В. Хуторской выделяет три группы эвристических методов: когнитивные, креативные и оргдеятельностные методы обучения. К когнитивным методам относятся метод вживания (эмпатии), метод смыслового видения, метод символического видения, метод прогнозирования, метод конструирования правил и понятий, метод гипотез, метод конструирования теорий, метод эвристического наблюдения и исследования [7, с. 197-202]. Креативные методы обучения обеспечивают ученикам возможность создания собственных образовательных продуктов: метод придумывания, метод «Если бы...», метод синектики, метод морфологического ящика, метод инверсии, агглютикации и гиперболизации [7, с. 203-204]. К оргдеятельностным методам эвристического обучения относятся методы рефлексии и контроля эвристической деятельности, методы самооценки, метод проектов которые позволяют качественно и количественно оценить собственную творческую деятельность. К основным эвристическим методам формирования иллокутивной компетенции можно отнести: метод эмпатии; метод «карта памяти» и метод мозгового штурма.

Метод эмпатии заключается в развитии речевых навыков обучающихся посредством активных и рецептивных видов деятельности, способности

рассматривать явления с разных точек зрения, рациональной и чувственной сфер личности. **Метод мозгового штурма** способствует групповой генерации идей, активизации когнитивных механизмов познания обучающихся и может использоваться в рамках теоретических и практических занятий при вводе нового понятия, относящегося к иллокутивной компетенции, например: иллокуция, интенция, ассертив, директив, комиссив, речевой акт, условия искренности, принцип кооперации и т.д. Техника проведения мозгового штурма может быть фронтальной или групповой. Основными шагами являются: визуальное представление изучаемого понятия (например, на доске); запись возникающих ассоциаций с этим понятием; свободное выражение идей обучающимися; фиксация всех поступающих идей; обсуждение полученных результатов; составление представлений о данном понятии; их сопоставление с определениями и данными, полученными исследователями в этой сфере. **Карта памяти**, как альтернативный метод обработки, хранения и передачи информации, развивает такие когнитивные характеристики обучающихся, как ассоциативное мышление, вербальный интеллект, глубина мышления, интеллектуальная лабильность, анализ, синтез, обобщение и классификация информации, а также самоорганизационные способности [8].

Формирование иллокутивной компетенции посредством метода «Карта памяти» происходит за счет создания положительной мотивации к овладению новым, ранее не изученным, компонентом коммуникативной компетенции путем организации самостоятельной проектной деятельности обучающихся и раскрытия творческого потенциала. Карты памяти могут применяться в работе с фонетическим материалом (интонационные способы выражения удивления, благодарности, критики, жалобы, сожаления и др.); лексическим материалом (определение основных лексических средств выражения той или иной интенции, как то восклицания, клишированные фразы и т.д.; изучение лексической темы «Ситуации профессионального общения» и пр.), работе с грамматическим материалом (выделение грамматических формул выражения категорий перформативности), а также в проведении дискуссий. Составление ментальных карт может проходить традиционным способом (на бумаге, доске), или же мультимедийным (при помощи компьютерной программы ConceptDraw Mindmap Professional v 5.5.0.0.)

Формированию иллокутивной компетенции обучающихся также способствует использование нетрадиционных методов обучения иностранному языку, к числу которых относятся активные имитационные (проблемные) методы, в частности, метод проектов и метод кейсов. В рамках личностно-ориентированной парадигмы, служащей научным основанием процесса формирования иллокутивной компетенции бакалавров лингвистики, **метод проектов** помогает преподавателю осуществить «введение» студентов в реальную языковую деятельность и смоделировать ситуации реальной коммуникации, не покидая аудитории, но при этом соблюдая ряд простых условий, а именно:

- 1) Отбор тематики соответствует раскрытию содержания понятия «иллокутивная компетенция», а именно происходит ориентация обучающихся-

ся на сопоставление и сравнение речевых актов изучаемого языка и ситуаций гипотетического межкультурного и профессионального общения.

2) Формулировка проблемы осуществляется таким образом, чтобы у обучающихся возникла необходимость обращения к смежным областям знаний, как например: лингвистике, прагматике, теории речевых актов, этнопсихологии, конфликтологии и т.д.

3) В индивидуальной и групповой работе студентов поощряется самостоятельный выбор темы, источников информации, способов ее изложения и презентации, что способствует заинтересованности и мотивированности обучающихся в овладении иллокутивной компетенцией.

4) Студенты ориентированы на конечный результат проектной работы, который может быть наглядно представлен путем визуализации (плакат, рисунок, эссе).

По характеру конечного продукта проектной деятельности, можно выделить следующие виды проектов в области изучения иностранного языка творческие, сценарные, издательские, практико-ориентированные, игровые и т.д. Рассмотрим наиболее актуальные для бакалавров лингвистики виды проектной работы.

1) Исследовательские проекты, в рамках которых студенты ищут ответы на актуальные вопросы, связанные с тематикой иллокутивной компетенции: каким образом носители языка выражают ту или иную коммуникативную интенцию в тех или иных обстоятельствах, как отличаются способы выражения благодарности/извинения/жалобы/критики/просьбы в различных лингвосоциумах и т.д.

2) Информационные проекты, ставящие своей целью поиск, анализ и обобщение доступной информации об интересующем их речевом акте или классе речевых актов: ассертивов, директивов, декларативов, комиссивов или экспрессивов. В области изучения иностранного языка чаще имеют место информационно-исследовательские проекты, например, «Речевой акт «благодарности» в Великобритании и США», «Способы реализации коммуникативной интенции «убеждение» на международных дебатах среди студентов языковых ВУЗов» и т.д.

3) Игровые – ролевые проекты, например, моделирование и драматизация фрагментов лингводидактической, консультативно-коммуникативной, информационно-лингвистической или научно-исследовательской деятельности. В частности, возможна следующая тематика ролевых проектов: «Международная научная конференция», «Сопровождение делегаций», «Переводческая деятельность в рамках международного сотрудничества», «Преподавание английского языка за рубежом», «Скайп-консультации по вопросам преподавания английского языка для иностранцев», «Обучение в стране изучаемого языка по программам обмена» и т.д. В данных видах ролевых игр, студенты самостоятельно распределяют роли и ситуации их профессиональной деятельности, которые вызывают у них наибольшие трудности в процессе идентификации речевых актов и реализации своих коммуникативных

намерений уместным и эффективным образом с учетом социокультурных и речевых норм изучаемого языка.

Использование проектной методики в ВУЗе в рамках теоретических и практических занятий создает условия для использования изучаемого языка в ситуациях реального межкультурного общения, при этом обучающиеся могут на практике проверить степень сформированности когнитивных, коммуникативных, акциональных и самоорганизационных умений. Следует отметить, что обучающиеся работают в различных режимах: в парах, в группах. Каждый в равной мере несёт ответственность за выполнение проекта и должен представлять результаты своей работы. Более того, метод проектов стимулирует развитие таких личностных качеств и состояний, как интеллектуальная лабильность, вербальное воображение, самоконтроль, целеустремленность, настойчивость, эвристичность, трудолюбие, толерантность, коммуникабельность.

Ввиду меняющихся тенденций в системе высшего профессионального образования особое внимание педагогов направлено на приобретение обучающимися не столько знаниевого компонента, сколько практического, деятельностного, и ориентации на формирование способностей к обучению и самообучению, самоорганизации учебной и профессиональной деятельности и самообразованию, чему может способствовать применение **метода кейсов** в рамках практических и лекционных курсов. Более того, данная методика способствует удовлетворению требований общества и государства, выдвигаемых к бакалаврам лингвистики, в части развития способностей адекватно вести себя в различных ситуациях, уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса. Этот метод также способствует развитию умений свободно ориентироваться в современном мире, готовности к плодотворной профессиональной деятельности, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность. Непосредственной целью метода является совместное обсуждение и анализ кейса, т. е. события, реально произошедшего в той или иной сфере деятельности и описанного авторами с целью возбуждения дискуссии в учебной аудитории. Обычно кейс содержит проблему, отраженную в ряде противоречий, которые предстоит разрешить и состоит из нескольких частей: описание конкретной ситуации; задания к этой ситуации; вспомогательная информация, необходимая для ее решения. Ю. В. Рындина отмечает, что «одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту студентов» [4, с. 611]. Ситуации, описываемые в кейсе должны отражать реальные ситуации профессиональной и межкультурной деятельности бакалавров лингвистики, или любых других учебных ситуаций, основанные на реальных фактах и актуальных для современного общества проблемах. Источниками кейсов могут служить: средства массовой информации, произведения художественной культуры и научного знания и пр. Кейс может быть представлен как в традиционном печатном виде, так и в

мультимедийном, и может быть дополнен наглядным материалом в виде фотографий, таблиц или диаграмм.

Рассмотрим диалогические интерактивные методы формирования иллокутивной компетенции, которые включают дискуссии, объяснения, метод сократовских бесед, герменевтический метод, метод круглого стола и т.д. **Метод сократовских бесед** – в рамках теоретического курса «Теория обучения иностранным языкам в ВУЗе» проблемные (например, выбор адекватной реакции на речевой акт) или спорные речевые ситуации (например, поиск истинной интенции косвенного речевого акта) выносятся на обсуждение студентами в рамках полилогического общения. **Герменевтический метод** – после прослушивания/просмотра аудио/видео фрагмента диалогического общения, через систему вопросов-ответов обсудить в группе и решить, какие речевые акты использовали собеседники, для каких целей и какой перлокутивный эффект они имели. **Круглый стол** представляет собой обмен мнениями по какому-либо вопросу, проблеме, интересующей участников общения. Участвуя в круглом столе, обучаемый высказывается по проблеме от своего лица. Проблемы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: социальными, страноведческими, морально-этическими и др. Участие в круглом столе требует от обучающихся достаточно высокого уровня владения языком и наличия определенных знаний по проблеме.

Методы обучения применяются в единстве с дидактическими средствами обучения, которые представляют собой «сенсомоторные стимулы, воздействующие на органы чувств учащихся и облегчающие им непосредственное и косвенное познание мира» [6, с. 276]. Основаниями классификаций средств обучения могут служить: учебные процедуры, субъекты обучения, циклы управления, содержание, форма, материальные носители и др. Дидактические средства подразделяют на средства для учителя и для учащихся. Первые представляют собой предметы, используемые учителем для более эффективной реализации целей образования. Вторые – это индивидуальные средства учащихся, школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т.п. [6]. Также, дидактические средства классифицируются \ с точки зрения чувственной модальности: визуальные, аудиальные и аудиовизуальные. К **визуальным средствам** формирования иллокутивной компетенции относятся: ситуационно-ролевые карточки и фреймовые опоры для облегчения восприятия, запоминания и практического использования различных грамматических явлений или речевых формул (речевых актов) и т.д. К **аудиальным средствам** формирования иллокутивной компетенции относятся: аудиозаписи диалогов на иностранном языке, радиопрограммы, подкасты радиопрограмм, записи выступлений исследователей по проблематике речевых актов, записи вербальных интервью носителей и изучающих язык, записи дискуссий и индивидуальных выступлений студентов для самоанализа и т.д. К **аудиовизуальным средствам** формирования иллокутивной компетенций относятся: видеоролики, презентации Power Point, интерактивная доска и другие технические средства обучения. К учебно-наглядным средствам формирования иллокутивной компетенции относятся словари, учебные

пособия, дидактический материал и т.д. К **информационно-компьютерным средствам** относятся: компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, электронные образовательные ресурсы, тренажеры, базы данных корпусной лингвистики, обучающие онлайн игры, электронные средства коммуникации, социальные сети, электронные библиотеки и т.д.

В настоящее время педагогическая наука изобилует многочисленными классификациями методов и средств обучения иностранным языкам, среди которых мы попытались определить наиболее актуальные процессу формирования иллокутивной компетенции бакалавров лингвистики. Таким образом, можно сделать вывод о том, что виды средств обучения достаточно разнообразны и на их совершенствование влияют современные темпы развития общества и образования в целом, и информационно-коммуникационных систем в частности.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань, 2000. – 600 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М., 1977.
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения: учеб. пособие. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Рындина, Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Молодой учёный.- 2013. – № 10 (57). – С. 610-612.
5. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы: учеб. пособие. -- М.: Просвещение, 1982. -- 324 с.
6. Слостёнин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений /В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
7. Хуторской, А. В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное/. – М.: высшая школа, 2007.
8. Buzan, T. The mind map book. New York: Penguin Books. 2000.

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РУССКОГО И ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКОВ

Талис О.И.

аспирант кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

В статье рассматриваются возможности сопоставительной дидактической интерпретации словообразовательного материала при обучении русскому языку как иностранному. На материале русских и эстонских моделей отглагольных имен прогнозируется межъязыковая интерференция. Подчеркивается значимость лексикографической сопоставительной репрезентации словообразования.

Ключевые слова: обучение словообразованию, русский язык как иностранный, словообразовательная модель, контрастивный анализ, учебная лексикография.

Как известно, сопоставительное языкознание служит основой для методики преподавания иностранного языка тогда, когда она ставит своей задачей рассмотрение межъязыковых сходств и различий с позиции их лингвометодической целесообразности – интерференционной потенции [1]. В этом смысле словообразовательному материалу как релевантному для обучения различным аспектам языка и коммуникативным умениям [2; 3] должно быть уделено особое внимание.

Наше обращение к проблематике лингводидактического сопоставления словообразовательных моделей русского и эстонского языков обусловлено тем, что у эстонских старшеклассников не в полной мере сформированы навыки оперирования русским словообразовательным материалом. На гимназическом этапе обучения они должны достичь уровня владения русским языком В1-В2, согласно европейской карте языков, что предполагает умение выбирать и использовать способы выражения (в т.ч. глагольный или именной), отвечающие речевым задачам и ситуациям общения. При этом нельзя не учитывать, что межъязыковая интерференция является мощным фактором влияния на словопроизводство, тем более, что русский и эстонский языки являются контактирующими. К сожалению, представленный в учебных комплексах материал зачастую не является адекватным потенциалу русского отглагольного словообразования ни в аспекте изучения лексики, ни в плане грамматики. Словообразовательный материал, содержащийся в учебниках русского языка для эстонских гимназий, представлен разрозненно, недостаточно системно и регулярно – этого мало для понимания словообразования как организующего внутриязыкового механизма.

Существенным для лингвометодического сопоставления является факт несимметричности значений суффиксов русского языка суффиксам эстонского, что создаёт и заполняет пространство интерференции. Так, если в русском языке группу отглагольных существительных со значением ‘носитель процессуального признака’ оформляют около 40 суффиксов (из числа продуктивных и проявляющих продуктивность) [4, с. 140-163], то в эстонском языке им отвечает вдвое меньшее количество. Отсюда – более широкая полифункциональность эстонских словообразовательных морфем, которая и провоцирует интерференционные ошибки.

Усвоив, что во многих случаях эстонской структурной модели V+mine соответствует русская V+ниj, образующая отглагольные дериваты со значением отвлечённого процесса, учащиеся склонны образовывать слова типа – *самоубивание вместо самоубийство (ср. эст. *enesetapmine*), *переговаривания вместо переговоры (ср. эст *läbirääkimised* с тем же суффиксом во мн.ч.).

В классе производных – носителей процессуального признака предсказуемы варианты типа *светодаватель или *светодаватчик вместо светило (здесь калькируется структура сложного слова *valguseandja* на базе ложных

функциональных аналогий при наличии ряда реальных соответствий эстонских моделей с суф. *-ja* и русских – с суффиксом *-тель*: *sega ja* – *нарушитель*, *kantja* – *носитель*. Эстонская модель девербативов с суффиксом *-ja* переносится в русскую речь эстонцев и в тех случаях, когда русское словообразование не допускает субстантивных отглагольных соответствий: **стоятели* вместо *стоящие* (эст. *seisjad*), **говоритель* вместо *говорящий* (эст. *rääkija*), **присутствователь* вместо *присутствующий* (эст. *olija*).

Представление таких частично пересекающихся в функциональном плане моделей в сопоставительном плане возможно в учебном словаре, который будет отражать их сходства и различия.

Нельзя не отметить и сферу транспозиции – положительного переноса из родного языка, которая также выявляется в ходе лингводидактического сопоставления словообразовательных моделей русского и эстонского языков. Здесь учебная словарная репрезентация моделей, составляющих русско-эстонские параллели (рус. *V+-(к)а* – эст. *V+-(e)*: *смазка* – *määre*; рус. *V+-(н)а* – эст. *V+-(tav/-dav)*: *видный* – *nähtav* и др.), позволит эффективнее формировать словообразовательные навыки эстонских старшеклассников.

Таким образом, дидактический потенциал сопоставительного словообразования будет реализован как на уровне контрастивного анализа, так и в практике учебной лексикографии.

Список литературы

1. Загаштоков, А.Х. Сопоставительно-типологическое описание языков в методических целях [Электронный ресурс] / А.Х. Загаштоков // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://www.sisp.nkras.ru>
2. Кудина, Н.Л. Словообразовательный аспект в обучении чтению иностранных студентов подготовительного факультета [Текст] / Н.Л. Кудина // Русский язык: система и функционирование (к 75-летию филологического факультета): сб. материалов VI Междунар. науч. конф., Минск, 28–29 октября 2014 г.: в 2 ч. Ч. 1. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014. – С. 260–264.
3. Никитина, Т.Г. Русские словообразовательные модели в пособии по языку специальности для иностранцев [Текст] / Т.Г. Никитина // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 12. – С. 138–140.
4. Русская грамматика: в 2 ч. Ч. 1. [Текст] / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 789 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Фуртова Г.А.

соискатель кафедры педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье раскрываются теоретические основы использования технических средств обучения на разных ступенях образования и в разного типа учебных заведениях Россий-

ской империи XIX – начала XX в. Показан вклад российских педагогов в развитие наглядного обучения с помощью первых ТСО.

Ключевые слова: технические средства обучения, волшебный фонарь, наглядное обучение.

Первая половина XIX века – период в истории педагогической мысли, когда разработка методов обучения и отслеживание их эффективности в учебно-воспитательном процессе стали занимать одно из главных мест. Одним из первых руководств для высшей школы по педагогике, в котором обращалось особое внимание на развитие орудий внешних чувств (зрения и слуха) и возбуждение внимательности, стало «Руководство к педагогике, или науке воспитания» А. Ободовского 1835г., а двумя годами позднее под его редакцией было опубликовано «Руководство к дидактике или науке преподавания», где автор говорил о необходимости «усовершенствования обучения только в тех ветвях познания, для коих методы ее недостаточно утвердились...». В это же время земский деятель по народному образованию, методист-математик П. С. Гурьев опубликовал ряд руководств к преподаванию арифметики, в которых неотъемлемую роль играла наглядность и «метода изучения действий», а его последователь В. А. Евтушевский более глубоко разработал вопрос о наглядности в «Методике арифметики». В общественных дискуссиях вокруг проектов реформирования российского образования, в педагогической журналистике, в документах учебных заведений достаточно остро были поставлены вопросы соответствия школьного дела новым запросам общества и государства, проблемы поиска путей повышения эффективности обучения и воспитания. Повсеместно в крупных городах стали организовываться периодические собрания преподавателей по предметам курса средних учебных заведений, в ходе заседаний которых вырабатывались универсальные приемы и методы обучения, принимались решение о начале издания объяснительного каталога наглядных пособий и технических приборов для их демонстрации. В широких дискуссиях рождалось новое представление о целях школы и о методах преподавания, адекватным новым поставленным задачам. «Школа должна выискивать новые методы преподавания, чтобы, сведения, даваемые школой, прочнее закреплялись в голове учащегося», – писал об этом русский профессор, И. Х. Озеров в своей монографии «К реформе образования» [9, с.8]. Также он неоднократно заявлял и о необходимости использования технических средств обучения («волшебного фонаря») в работе лектора при университетах. В литературе очень остро был поставлен вопрос о значении метода в преподавании, обращено было внимание на важную роль принципа наглядности, в том числе наглядности с применением технических средств обучения. Под наглядными методами обучения педагоги середины XIX века понимали такие методы, при которых усвоение учебного материала находилось в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Ведущие педагоги, такие как Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.А. Корф и другие в своих выступлениях на педагогических собраниях, в своих трудах

и частной переписке уделяли первостепенное внимание именно разработке методики преподавания учебных предметов с применением новейших средств того времени.

Будучи главой Киевского, а затем Одесского учебного округа, Н.И. Пирогов рассуждая о наглядном обучении в своих сочинениях, писал: «Наглядность составляет, можно сказать, жизненное условие образования. У учеников без наглядности можно достигнуть не более как одного механического знания грамоты, которое не только не разовьет их и не приготовит к восприятию других сведений, но еще напротив навредит» [10, с.692]. В.И. Водовозов как активный участник и руководитель учительских съездов-курсов по вопросам педагогики и методики начального обучения, выступал за доступность и привлекательность средств, облегчающих понимание изучаемых предметов, высказывался за применение наглядности, которую считал «главным основанием наук и богатым запасом сведений» и за необходимость широкого применения наглядности в начальном образовании, что «вызывается, прежде всего, особенностями возраста учащихся начальной школы» [2, с.37]. «Все преподавание в элементарной школе должно быть наглядным», – утверждал он [2, с.251].

По мнению В.П. Вахтерова «идея необходимости наглядности преподавания именно в начальной школе проникла во все слои мыслящей части общества, стала несомненным достоянием общественного сознания... Принципы наглядного обучения завоевали прочное место в педагогической литературе...» [1, С.41-42]. Новые педагогические идеи, разработки в области применения ТСО ведущими педагогами систематизировались и представлялись в специальных изданиях и методических пособиях для учителей. Так, Н.А. Корфом было переведено на русский язык и переработано руководство по наглядному обучению Гердера, Перевлесским изданы «Предметные уроки по мысли Песталлоци», Симоновичем – «Наглядное обучение для детей» и т.д. Особым вниманием применение ТСО пользовалось и в решении вопросов нравственно-воспитательного влияния школы на обучающихся. Вопросами разработки новой методики занимались не только видные ученые, имена которых были известны всей стране, но и рядовые педагоги – практики. Один из общественных деятелей того времени А.И. Павлов, выступая на заседании Педагогического общества, созданного при Императорском Московском Университете с докладом «Об эвристическом методе», указывал на необходимость массового применения технических новшеств в деле образования. П.И. Викторов, также член вышеуказанного общества, раскрывая основы эстетического воспитания, обращал внимание слушателей на то, что средством эстетического воспитания должен выступать волшебный фонарь, с помощью которого можно демонстрировать «художественно выполненные световые картины» [5, с. 29]. Один из деятелей в области организации народного образования и общественно-педагогического движения, В. И. Чарнолуцкий, акцентировал внимание на необходимости преподавания в школе с помощью проведения опытов, изучения действительности при помощи наглядных изображений [12, с. 110].

С изобретением стереоскопа и его «проникновением» в начальную и среднюю школу о наглядности заговорили еще больше, т. к. это ТСО позволяло выстраивать работу на уроке индивидуально – «на два человека один аппарат. Один ученик смотрит в стереоскоп, другой – предварительно ознакомиться со следующей картиной – названия, общий вид, детали, припоминание соответствующих фактов и т.п.» [8, с.110-111]. Но не только в начальной и средней школе обращалось внимание на наглядность, не менее важным было применение технических средств и в высших учебных заведениях. Так, юридический факультет Московского университета явился примером и ассигновал денежные средства на изготовление диапозитивов для иллюстрации финансового права. Другим таким примером стала деятельность самих педагогов, когда практически все заседания Педагогического общества при Императорском Московском Университете сопровождалось показом диапозитивов по тем или иным педагогическим вопросам. Так, например, Э. О. Грейлих в 1902г. на публичном заседании Педагогического общества прочел доклад о физиологических основах воспитания, который сопровождался многочисленными демонстрациями при помощи волшебного фонаря. Следует также отметить, что проекционные аппараты в образовательных учреждениях применялись не только с целью организации учебного процесса, но и с целью сохранения здоровья учащихся, например, при расслабляющей гимнастике глаз использовался хроноскоп Гиппа [5, с. 48].

Первоначальное обобщение опыта использования технических средств обучения в школах на протяжении XIX века позволило российским педагогам предложить оригинальные классификации новых средств обучения, что стало одним из этапов становления формирующейся теории ТСО. Одними из первых появились классификации, в основе которых был положен такой признак как устройство самих проекционных аппаратов, или другими словами, принцип их устройства и работы. В связи с этим им были представлены следующие проекционные аппараты:

- Волшебный фонарь «Скиоптикон»
- Проекционный фонарь с отодвигающимся на салазках Порт-объективом с возможностью проектирования различных физических и химических опытов. Без источника света
- Проекционный фонарь большого размера с вынимающимся порт-диапозитивом
- Прибор для туманных картин, состоящий из 2-х, помещенных один над другим, волшебных фонарей красного дерева, величина до 6 аршин в диаметре
- Кинематограф, служащий одновременно как проекционный фонарь с приспособлением для наворачивания и разворачивания лент и т.д. [3, с.5-8].

По мнению Я. Ковальского, автора статьи «Оптические основания устройства проекционных фонарей» журнала «Народное образование», проекционные фонари можно было разделить на два типа:

1. фонари для прозрачных картин и предметов

2. фонари для непрозрачных картин и предметов, встречающиеся под разными названиями (мегаскоп, афенгескоп, фотоскоп и др.).

Но если рассматривать данные классификации, то следует заметить, что для демонстрации непрозрачных картин проекционные аппараты еще «не могли быть признаны удовлетворительными», в связи с тем, что осветить увеличенное изображение с целью получения яркой картины было сложно, что, соответственно, негативно сказывалось на результатах применения принципа наглядности в учебно-воспитательном процессе.

Другой подход в выделении классификации ТСО в конце XIX в. дал Г.Н. Буякович, автор ряда работ по фотографии, разграничивал фонари по роду их освещения – с керосиновым, с электрическим и с газовым освещением для массовых демонстраций. В связи с этим он выделял проекционные аппараты: хромотропы, эйдотропы, сциоптиконы, калейдотропы, хромодромы, циклоидотропы и калейдоскопы [4, с.9].

В монографии известных конструкторов проекционных аппаратов второй половины XIX в. Фуртье и Мольтени «Научные демонстрации при помощи волшебного фонаря...», 1900г., мы обнаружили другую классификацию проекционных аппаратов, которая отражает их качественные характеристики и области их применения (медицина, история, химия и т.д.)

Ключевые вопросы обновления методики преподавания в новых условиях были во многом обобщены и четко сформулированы в трудах П.Ф. Каптерева, которые стали неким итогом развития российской теоретической педагогической мысли на протяжении XIX в. В наглядности он видел особую категорию, способную пробудить ребенка, его душу, интеллект, творчество, самобытность – «...наглядное обучение столь важно для развития органов внешних чувств, способности речи и уяснения представлений, получает особенно серьезное значение, все вообще предметы преподают при помощи самой широкой наглядности» [6, с. 27]. Для П.Ф. Каптерева наглядность при обучении выступала в трех формах: полная наглядность (предметы самостоятельно рассматриваются и ощупываются учащимися, где в основе знаний лежит наблюдение), половинная наглядность (использование моделей, картин, чертежей) и наглядность умственная или о памяти (ссылка учителя при объяснении материала на частные конкретные факты, более или менее им знакомые).

Таким образом, к концу XIX в. педагогической мыслью и наукой были сделаны следующие шаги теоретического обоснования использования ТСО в практике учебно-воспитательного процесса:

- подробно разработана и обоснована идея повышения эффективности обучения через применение ТСО (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.А. Корф, П.Ф. Каптерев и другие);
- проведена систематизация методов наглядного обучения;
- предложены классификации технических средств обучения (Рихтера, Я. Ковальского, Г. Н. Буяковича, Фуртье и Мольтени);
- разработаны учебные программы по естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам с использованием ТСО;

- индивидуализировано использование ТСО и возможность моделировать определенные процессы и ситуации;
- переведены и созданы специальные пособия для учителей по применению ТСО.

Список литературы

1. Вахтеров, В.П. Предметный метод обучения [Текст] / В.П. Вахтеров. – М., – 1918. – 387с.
2. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / В.И. Водовозов. – М., – 1958. – 628с.
3. Волшебные фонари, проекционные приборы и картины: каталог № 37 [Текст] / Рихтер. – СПб., – б.г.
4. Волшебный фонарь и его применение при публичных лекциях, при преподавании и для препровождения времени [Текст] / Г.Н. Буякович. – СПб., – 1898г. – 139с.
5. Вопросы воспитания и обучения. Труды педагогического общества, состоявшегося при Императорском Московском университете. Т.1 [Текст] – М., – 1901г. – 187с.
6. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки: теория образования [Текст] / П.Ф. Каптерев. – М., – 1913. – 80 с.
7. Ковальский, Я. Оптические основания устройства проекционных фонарей [Текст] / Я.Ковальский // Народное образование. – 1897. – №12 – С. 58-69.
8. Обухов, А. М. Ближайшие практические вопросы народного образования в России [Текст] / А. М. Обухов. – М., – 1910г. – 208с.
9. Озеров, И.Х. К реформе преподавания [Текст] / И.Х. Озеров. – М., 1907. – 15 с.
10. Пирогов, Н.И. Сочинения [Текст] / Н.И. Пирогов. – Киев, 1914. – 1013с.
11. Фуртье Г., Мольтени. Научные демонстрации при помощи волшебного фонаря. Руководство к употреблению волшебного фонаря для демонстрации опытов по физике и химии [Текст] / Г. Фуртье, Мольтени. – М., 1900. – 136 с.
12. Чарнолуский, В.И. Вопросы народного образования на первом общеземском съезде [Текст] / В.И. Чарнолуский. – СПб., 1912. – 180 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ НА ПОЛИГРАФЕ

Целиковский С.Б.

доцент Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», канд. психол. наук,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Иванов Р.С.

преподаватель Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В эмпирическом исследовании выявлена связь динамики психофизиологического реагирования в ходе тестирований на полиграфе с уровнем личностной тревожности испытуемых. Показано, что эта связь психологически обоснована, так как вытекает из природы тревожности и особенностей ситуации инструментального выявления скрываемой информации.

Ключевые слова: полиграф; психофизиологическое реагирование; тревожность.

К актуальным вопросам, связанным с методологическим обоснованием применения полиграфа, относится оценка влияния личностных качеств субъектов на успешность выявления у них скрываемой информации.

Реальная ситуация выявления скрываемой информации в ходе психофизиологического исследования с применением полиграфа представляет большую исследовательскую ценность для психологов, изучающих проявления устойчивых свойств личности в её поведении и состояниях. В этих условиях у проверяемого субъекта формируется и действует весьма сильная мотивация, возникают специфические психические состояния и особенности поведения, носящие естественный, а не «лабораторный» характер. Как известно, именно в ситуациях подобного типа происходит наиболее яркое и отчётливое проявление присущих субъекту психических свойств, в том числе – и на неосознаваемом уровне.

Среди личностных свойств, которые могут выступать как предикторы особенностей психофизиологического реагирования в ситуации выявления скрываемой информации, следует, на наш взгляд, выделить тревожность проверяемого лица.

В структуре интегральной индивидуальности тревожность относят к уровню личностных свойств. Она трактуется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Таким образом, определение тревоги как состояния является базовым, ключевым для определения тревожности как свойства личности [8]. Различению «Т-свойства» и «Т-состояния» как ситуативного проявления «Т-свойства» в современной психологии вслед за Ч. Спилбергером [9] придаётся большое значение. Сама же тревога, по определению Р. Мэя, есть «... опасение в ситуации, когда под угрозой оказывается ценность, которая, по ощущению человека, жизненно важна для существования его личности. Это может быть угроза физическому существованию (угроза смерти) или же существованию психологическому (потеря свободы, бессмысленность)» [5, с. 171]. Такая угроза, как правило, существует в ситуации проверки на полиграфе, причём независимо от степени действительной причастности проверяемого лица к расследуемому событию.

Многие исследователи связывают состояние тревоги с ситуацией неопределённости. Так, Д.А. Леонтьев подчёркивает, что «...тревога помогает нам различать определенность и неопределенность, реальность и иллюзии» [4, с. 2]. При этом уровень тревожности личности – это внутренний фактор, который детерминирует субъективную оценку степени неопределённости текущей ситуации, содержащейся в ней угрозы, и соответствующую эмоциональную реакцию на неё. Участвуя в качестве исследуемого лица в психофизиологическом исследовании с применением полиграфа, человек попадает в ситуацию неопределённости: он, как правило, не знает методологию проведения исследования, принципы работы полиграфа, как технического средства, не знает, удастся ли ему достичь своей задачи – успешно для себя пройти тестирование. Выраженность переживаемого исследуемым лицом состоя-

ния тревоги при прочих равных условиях, по-видимому, будет определяться его личностной тревожностью.

К.Р. Сидоров указывает, что *«тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенный уровень эмоционального возбуждения»* [7, с. 49]. Таким образом, следует выделить тревожность как одно из онтогенетически устойчивых личностных свойств, проявления которого плохо поддаются сознательному контролю.

Одним из основных направлений исследования тревожности является изучение её *«... неосознаваемых проявлений, отражающихся в вегетативных изменениях»* [3, с. 6]. При этом в качестве психофизиологических коррелятов состояний тревоги часто используются такие показатели активности автономной нервной системы, как кожно-гальваническая реакция (КГР), частота сердечных сокращений (ЧСС), уровень артериального давления, параметры дыхания [3, с. 11], то есть те, которые входят в основной состав показателей, регистрируемых полиграфом. Аналогичную картину проявлений тревоги описывает А.Н. Нехорошкова с соавторами, чья статья посвящена анализу проблемы тревожности с психофизиологической точки зрения [6].

В силу вышесказанного мы предположили, что тревожность может выступать как важный предиктор особенностей психофизиологического реагирования проверяемого субъекта. Такого мнения придерживаются многие специалисты-полиграфологи, однако целенаправленных психологических исследований этой связи пока не проводилось.

Для реализации целей исследования в ходе реальных проверок на полиграфе из исходной (предварительной) эмпирической выборки объёмом в 352 человек. Была выделена основная эмпирическая выборка. Главным основанием для её выделения была различная степень выраженности индивидуального симптомокомплекса физиологических реакций на значимые стимулы, по отношению к незначимым, которая определялась на основании анализа полиграмм [4]. При этом внутри основной эмпирической выборки были выделены две группы субъектов: группа I – с выраженным индивидуальным симптомокомплексом (ВИС) и группа II – с невыраженным индивидуальным симптомокомплексом (НВИС) психофизиологического реагирования.

На основании углублённого анализа полиграмм было установлено, что группа II неоднородна по выявляемым амплитудно-частотным характеристикам реакций. Нами были выделены в ней три подгруппы, которые различались по характеру проявления физиологических реакций на релевантные стимулы:

- **«высокорективный»** тип – характеризуется сильно выраженными устойчивыми амплитудно-частотными характеристиками трудно дифференцируемых реакций, как на значимые, так и на нейтральные стимулы;

- **«низкорективный»** тип – характеризуется слабо выраженными устойчивыми амплитудно-частотными характеристиками трудно дифференцируемых реакций и на нейтральные, и на значимые вопросы;

- «*нестабильный*» тип – характеризующийся неустойчивыми амплитудно-частотными характеристиками трудно дифференцируемых реакций на нейтральные и на значимые вопросы.

Наиболее редко встречаемым типом в группе II оказался «низкорективный» тип – 27 человек в исходной выборке. В дальнейшем нами были отобраны и две другие подгруппы по 27 человек, соответствующие вышеописанным «высокорективному» и «нестабильному» типам. Таким образом, группа II включила 3 подгруппы по 27 человек каждая. Всего – 81 человек.

Из лиц, обнаруживших выраженный индивидуальный симптомокомплекс, также путём рандомизации был также отобран 81 человек, которые вошли в группу I (ВИС). Таким образом, в окончательном виде основная эмпирическая выборка составляла 162 человека.

В психодиагностической части исследования был использован Интегративный тест тревожности (ИТТ), разработанный в НИИ им. В.М. Бехтерева. Выбор данной методики определялся тем, что она позволяет оценить не только два основных показателя: тревогу как состояние и тревожность как личностное качество, но и выявить структуру повышения тревоги и выраженность отдельных ее компонентов. В соответствии с теоретической основой методика состоит из двух равнозначных шкал, оценивающих тревогу как состояние и тревожность как свойство, а также из пяти вспомогательных шкал: «эмоциональный дискомфорт» (ЭД), «астенический компонент тревожности» (АСТ), «фобический компонент» (ФОБ), «тревожной оценки перспективы» (ОП), «социальные реакции защиты» (СЗ) [1]. Сравнение этих показателей, полученных в разных группах, производилось с использованием непараметрического критерия U Манна-Уитни при выбранном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

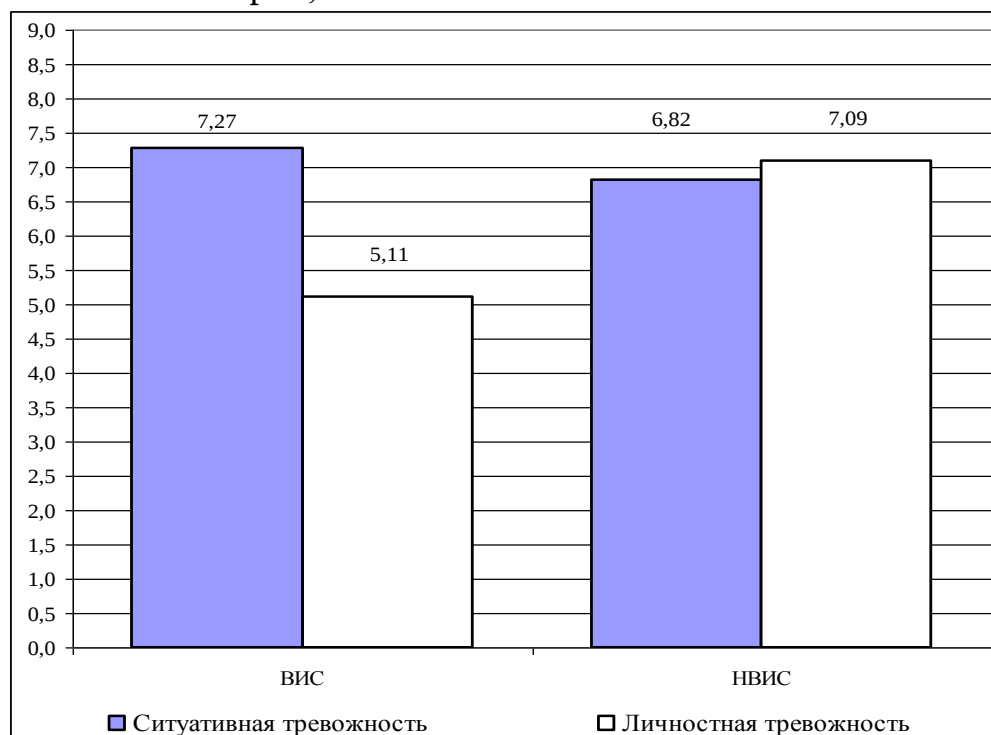


Рис. 1. Общие показатели тревоги–тревожности в основных исследовательских группах

Результаты изучения уровневых и содержательных характеристик тревоги/тревожности, полученные в исследовании в группах субъектов с ВИС и НВИС, представлены на рисунке 1. Как видно, группы субъектов обнаруживают разное соотношение выраженности ситуативной и личностной тревожности. Группа субъектов с ВИС характеризуется наличием нормального (среднего) уровня личностной тревожности (СТ-Л=5,11) и достоверно более высоким показателем ситуативной тревожности (СТ-С=7,27 – нижняя граница высоких значений), что вполне соответствует сложившейся жизненной ситуации.

Группа субъектов с НВИС продемонстрировала показатели ситуативной тревожности на верхней границе средних значений (СТ-С=6,82), и показатель личностной тревожности, который находится на нижней границе высоких значений (СТ-Л=7,09). Однако различия между показателями статистически незначимы.

Основные группы различаются и по факторам, влияющим на эмоциональное состояние субъектов. На рисунке 2 представлена в виде гистограммы выраженность отдельных факторов ситуативной и личностной тревожности в группе лиц с ВИС. Как видно на рисунке, факторная структура ситуативной тревожности лиц с ВИС определяется, в первую очередь, наличием выраженного эмоционального дискомфорта (ЭД=8,31) и тревожной оценкой перспектив (ОП=8,12). Оба показателя соответствуют уровню высоких значений, что вполне понятно в силу новизны и высокой личностной значимости ситуации судебного полиграфологического исследования.

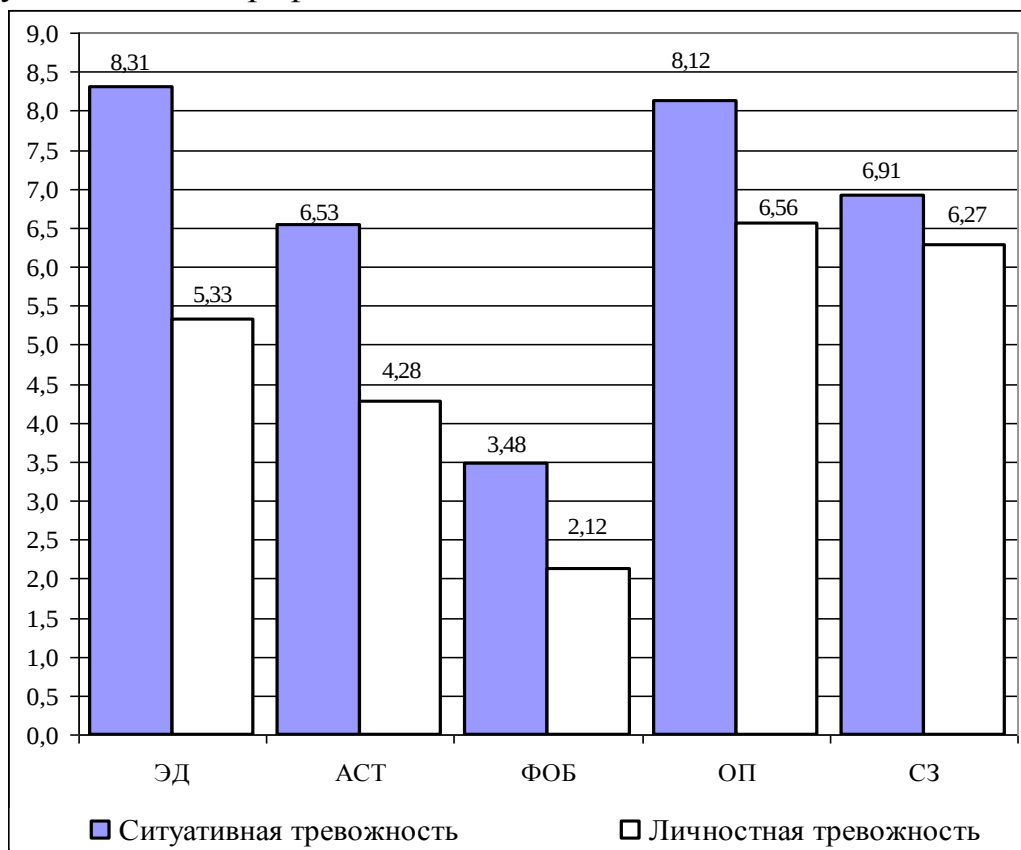


Рис. 2. Факторная структура тревожности в группе субъектов с выраженным индивидуальным симптомокомплексом (ВИС)

В структуре личностной тревожности у представителей этой группы также доминирует тревожная оценка перспективы, озабоченность будущим (ОП=6,39), но на втором месте обнаруживается социальная защита (СЗ=6,27), что указывает на то, что обычно тревожные тенденции у них концентрируются в сфере социальных контактов. Соответствующие показатели находятся на уровне верхней границы средних значений, выявляемые различия не достоверны.

При анализе результатов, полученных в этой группе, следует отметить, что фобический компонент в структуре личностной тревожности находится на низком уровне выраженности (ФОБ=2,12), а в структуре ситуативной тревожности соответствующий показатель достоверно выше ($P \geq 0,95$), хотя и находится на уровне средних значений (ФОБ=3,48). То есть, при прохождении проверки на полиграфе эти лица испытывают переживания непонятной угрозы и неуверенности в себе.

Необходимо отметить и то обстоятельство, что группа лиц с ВИС гомогенна по исследуемым признакам: индивидуальный разброс значений по отдельным показателям сравнительно невелик ($CV \leq 10\%$).

Иная картина наблюдается в группе субъектов с НВИС. На рисунке 3 представлена в виде гистограммы выраженность отдельных компонентов ситуативной и личностной тревожности в группе субъектов с НВИС.

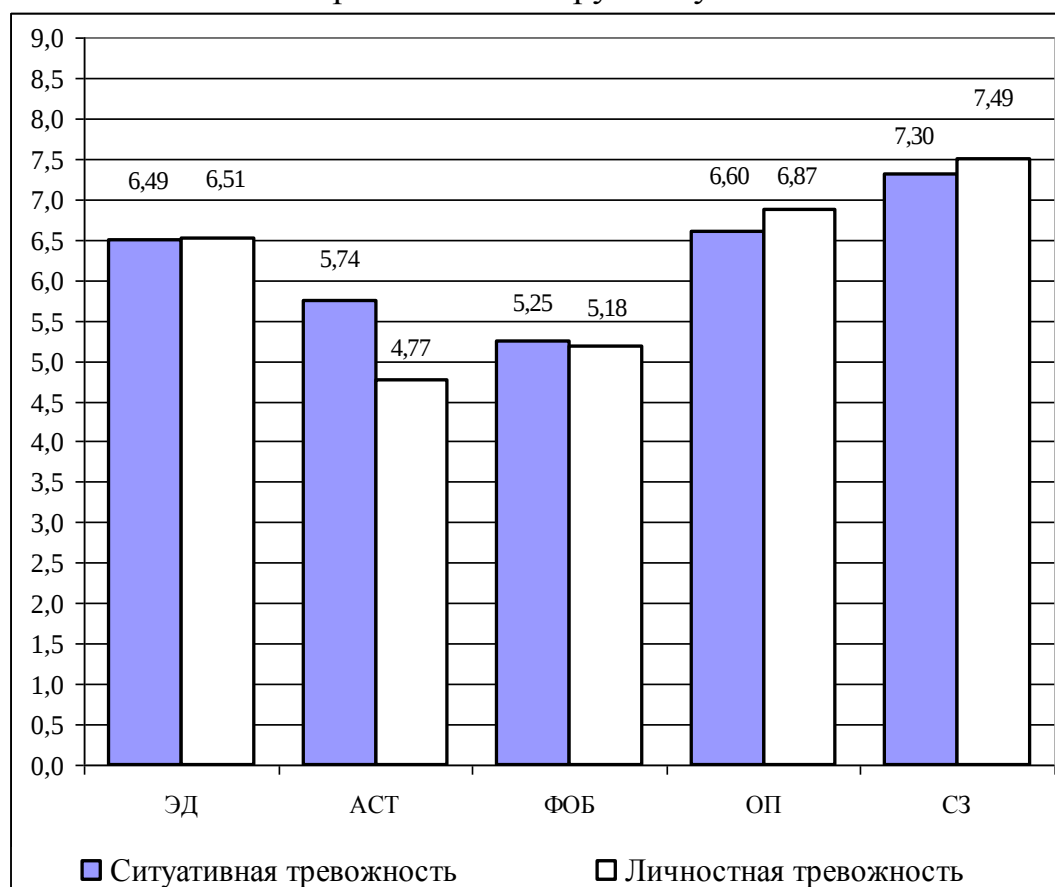


Рис. 3. Факторная структура тревожности в группе субъектов с НВИС

Как видно на рисунке, практически все компоненты в структуре ситуативной тревожности у лиц с НВИС находятся в пределах средних значений.

Исключение составляет показатель социальных реакций защиты ($C3=7,30$), который находится на нижней границе высоких значений. На втором месте по степени выраженности находится показатель тревожной оценки перспектив ($ОП=6,60$), и на третьем – наличие эмоционального дискомфорта ($ЭД=6,49$). Однако в числовом выражении эти показатели близки, и различия между ними не достигают уровня достоверности.

В структуре личностной тревожности этих субъектов соотношение значимости факторов повышения тревожности сохраняется: также доминируют социальные реакции защиты ($C3=7,49$), на втором месте по степени выраженности находится показатель тревожной оценки перспектив ($ОП=6,87$), и на третьем – наличие эмоционального дискомфорта ($ЭД=6,51$). Хотя в числовом выражении эти показатели несколько выше, чем в структуре ситуативной тревожности, однако различия между факторами, определяющими повышение ситуативной и личностной тревожности, недостоверны.

Две последние шкалы опросника («Астенический компонент тревожности» и «Фобический компонент»), напротив, в структуре ситуативной тревожности более выражены, чем в структуре личностной, хотя различия между ними также не достигают уровня достоверности.

Надо, однако, отметить, что у представителей этой группы выраженность фобических реакций как в структуре ситуативной тревоги, так и в структуре личностной тревожности достоверно выше аналогичных показателей в группе ВИС.

Следует отметить и то обстоятельство, что в отличие от предыдущей группы, анализируемая группа субъектов гетерогенна по исследуемым признакам: практически по всем показателям обнаруживается достаточно широкий разброс индивидуальных значений ($CV \geq 20\%$).

Такие противоречивые результаты заставляют нас обратиться к анализу подгрупп, выделенных по характеру проявляемых физиологических реакций. На рисунке 4 в виде гистограмм представлены общие показатели тревоги-тревожности в анализируемых подгруппах субъектов.

Как видно на рисунке 4, лица с «высокореактивным» типом физиологического реагирования преимущественно продемонстрировали высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности (соответственно 8,12 и 8,55). Выявляемые между показателями различия не достигают уровня статистической значимости.

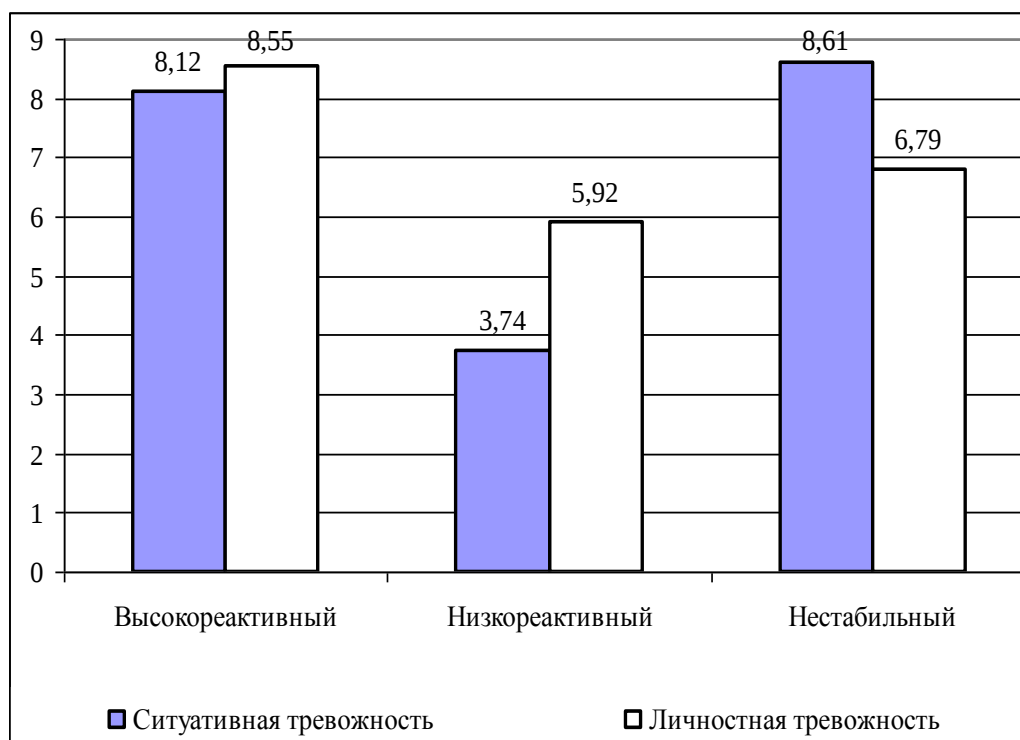


Рис. 4. Общие показатели тревоги–тревожности в подгруппах, выделенных по характеру проявляемых физиологических реакций

На рисунке 5 представлена в виде гистограммы выраженность отдельных факторов в структуре ситуативной и личностной тревожности в подгруппе субъектов с «высокореактивным» типом физиологического реагирования.

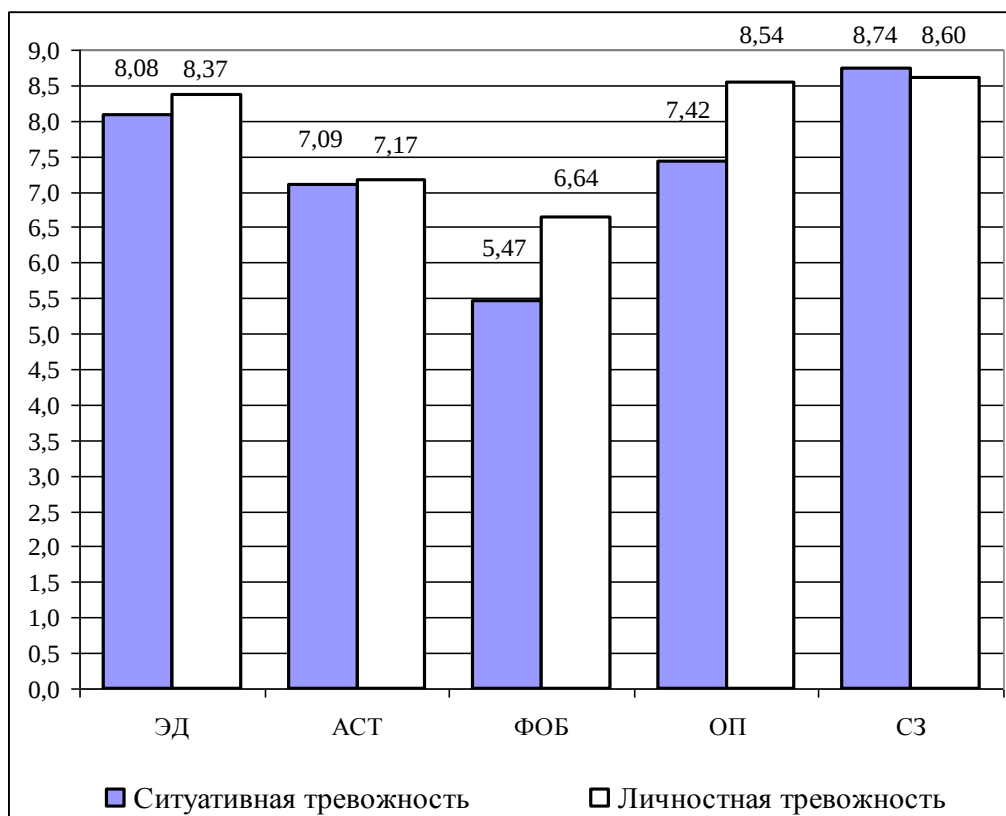


Рис. 5. Факторная структура тревоги–тревожности в группе субъектов с «высокореактивным» типом физиологического реагирования

Анализ компонентов тревоги–тревожности указывает на то, что практически все факторы, включенные в методику, оказываются для этих лиц источниками тревожного напряжения. Различия между факторами, определяющими повышение ситуативной тревоги, и компонентами личностной тревожности не достоверны.

Исключение составляет вспомогательная шкала «фобический компонент» (ФОБ), которая, как отмечают сами авторы методики, отражает наиболее специфический фактор в структуре тревоги–тревожности. Показатель по этой шкале указывает на наличие или отсутствие у респондента переживания «непонятной», не вполне осознаваемой угрозы, неуверенности в себе, собственной бесполезности. В жизненной ситуации обследованных нами лиц (предварительное следствие по уголовному делу или разбирательство вне процесса) и конкретной ситуации обследования в рамках психофизиологического исследования с применением полиграфа «угроза» вполне понятна, что и находит отражение в сравнительно более низких показателях по этой шкале.

На рисунке 6. представлена выраженность факторов, вызывающих тревогу у лиц, обнаруживших «низкорепактивный» тип физиологических реакций. Прежде всего, надо заметить, что у представителей «низкорепактивного» типа общие показатели тревоги–тревожности достоверно ниже, чем в двух других группах. Причем, если показатель личностной тревожности находится в пределах средних значений ($ЛТ = 5,92$), то показатель ситуативной тревоги получил достоверно более низкую оценку ($СТ = 3,74$; $p \leq 0,01$).

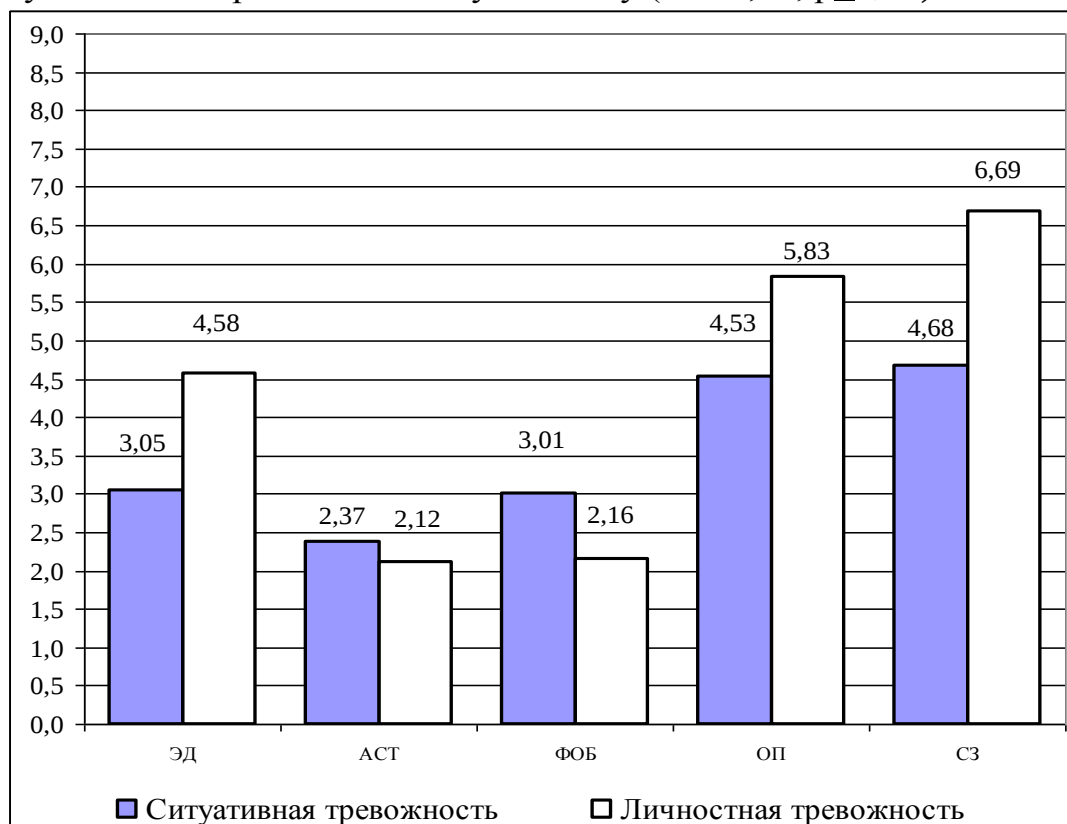


Рис. 6. Факторная структура тревоги–тревожности в группе субъектов с «низкорепактивным» типом физиологического реагирования

Возможно, такие результаты связаны с особенностями организации ситуации исследования. Лица с «низкорепактивным» типом физиологического реагирования обнаружили позитивное отношение к новым ситуациям, однако эмоциональную напряженность у них вызывает сложность или многозначность ситуации. Например, условия судебного психофизиологического экспертного исследования, хотя и являются для подэкспертных новыми, но четко определены. Подэкспертный знакомится с постановлением следователя о назначении экспертизы, где указывается цель исследования. Ему разъясняются его права и обязанности в рамках производства экспертизы. В ходе исследования эксперт-полиграфолог знакомит субъекта с полиграфом и предстоящей процедурой в целом, перед проведением каждого из тестов обсуждает с ним содержащиеся в этом тесте вопросы. Все это, возможно, создает у подэкспертного впечатление того, что ситуация проста и понятна, и в конечном счете приводит к снижению ситуативной тревожности.

Что касается факторной структуры личностной тревожности субъектов с «низкорепактивным» типом физиологического реагирования, то здесь доминируют реакции социальной защиты, указывающие на тенденцию респондентов рассматривать социальную среду как основной источник тревоги и неуверенности в себе, ($CЗ=6,69$, верхняя граница средних значений), тревожная оценка перспективы ($ОП=5,83$) и эмоциональный дискомфорт ($ЭД=4,58$). Два последних показателя соответствуют среднему уровню выраженности.

В структуре ситуативной тревожности также наиболее выраженными являются реакции социальной защиты ($CЗ=4,68$) и фактор тревожной оценки перспектив ($ОП=4,53$), показатели которых обнаруживаются на уровне средних значений. Все остальные факторы практически не вносят вклад в повышение тревоги у представителей этой группы.

И, наконец, третья группа – субъекты с «нестабильным» типом физиологического реагирования. Полученные результаты изучения факторной структуры тревоги-тревожности у этих лиц представлены на рисунке 7.

Прежде всего, надо отметить, что у лиц с «нестабильным» типом физиологического реагирования выявляется наиболее высокий по выборке общий показатель ситуативной тревожности ($СТ=8,61$). Показатель личностной тревожности получил достоверно более низкую оценку, хотя и обнаруживается на верхней границе средних значений ($ЛТ=6,79$; $p \leq 0,05$).

В структуре ситуативной тревожности выделяются реакции социальной защиты, указывающие на тенденцию респондентов рассматривать социальную среду как основной источник тревоги ($CЗ=8,48$), и эмоциональный дискомфорт ($ЭД=8,34$). Несколько ниже, но также на уровне высоких значений, обнаруживаются показатели тревожной оценки перспективы ($ОП=7,84$) и астенических компонентов тревоги ($АСТ=7,75$). Различия между показателями не достоверны.

В структуре личностной тревожности выделяется показатель по шкале «социальные реакции защиты», обнаруживающийся на уровне высоких значений ($CЗ=7,18$). Показатели по всем остальным анализируемым шкалам находятся в пределах средних значений.

Показатель по шкале «Фобический компонент» соответствует среднему уровню выраженности (ФОБ=6,73). Однако в структуре личностной тревожности у представителей «нестабильного» типа он находится на втором месте по степени выраженности.

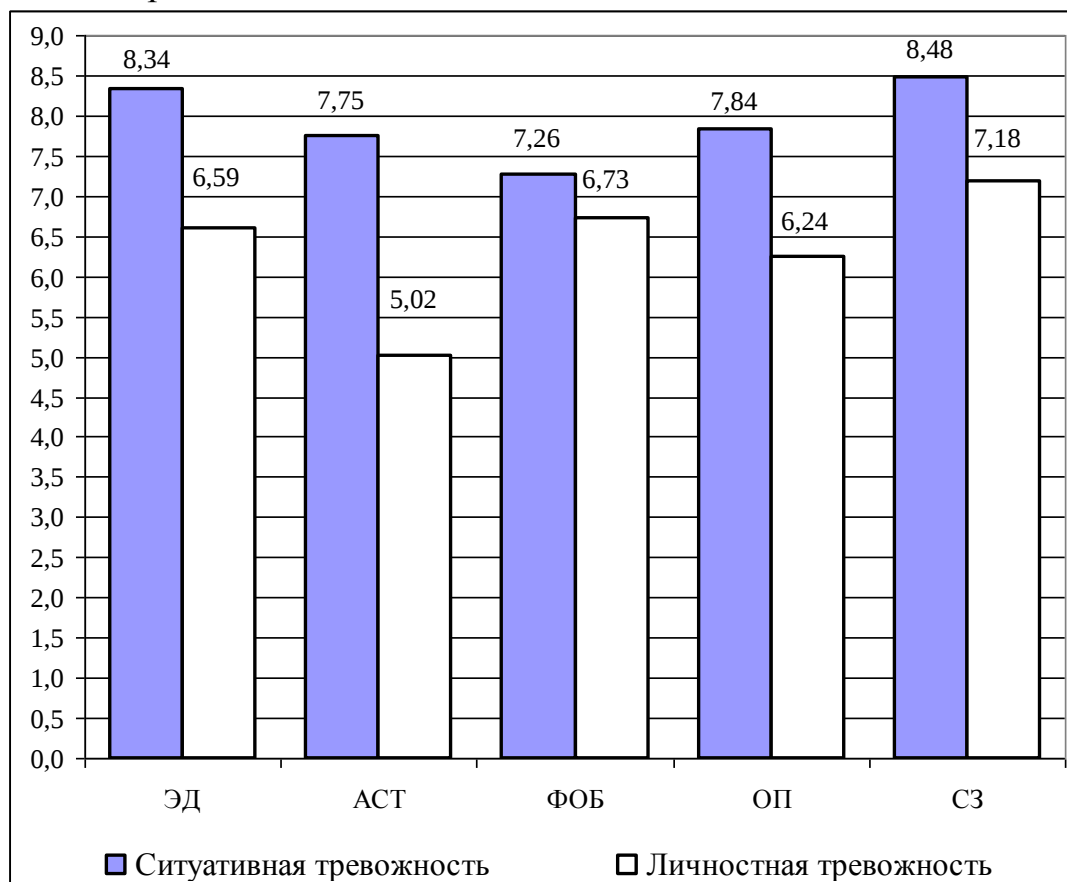


Рис. 7. Факторная структура тревоги–тревожности в группе субъектов с «нестабильным» типом физиологического реагирования

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в структуре ситуативной тревожности показатель по шкале «Астенического компонента тревожности» обнаруживается на уровне высоких значений (АСК=7,75). Надо заметить, что в структуре личностной тревожности этот показатель достоверно ниже. Это заставляет предположить, что в ситуации психофизиологического исследования с помощью полиграфа эти субъекты испытывали чувство усталости и быстрой утомляемости, хотя в предварительном опросе они отмечали свое хорошее самочувствие. С другой стороны, выраженность астенического компонента тревоги может быть связана с выявленным у них ранее низким уровнем толерантности к неопределенности. Представители этой группы большое число факторов склонны рассматривать как стрессогенные, негативные, нарушающие возможности действовать, что вероятно и вызывает чувство усталости и быструю утомляемость.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Характер проявления индивидуального симптомокомплекса физиологических реакций на релевантные стимулы связан с уровнем выраженности тревоги/тревожности и отдельных факторов, определяющих ее повышение.

2. Субъекты с ВИС обнаруживают средний уровень личностной тревожности в сочетании с повышением ситуативной тревожности, что вполне соответствует ситуации проведения психофизиологического исследования с применением полиграфа.

Причем в структуре личностной тревожности у представителей этой группы доминирует тревожная оценка перспективы (ОП=6,39) и социальная защита (СЗ=6,27), что указывает на то, что тревожные тенденции у них обычно связаны с озабоченностью будущим и сферой социальных контактов. В противовес этому в структуре ситуативной тревожности обнаруживается повышение по шкале «Эмоциональный дискомфорт» (ЭД=8,31) и значимо более высокий показатель фобического компонента (ФОБ=3,48, $p \leq 0,05$). То есть в рамках психофизиологического исследования с применением полиграфа эти лица ощущают переживания непонятной угрозы и неуверенности в себе.

3. Группа лиц с НВИС продемонстрировала средние показатели ситуативной тревожности (СТ-С=6,82) и более высокие показатели личностной тревожности (СТ-Л=7,09). По сути, это парадоксальный результат, поскольку люди с высоким уровнем тревожности ситуации высокой личностной значимости и столь же высокой степенью новизны должны воспринимать как угрожающие. По-видимому, полученный результат связан с высокой степенью неоднородности исследуемой группы.

4. По характеру проявляемой тревоги и тревожности лица с разным типом физиологического реагирования существенно различаются.

Субъекты с «высокореактивным» типом физиологического реагирования преимущественно продемонстрировали высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности (соответственно 8,12 и 8,55). Выявляемые между показателями различия не достигают уровня статистической значимости. Основными факторами, определяющими повышение ситуативной тревоги и личностной тревожности, у них являются социальные реакции защиты и тревожная оценка перспективы, озабоченность будущим.

Субъекты с «низкореактивным» типом физиологического реагирования, напротив, обнаружили низкий уровень выраженности ситуативной тревожности и средний уровень личностной тревожности. Причем последняя у них связана у них с реакциями социальной защиты, указывающими на тенденцию респондентов рассматривать социальную среду как основной источник тревоги и неуверенности в себе, (СЗ=6,69, верхняя граница средних значений). Все остальные факторы практически не вносят вклад в повышение тревоги у представителей этой группы.

У лиц с «нестабильным» типом физиологического реагирования выявляется наиболее высокий по выборке показатель ситуативной тревожности (СТ=8,61). Показатель личностной тревожности получил значимо более низкую оценку, хотя и расположен на верхней границе средних значений (ЛТ=6,79; $p \leq 0,05$). Причем на повышение у них эмоциональной чувствительности оказывают влияние практически все анализируемые факторы.

Список литературы

1. Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ). [Текст] А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев. – СПб.: Изд. Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, 2005.
2. Иванов Р.С. Индивидуальный симптомокомплекс как инструмент интерпретации результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа. [Текст] Р.С. Иванов // Научно-аналитическое издание «Национальный психологический журнал», № 3 (15) 2014. С. 90-97.
3. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. [Текст] Л.М. Костина – СПб.: Речь, 2006. – 198 с.
4. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. [Электронный ресурс] 2015. Т. 8, № 40. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.07.2015).
5. Мэй Р. Смысл тревоги. [Текст] Р. Мэй. – М.: Класс, 2001. – 384 с.
6. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В., Джос Ю.С. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления [Текст] А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов, Ю.С. Джос // Экология человека, 2014, № 6, с. 47-54.
7. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен [Текст] К.Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета, 2013, Вып. 2, с. 42-52.
8. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. – N 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 24.07.2015).
9. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия. / [Текст] сост. В.М. Астапов. – СПб.: Пер Сэ, 2008. С. 85-99.

ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОГО ВЛИЯНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Черненко В.В.

доцент кафедры Радиоэлектроники
Тихоокеанского военно-морского училища им. С.О. Макарова, к.т.н., доцент,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры Радиоэлектроники
Тихоокеанского военно-морского училища им. С.О. Макарова, к.т.н.,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматривается соотношение влияния структурных составляющих интеллекта и учебной мотивации на успешность обучения, приведены результаты исследований по этому вопросу.

Ключевые слова: педагогическая психология, интеллект, структурные составляющие интеллекта, мотивация, учебная мотивация, успешность обучения.

В XXI веке экономический рост любого государства определяется ведущей ролью научно-технического прогресса и интеллектуализацией основных факторов производства. Образование превращается в одну из самых

важных сфер, которое определяет перспективы экономического, культурного развития страны и ее обороноспособности [7]. Высшее образование и научные исследования в настоящее время выступают в качестве важнейших компонентов устойчивого культурного и социально-экономического развития человека, государства и сообщества. Поэтому исследования направленные на повышение эффективности образования, безусловно, являются актуальными.

Л.Ф. Бурлачук и К.М. Блейхер провели исследования зависимости школьной успеваемости от уровня интеллекта (тест Д. Векслера), при чем в ряды слабоуспевающих школьников попали ученики и с высоким, и с низким уровнями интеллекта. Главной причиной низкой успеваемости учащихся с высоким IQ, по мнению авторов, было отсутствие мотивации [4]. Известно, что фактор мотивации для успешной учебы проявляется сильнее, чем фактор интеллекта [6]. Учебный успех по интеллекту можно прогнозировать у 56% девушек и только у 35% юношей, тогда как по уровню мотивации учебной деятельности «сильные» и «слабые» учащиеся различаются весьма значительно [3]. Мотивация обучения занимает ведущее место среди факторов, определяющих продуктивность дидактического процесса, так как она влияет на интенсивность внимания, качество запоминания и понимания прочитанного материала [8]. Данные, полученные в исследованиях по педагогической психологии, позволяют сделать вывод, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений, навыков [1]. Но в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. То есть, никакой высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию (УМ) или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности. Данное положение вызвало у нас сомнение, и для его разрешения, нами было проведено исследование, целью которого являлось выявить соотношение влияния интеллекта и мотивации на успешность обучения (УО).

Практически все исследователи утверждают высокую значимость мотивации, как фактора, определяющего в значительной степени успешность обучения. Наряду с этим, диагностический инструментарий, позволяющий определить характер УМ (ее направленность, динамику), проявляемой в учебной деятельности, не разработан [5]. Для определения уровней УМ по ряду учебных дисциплин воспользуемся разработанным тест-опросником, который используют в образовательном процессе для диагностики направленности мотивации изучения предмета. Измерения уровней УМ и УО проводятся в шкале порядка, тогда для проверки гипотезы об их зависимости воспользуемся критерием независимости Спирмэна [2], при этом нулевой гипотезой (H_0) в данном случае является положение, что зависимости нет.

В настоящее время среди специалистов по статистической обработке результатов измерений нет однозначного мнения о выборе уровня значимости отвержения нулевой гипотезы (α), рекомендуется выбирать уровень значимости α в пределах от 0,1 до 0,001 и менее [9, 10]. Мы выбираем уровень значимости $\alpha = 0,1$. Результаты проверки H_0 представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты проверки гипотезы о независимости между успешностью обучения и уровнем учебной мотивации по ряду учебных дисциплин

Учебная дисциплина	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения (H_0), α (односторонний критерий)
Физика	304	0,226	0,0
Математика	545	0,219	0,0
Начертательная геометрия и черчение (НГиЧ)	280	0,275	0,0

Из результатов, представленных в табл. 1, мы можем отвергнуть гипотезу о независимости между уровнями УМ и УО по указанным дисциплинам, в пользу ее альтернативы ($\alpha < 0,1$ и $R > 0$). Данный результат частично подтверждает результаты ряда авторов в части касающейся доказательства, что УМ является фактором, влияющим на УО [1, 12, 13].

В педагогической психологии накоплен достаточно большой эмпирический материал, доказывающий обусловленность учебной успеваемости уровнем развития интеллекта [4]. Нами были проведены исследования обучающихся первого курса ВУЗа, направленные на исследование зависимости УО от уровня структурных составляющих интеллекта (ССИ) с помощью субтестов теста КР-3-85 [11]. Для проверки гипотезы о независимости УО от уровней ССИ воспользуемся критерием независимости Спирмэна, нулевой гипотезой (H_0) в данном случае является положение, что зависимости нет. Результаты проверки H_0 представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты проверки гипотезы о независимости между успешностью обучения и уровнями структурных составляющих интеллекта (тест КР-3-85)

Учебная дисциплина	Объем выборки	Номера субтестов теста КР-3-85									
		M_1	M_2	M_3	M_4	M_5	M_6	M_7	M_8	M_9	M_{10}
		Значения коэффициентов корреляции Спирмэна, R									
Средн. балл аттестата	2932	0,23	0,23	0,15	0,16	0,27	0,18	0,19	0,28	0,25	0,14
Физика	1000	0,26	0,32	0,15	0,2	0,35	0,21	0,21	0,32	0,26	0,12
Математика	997	0,26	0,29	0,1	0,23	0,36	0,17	0,22	0,28	0,28	0,14
НГиЧ	1637	0,26	0,32	0,14	0,29	0,35	0,18	0,27	0,32	0,29	0,22
История	968	0,24	0,22	0,09	0,12	0,27	0,13	0,16	0,32	0,27	0,09

Исходя из полученных результатов (см. табл. 2), следует отвержение H_0 в пользу ее альтернативы на уровне значимости $\alpha = 0,0$ по всем субтестам теста КР-3-85 и указанным учебным дисциплинам. Полученный результат подтверждает результаты авторов работ, но лишь в части касающегося доказательства, что интеллект является фактором, влияющим на успешность обучения [1, 6, 12].

Необходимо заметить, что, несмотря на отвержение H_0 для всех уровней ССИ и указанных учебных дисциплин значения коэффициента корреляции R явно различны (см. табл. 2), что, безусловно, свидетельствует о неодн-

наковом влиянии уровней ССИ на УО. Так как все ССИ присутствуют у обучаемых одновременно, но не у всех обучаемых они между собой однородны, то целесообразно рассматривать влияние совокупности только тех ССИ, значение R которых с учебными дисциплинами является наибольшим.

Применение критерия оценивания значимости различия между коэффициентами корреляции к полученным данным приводит нас к выводу, что такая совокупность должна состоять из ССИ определяемых субтестами – $M_1, M_2, M_4, M_5, M_8, M_9$, что позволит сформировать однородные группы для всех указанных учебных дисциплин. С этой целью нами были проведены расчеты коэффициентов корреляции R между различными сочетаниями ССИ и учебными дисциплинами. Для проверки гипотезы о зависимости уровней УМ и уровней ССИ мы выбрали наиболее значимые номера субтестов (M_2, M_5, M_8, M_9). Нулевой гипотезой H_0 в данном случае является положение, что зависимости нет. Результаты проверки H_0 представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты проверки гипотезы о независимости
между уровнями ССИ и уровнями УМ**

Учебная дисциплина	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения (H_0), α (односторонний критерий)
Физика	304	0,168	0,0
Математика	599	0,190	0,0
НГиЧ	280	0,220	0,0

Значения коэффициентов корреляции R для уровней УМ указанных учебных дисциплин и указанной совокупности ССИ лежат в пределах $0,168 \div 0,22$, мы вынуждены допустить наличие в исследуемой выборке наличие респондентов имеющих высокий уровень ССИ и низкий уровень УМ и наоборот.

Полученные результаты позволяют сделать предположение, что УМ является переменным модератором по отношению к влиянию ССИ на УО. Для проверки гипотезы H_0 об их независимости воспользуемся критерием независимости Спирмэна. Результаты проверки представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты проверки гипотезы о независимости между уровнями УО и уровнями УМ при однородных уровнях совокупности ССИ по учебным дисциплинам

№ п\п	Категории суммы совокупности уровней ССИ	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения (H_0), α (односторонний критерий)
«Математика»				
1	БНСР (бесспорно ниже среднего)	24	0,113	0,29
2	НСР (ниже среднего)	224	0,091	0,08
3	СР (средний)	259	0,205	0,0
4	ВСП (выше среднего)	38	0,371	0,01
«Физика»				
5	БНСР	15	0,264	0,16
6	НСР	118	0,270	0,0
7	СР	151	0,153	0,03
8	ВСП	20	0,258	0,13

Полученные результаты позволяют сделать вывод об отвержении H_0 на уровнях значимости α в пределах $0,08 \div 0,0$, во всех случаях, кроме пп. 1, 5 и 8 таблицы 4. Таким образом, УМ является модератором по отношению к влиянию не всех категорий суммы уровней совокупности ССИ на УО, и, следовательно, является фактором позволяющим управлять УО не всех категорий обучаемых. Помимо этого, сумма уровней ССИ также является модератором по отношению к влиянию УМ на УО. Возникает вопрос, какой из указанных нами модераторов проявляется сильнее? Считается, что более сильным модератором является УМ [1, 6, 12]. Проверим с помощью критерия независимости Спирмэна подтверждение гипотезы, что с увеличением суммы уровней ССИ при однородности уровней УМ, уровень УО возрастает. Заметим, что H_0 в данном случае является положение, что такой зависимости нет. Результаты проверки приведены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты проверки гипотезы о независимости между уровнями УО и уровнями совокупности ССИ при однородных уровнях УМ по учебным дисциплинам

№ п\п	Категории уровней учебной мотивации	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения (H_0) α (односторонний критерий)
«Математика»				
1	БНСП	71	0,295	0,006
2	НСП	114	0,414	0,0
3	СП	158	0,414	0,0
4	ВСП	129	0,376	0,0
5	БВСП (бесспорно выше среднего)	74	0,576	0,0
«Физика»				
6	БНСП	10	0,619	0,028
7	НСП	30	0,545	0,0005
8	СП	86	0,469	0,0
9	ВСП	103	0,394	0,0
10	БВСП	75	0,379	0,0

На основании результатов, мы можем сделать вывод об отвержении H_0 во всех случаях в пользу её альтернативы. Но аналогичный вывод мы не можем сделать по предыдущим результатам (см. табл. 4). Следовательно, можно высказать предположение, что сумма уровней совокупности ССИ является более сильным модератором по отношению к влиянию УМ на УО, чем УМ по отношению к влиянию суммы уровней совокупности ССИ. С целью проверки данного предположения воспользуемся критерием оценивания значимости различия между коэффициентами корреляции по данным таблиц 4 и 5.

На основании результатов, представленных в табл. 6, мы можем сделать вывод о значимом различии коэффициентов корреляции Спирмэна, причем величина коэффициентов корреляции между УО и суммой уровней совокупности ССИ значимо больше, чем между УО и УМ, что свидетельствует о большем влиянии суммы уровней совокупности ССИ на УО, чем УМ. Данное положение удалось показать не для всех случаев их соотношений. Это

объясняется условием, что результат применения данного критерия зависит не только от величины разности этих коэффициентов, но и от объема выборок и величины самих этих коэффициентов.

Таблица 6

Результаты проверки гипотезы об однородности значений коэффициентов корреляции Спирмэна между УО, УМ и суммой совокупности ССИ по учебным дисциплинам

№ п/п	Категории уровней учебной мотивации / Категории суммы совокупности уровней структурных составляющих интеллекта	Объемы выборок	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения H_0 , α (односторонний критерий)
«Математика»				
1	БНСР / БНСР	24/71	0,113 / 0,296	0,222
2	НСР / НСР	224/114	0,09 / 0,414	0,001
3	СР / СР	259/158	0,21 / 0,414	0,026
4	ВСР / ВСР	38/129	0,37 / 0,376	0,485
5	БВСР/ БВСР	1/74	/ 0,576	
«Физика»				
6	БНСР / БНСР	15 / 10	0,265 / 0,619	0,176
7	НСР / НСР	118 / 30	0,27 / 0,545	0,06
8	СР / СР	151 / 86	0,153 / 0,469	0,005
9	ВСР / ВСР	20 / 103	0,257 / 0,394	0,279
10	БВСР / БВСР	0 / 75	/ 0,379	

Полученные результаты позволяют поставить под сомнение положение, что УМ обладает компенсаторной силой, а сумма уровней совокупности ССИ –нет [1, 13]. Для проверки этого положения покажем, что обучаемые имеющие высокий уровень УМ и низкую сумму уровней совокупности ССИ учатся лучше, чем обучаемые имеющие высокую сумму уровней совокупности ССИ, но низкий уровень УМ. Для проверки воспользуемся критерием ранговых сумм Уилкоксона [2]. Гипотезой H_0 в данном случае является положение, что такого преимущества в обучении у указанных обучаемых нет. Результаты проверки представлены в табл. 7.

Таблица 7

Результаты проверки гипотезы об отсутствии преимущества влияния УМ на УО по сравнению с влиянием суммы совокупности ССИ по учебным дисциплинам

№ п/п	Сравниваемые совместные категории интеллекта и мотивации	Объем выборки	Значения суммы критерия Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень значимости отвержения (H_0), α (односторонний критерий)
1	2	3	4	5	6
«Математика»					
1	БНСРВСР / ВСРНСР	4 / 5	0,00	-2,83	0,0023
2	НСРВСР / ВСРНСР	41 / 5	40,0	-2,43	0,007
3	НСРВСР / ВСРСР	41 / 9	68,0	-3,16	0,0007
4	СРБВСР / ВСРСР	40 / 9	100,0	-2,16	0,015

1	2	3	4	5	6
5	СРБВСП / ВСРВСП	40 / 12	178,5	-1,41	0,07
6	СРВСП / ВСРСП	72 / 9	210,5	-1,81	0,035
7	СРСР / ВСРНСР	70 / 5	75,0	-2,38	0,008
8	НСРСП / СРНСР	69 / 44	1324,5	-1,49	0,07
9	НСРСП / СРБНСР	69 / 33	968,5	-1,45	0,073
10	НСРНСР / СРБНСР	60 / 33	820,0	-1,60	0,05
«Физика»					
11	НСРВСП/ВСРСП	38 / 5	18,0	-3,13	0,0008
12	НСРВСП/ ВСРНСР	36 / 37	504,0	-2,26	0,012
13	СРВСП/ВСРСП	55 / 5	68,0	-1,99	0,023
14	НСРВСП/ СРСР	38 / 37	504,0	-2,26	0,011
15	НСРБВСП/ СРСР	24 / 37	364,5	-1,28	0,1
16	СРБВСП/ВСРСП	43 / 5	69,5	-1,35	0,08

Примечание: знак «–» означает отвержение H_0 в пользу большей выраженности УО у совместной категории интеллекта и мотивации стоящей после косой черты; отсутствие знака свидетельствует об обратном

Полученные результаты свидетельствуют, что УМ является более слабым модератором, чем сумма уровней совокупности ССИ и вследствие этого не обладает компенсационным свойством. Действительно, по учебной дисциплине «Математика» обучаемые имеющие уровень УМ «БНСР» и сумму уровней совокупности ССИ «СР» имеют более высокую успешность обучения, чем обучаемые имеющие уровень УМ «СР» и сумму уровней совокупности ССИ «НСР». По учебной дисциплине «Физика» обучаемые имеющие уровень УМ «ВСП» и сумму уровней совокупности ССИ «НСР» имеют более низкую успешность обучения, чем обучаемые имеющие уровень УМ «НСР», но сумму уровней совокупности ССИ «ВСП».

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов., СПб.: Питер, 2001.
2. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
3. Дворяшина М.Д., Владимирова И.М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения: комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л.: 1980.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 96 – 100.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
7. Карпов Е.А. Инновационная деятельность ВУЗа [текст] / Инновационная деятельность в ВС РФ. Труды Всеармейской научно-практической конференции. – 2002. – С. 12-16.
8. Кречетников К.Г. Теоретические основы создания креативной обучающей среды на базе информационных технологий для подготовки офицеров флота [текст]: Монография / К.Г. Кречетников – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2001. – 146 с.
9. Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002.

10. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007.
11. Организация и проведение профессионально-психологического отбора в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во ВМед.А, 2002.
12. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика.- СПб: Питер, 2001.
13. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право. – 1980. – № 11.

РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Шабалкова Т.Н.

аспирант кафедры педагогики

Уральского государственного университета физической культуры,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматривается развитие самообразовательной деятельности студентов в условиях интерактивной образовательной среды на основе компетентного подхода. Раскрывается понятие самообразовательная деятельность студентов, рассматриваются составляющие интерактивной образовательной среды, позволяющие развивать самообразовательную деятельность студентов.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, интерактивная образовательная среда, условия, диалоговое обучение.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВПО) кардинальным образом изменили ориентиры в системе подготовки будущих бакалавров. Произошло смещение акцентов обучения на: самостоятельную подготовку студентов; реализацию компетентного подхода; использование образовательных технологий и интерактивных методов обучения.

Компетентностная модель подготовки бакалавра предполагает формирование у студентов особой позиции – позиции активного субъекта образовательного процесса, заинтересованного в результатах собственной деятельности, способного к непрерывному самообразованию и личностному саморазвитию. Это обуславливает необходимость изменения не только содержания образовательного процесса, но и условий технологического, учебно-методического обеспечения [4. с. 8].

В опытно-экспериментальной работе нами была апробирована интерактивная образовательная среда как условие развития самообразовательной деятельности обучающихся. Ниже остановимся на ключевых понятиях указанной проблемы.

В своей работе мы придерживаемся определения самообразовательной деятельности, представленного в педагогическом словаре под редакцией ред. Б. М. Бим-Бада: специально организованная, самостоятельная, систематиче-

ская, познавательная деятельность, направленная на достижение определенных лично и (или) общественно значимых образовательных целей [3, с. 115]. Среди них: удовлетворение познавательных интересов обучающихся; формирование профессиональной компетентности в соответствии с ФГОС ВПО; повышение профессиональной мобильности выпускников вуза и др.

Исследование показало, что реализация этих задач, направленных на развитие самообразовательной деятельности студентов, наиболее эффективно осуществляется в условиях интерактивной образовательной среды.

Термин «интерактивный» – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком) [2, с.132]. Следовательно, интерактивная образовательная среда – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивной образовательной среде меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности студентов, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств развития самообразовательной деятельности студентов.

Нами апробированы следующие интерактивные методы обучения: «мозговой штурм», дискуссия, деловая игра, моделирование ситуаций, метод анализа конкретных ситуаций, ролевая игра, тренинг, просмотр и обсуждение кинофильмов (видеоматериалов). На занятиях организуются парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы; реализуются информационно-коммуникационных технологии [1, с. 58]. Студент, находясь в условиях интерактивной образовательной среды, становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Возрастает роль субъективности и самостоятельности студента в процессе обучения, влекущая за собой развитие технологий ориентированных на самообразование, саморазвитие, оценку собственных достижений.

Исходя из вышесказанного, следует сделать вывод: интерактивная образовательная среда выступает необходимым условием качественной подготовки обучающихся в свете реализации компетентностного подхода, способствует развитию самообразовательной деятельности студентов в современной системе высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Карпова, О. Л. Актуализация профессиональной подготовки преподавателя по использованию информационно-коммуникационных технологий / О. Л. Карпова, Е. Б. Беляева // Региональная экономика : теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 58-62.

2. Носкова, М. В. Роль интерактивных технологий в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов / М. В. Носкова // Социальные и гуманитарные аспекты стратегии инновационного развития медицинского университета: сб. статей и тезисов Всероссийской науч.-практ. конференции. – Екатеринбург: УГМА. – 2013. – С. 132-136.

3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М., 2003. – 115 с.

4. Шабалкова, Т. Н. Содержательные характеристики актуализации самообразовательной деятельности студентов вуза / Т. Н. Шабалкова, О. Л. Карпова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 5. – С. 8-10.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Шубкина О.Ю.

старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений Института филологии и языковой коммуникации
Сибирского федерального университета,
Россия, г. Красноярск

В статье рассматривается проблема междисциплинарной интеграции как способа организации содержания обучения посредством реализации проектной деятельности на основе применения метода веб-проектов с целью формирования коммуникативных, социокультурных и профессиональных компетентностей студентов технических направлений подготовки.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, проектирование, веб-проект, компетентность.

Растущий спрос на «знание в деятельности» вместо информированности в соответствии с ФГОС ВПО задает результат профессионального образования в виде компетентностной модели выпускника, способного к инновационной деятельности. Развитие студента как субъекта образовательного процесса ориентируется на развитие его интеллектуальных способностей (осуществлять мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, конкретизации; уметь видеть проблему, разрабатывать многовариантные способы её решения, решать возникшую проблему и анализировать результат, устанавливать причинно-следственные связи, прогнозировать последствия принимаемых решений). Развитию описанного типа мышления способствуют определенные задания, построенные на обогащенном содержании образования с использованием активных педагогических технологий, например, проектного обучения. Важным принципом развития студента является включение в процесс обучения актуальных профессиональных проблем, имеющих межпредметную направленность, предполагающих совместную работу ряда кафедр. Проектная парадигма образования, определяет подготовку человека

в условиях опережающего образования, когда все большее значение приобретает задача овладения учащимися методологией познания и использования результатов познания в практической деятельности. Как отмечает Е. Ю. Игнатьева, если динамизм «вводит в действие принцип инновационности как атрибут времени, то проектность определяет основную форму его реализации» [2]. Вовлечение студентов в проектирование как творческую деятельность по реконструкции наличной ситуации и созданию прообразов будущего поставит его в позицию активного субъекта жизнедеятельности, когда он генерирует идеи, реализует творческие замыслы, осуществляет самооценку. В этих условиях формируются проектное сознание, проектная культура являющиеся самостоятельными и важными характеристиками продуктивной профессиональной деятельности.

Тематическая междисциплинарная интеграция – способ организации содержания обучения, в основе которого лежит интеграция объектов изучения, тем, проблем из разных областей знаний посредством их содержательного связывания с общими идеями междисциплинарного характера, которые раскрывают смысл глобальной темы [6]. Анализируя исследования Н.Б. Шумаковой, считаем, что обогащение содержания, основанное на применении принципа тематической междисциплинарной интеграции, будет способствовать формированию профессиональных и общекультурных компетентностей студентов технического вуза. Считаем необходимым связывать (тематически) не только предметы гуманитарного цикла между собой с целью развития навыков эффективной коммуникации, но проводить связь сквозь программы гуманитарных предметов посредством профессиональной направленности обучения студентов, за счет насыщенного профессионального контекста. Для воплощения междисциплинарной интеграции нами применяется метод веб-проектов. Основываясь на теоретические исследования ученых и педагогов в этой области [1, 3], можно сказать, что работа над веб-проектом обычно состоит из следующих этапов:

- предварительная постановка проблемы или выбор темы;
- выдвижение и обсуждение гипотез решения основной проблемы, исследование которых может способствовать решению основной проблемы в рамках намеченной тематики, гипотезы выдвигаются студентами с подачи преподавателя;
- поиск и сбор материала для решения проблемы и раскрытия темы;
- окончательная постановка проблемы или выбор темы;
- поиск решения или раскрытие темы на основе анализа и классификации собранного материала;
- презентация и защита проектов, предполагающая коллективное обсуждение.

По мнению исследователя С.В. Титовой [5] в перечне этих этапов отражены представления о природе творческой деятельности, которую не всегда удастся реализовать на практике, в процессе традиционного обучения, поскольку педагог и используемые им дидактические средства ограничивают как содержание учебного материала, так и учебно-познавательных проблем.

Внедрение заданий проблемно-поискового характера на основе информационных технологий позволяет преодолеть это противоречие. Взаимодействие студентов друг с другом, работа с материалом носят учебно-познавательный характер. Педагог выступает в качестве одного из многих источников информации, организуя, но не возглавляя самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Работа над веб-проектом не ограничивается рамками аудитории, проходит в исследовательско-познавательном сообществе студентов и преподавателей, как гуманитарных, так и технических кафедр (так как затрагивает профессионально-значимые проблемы), повышающем мотивацию, интерес и работоспособность его членов.

Таким образом, веб-проект представляет собой долговременное, проблемное задание с целью формирования коммуникативной компетентности, социокультурных и профессиональных компетентностей, результатом которого является веб-публикация, т.е. это своего рода «учебная задача, основное отличие которой от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта (обучаемого)» [4]. Успешная разработка, реализация и защита веб-проектов с применением тематической междисциплинарной интеграции (иностранный язык, история, основы металлургии, компьютерные технологии) в Сибирском Федеральном Университете позволило утверждать об эффективности применяемого метода.

Список литературы

1. Богданова, С.В., Патаракин, Е.Д. Организация учебных региональных гуманитарных проектов в телекоммуникационной среде // Открытое образование. – 2000. – № 2. – С. 25-30.
2. Игнатьева, Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / М-во образования и науки Рос. Федерации, ИНОЦЕНТР. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет, 2008. – 279 с.
3. Карпенко А.В. Сравнительный анализ традиционной и телекоммуникационной схем организации проблемно-поисковой деятельности студентов // Открытое образование. – 1999. – № 6. – С. 10-15.
4. Китайгородская Г.А. Коммуникативный подход к созданию системы упражнений // Вестник МГУ. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – №2. – С.7-13.
5. Титова С.В. Телекоммуникационные проекты как новый вид учебных заданий: виды, цели, значение в процессе преподавания [Электронный документ] / С.В. Титова. – Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/people/stitova>. – (дата обращения: 26.07.2015).
6. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам IV Международной научно-практической
конференции

г. Белгород, 31 июля 2015 г.

В шести частях
Часть VI

Подписано в печать 13.08.2015. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 100 экз. Заказ 123

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а