

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 2-7
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ
XI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 29 ФЕВРАЛЯ 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 2-7

Периодический научный сборник

*по материалам
XI Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 29 февраля 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 2-7

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

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

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

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

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

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

По материалам XI Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 29 февраля 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, доктор юридических наук, профессор

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, доктор юридических наук, доцент, чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доцент

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат социологических наук

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

Трапезников Сергей Викторович, начальник отдела аналитики и прогнозирования Института региональной кадровой политики (г. Белгород)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Антиперович Е.Г.</i> ДОВЕРИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЮРИСТА	6
<i>Белозёрова Т.И., Прахова С.В., Бойкова Т.Е.</i> КВЕСТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	9
<i>Боброва Л.В.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРРЕЛЯЦИОННОГО АНАЛИЗА	12
<i>Богомазова Э.А.</i> РОЛЬ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	14
<i>Булгакова И.М.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА	17
<i>Васильева А.М.</i> ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	22
<i>Витковская И.М.</i> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	25
<i>Воробьева Г.Е., Чичканева О.А.</i> РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ СОГЛАСОВАНИЯ.....	29
<i>Воропаева Ю.В.</i> МУЗЫКА И ТАНЕЦ: РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	31
<i>Галиева Л.Р., Пилипенко Е.А.</i> ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА	34
<i>Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ «ЦЕННОСТНОГО» КОМПОНЕНТА КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ГЕОГРАФОВ МЕТОДАМИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	36
<i>Григоревский Л.Б., Григоревская Л.П., Иващенко Г.А.</i> АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	39
<i>Гулякина В.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ	41
<i>Даурбеков Х.С.</i> ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ	46
<i>Даурбеков Х.С.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРОЕКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ	48
<i>Даурбеков Х.С.</i> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ	50
<i>Егоршина О.В.</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	52
<i>Жиликова А.В., Степанищева С.Н.</i> СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СЛОВА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	56

Забавникова Т.Ю. К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ	58
Заец Д.В. ТРАНСАКЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ЭРИКА БЕРНА. РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ В ОБЩЕНИИ.....	60
Ибрагимова Р.Р., Лукоянова М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	62
Иванова Л.В., Юрзанова Я.Р. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ИНФОРМАТИКА» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	67
Иляшенко Л.К., Кашин А.А. ПРИМЕНЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	72
Казанцева В.А., Карабут Н.В. УСПЕШНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	75
Клейменова Е.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	78
Кокова В.И., Бредюк П.А., Муравьева И.С. АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ АБИТУРИЕНТОВ	80
Корепина Л.Ф. В.А. СЕРОВ – ХУДОЖНИК ВСЕСТОРОННЕГО МАСТЕРСТВА	83
Коростелева М.Р., Исаева И.Ю. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	86
Кулаковская В.И. ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ У ПЯТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ: К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	88
Кушнин Т.И., Медведева П.Б., Шебанова Л.П. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	91
Лебедева К.М. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	93
Лебеденко И.Ю., Ведренцева Т.Ю., Стаценко Е.В. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ДО	95
Михедова С.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	98
Михедова С.Д. О РАЗВИТИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ.....	101
Мусаева М.А. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ОСОБЫЙ ВИД УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ.....	103
Орлова О.Н., Далаков И.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	110
Рябинина Е.В. СЕРВИСНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ НАЛОГОВОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ	113

Савинова Т.В., Бирюлева Е.И. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	115
Саламов А.Х., Темирханов Б.А., Султыгова З.Х., Мартазанова Р.М. РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ВУЗЕ	118
Селевко В.П., Зеленская Е.Д., Андреев Р.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ БИМЕДИЦИНСКОЙ ЭТИКИ СТУДЕНТАМИ КРАСНОДАРСКОГО КРАЕВОГО БАЗОВОГО МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА (ККБМК).....	120
Сергеева А.С. ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ИГРУШЕК В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	123
Сергеева Ю.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПО	125
Серебрякова Н.В. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	128
Тихомирова Е.И. РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В КРЕАТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ	130
Тулицына А.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИКЕТНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	133
Халин Д.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ».....	135
Шамигулова О.А. ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	137
Шарафутдинова Г.Г., Козина М.Ф. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ	139
Шарипова Д.Д., Шахмурова Г.А., Маннапова Н.Ш. ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ	141
Шишкина С.А. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	145

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ДОВЕРИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЮРИСТА

Антиперович Е.Г.

доцент кафедры психолого-педагогического образования и инновационной деятельности, кандидат психологических наук, НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, г. Химки

В статье представлены результаты эмпирического исследования, ориентированного на выявление уровня убеждённости современных юристов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в разных условиях, в благосклонности мира, его осмысленности. На основе результатов эмпирического исследования автор приходит к выводу о существовании закономерностей развития базовых убеждений юристов в зависимости от специфики их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: базовые убеждения; осмысленность мира; доверие к миру; профессиональные деформации личности.

Юридические профессии относятся, как известно, к профессиям типа «человек – человек», что обуславливает рассмотрение их в качестве источника профессиональных деформаций личности.

Анализ специфики труда юриста позволяет нам говорить о том, что одной из особенностей профессиональных деформаций его личности является трансформация его базисных убеждений.

Понятие «базисные убеждения» возникло в когнитивной психологии при анализе психических состояний личности, переживающей психотравмирующие ситуации и посттравматические стрессовые состояния [1, с. 92]. Базисные (или базовые) убеждения традиционно представляются как особые устойчивые представления личности о мире в целом и о себе самом в этом мире. В современной психологии считается, что именно базовые убеждения, их особенности, негативный или позитивный характер являются источником психического здоровья личности [2, с. 59-68; 3, с. 73-78; 6, 113-136; 7, с. 23].

Р. Янофф-Бульман в качестве основы создания мира рассматривает наличие трёх базовых убеждений: убеждение в добросклонности мира, в его осмысленности и в ценности своего собственного Я [6, с. 113-136].

По свидетельству ряда исследований, одним из базовых ощущений нормального человека является здоровое чувство безопасности, основанное на убеждении, что большинство вокруг – это хорошие люди, живущие в доброжелательном и осмысленном мире. И это весьма абстрактная концепция, в основе которой лежит базовое доверие к миру и его принятие [1, с. 92; 5, с. 5-15].

В современной психологии существуют подтверждения наличия тесной взаимосвязи между уровнем выраженности базовых убеждений индивида и его травматическим опытом.

Вместе с тем, результаты исследований, проведённых с помощью методики Р. Янофф-Бульмана, свидетельствуют как о совместном, то есть взаи-

моусиливающим действием всех трех выделенных автором базовых убеждений, так и об их независимости друг от друга и самостоятельности их проявления у конкретной личности, характеризующейся своими индивидуальными чертами и свойствами и имеющей свою ситуацию социального развития и опыт профессиональной деятельности [2, с. 59-68; 3, с. 73-78; 5, с. 5-15].

Профессиональная деятельность юриста весьма многогранна и достаточно разнообразна, а потому и взаимодействие её с субъектом деятельности, влияние на него также имеет свой специфический характер в зависимости от условий деятельности субъекта профессионального взаимодействия и ситуаций его осуществления.

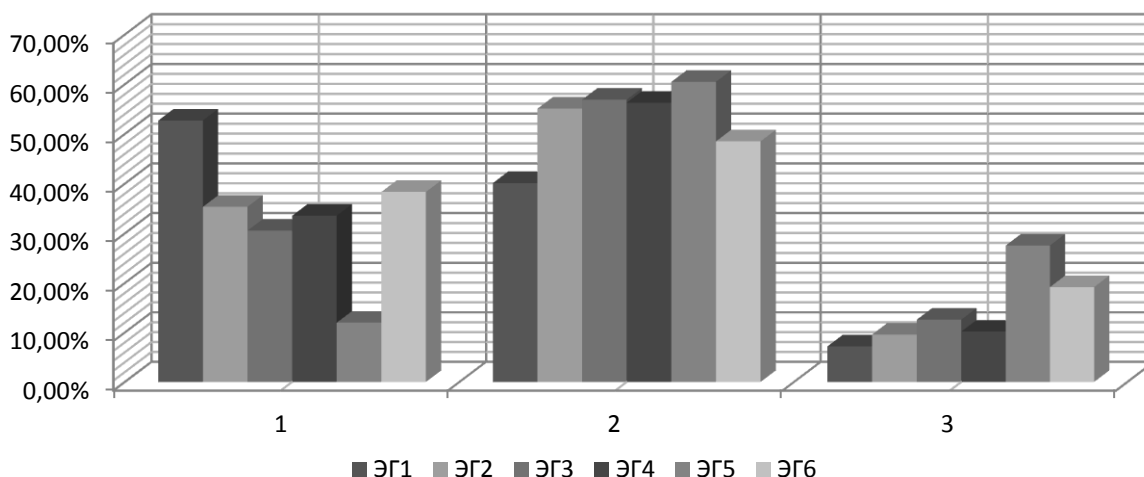
Нам представляется целесообразным исследовать, существуют ли различия во взаимосвязи отдельных базовых убеждений в осмысленности мира, его благосклонности и ценности себя с особенностями развития профессионально-идентификационных структур личности юристов, а также со спецификой их профессиональной деятельности.

Для организации такого исследования были сформированы шесть исследовательских групп, уравниваемых по количеству в них респондентов ($n = 167$) и по их социально-демографическим характеристикам. Первую группу (ЭГ1) составили 167 адвокатов, практикующихся в основном по гражданским и административным делам, вторую (ЭГ2) – адвокаты, специализирующиеся преимущественно по уголовным делам; ЭГ3 – это федеральные судьи; ЭГ4 – юрисконсульты, оказывающие юридические услуги населению; ЭГ5 – специалисты юридических отделов МЧС России, осуществляющие свою профессиональную деятельность в чрезвычайных условиях – в условиях стихийных бедствий, вооружённых конфликтов и пр.; в шестую группу (ЭГ6) вошли 167 юристов – специалистов правовых отделов различных организаций, чья профессиональная деятельность имеет схожие характеристики с деятельностью респондентов пятой группы, но отличается от неё условиями своей реализации.

Во всех шести группах испытуемых были проведены исследования, ориентированные на выявление особенностей развития у них базовых убеждений.

Результаты исследования, проведённого с помощью соответствующей методики, разработанной и предложенной Р. Янофф-Бульман, свидетельствуют о существовании различий во взаимосвязях отдельных убеждений личности юристов, в зависимости от вида их профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ процентного распределения испытуемых всех исследовательских групп по уровню убеждённости их в доброте других людей, представленный на рисунке, подтверждает предварительно сделанный вывод о том, что профессиональная деятельность в юридической сфере вне зависимости от ее специфики и условий осуществления детерминирует разрыв связей между двумя базовыми убеждениями ее субъекта – убеждением в доброте других людей и убеждением в ценности своего Я, составляющими, по сути, полноценное чувство его безопасности (рис.).



Условные обозначения: 1 – низкий уровень убежденности; 2 – средний уровень;
3 – высокий уровень убежденности в доброте других людей.

Рис. Процентные распределения испытуемых всех исследовательских групп по уровню убежденности в доброте других людей

Сделанный вывод послужил основанием для реализации следующего этапа исследования, направленного на определение уровня доверия всех респондентов к себе, другим людям и миру в целом.

С этой целью были использованы две методики: проективная методика «Домик для Эльфа» и методика экспресс-диагностики М. Розенберга.

Обращают на себя внимание результаты исследования, полученные с помощью проективной методики «Домик для Эльфа», согласно которой испытуемый должен нарисовать такой домик на предлагаемом пейзаже с изображением ветки дерева, гриба, травы, кустарников, берега реки. Для интерпретации результатов нами был разработан симптомокомплекс, позволяющий количественно оценить особенности развития базового доверия к людям респондентов [4, с. 67].

Обработка результатов выполненного теста позволила установить, что большинство из современных юристов (60,38 %) характеризуются достаточно развитой осторожностью, практичностью и доверием только к тем людям, которые уже не раз были проверены временем и (или) совместными испытаниями. Многие из испытуемых (27,25 %) отличаются своей подозрительностью и готовностью в любой ситуации держать мнимую оборону, при этом неожиданный обман даже достаточно близких людей не воспринимается ими как жизненная ситуация, приносящая чувство разочарования, как факт, вызывающий душевные переживания и стрессовые состояния.

Интерес вызывает и тот факт, что 58,69 % юристов – сотрудников юридических отделов МЧС России, в отличие от других испытуемых, характеризуются романтичностью и способностью замечать в других людях положительные качества, тогда как доброжелательность, открытость людям, мечтательность, готовность идти на контакт, вера в справедливость и доброту свойственны лишь 22,76 % от общего числа обследованных юристов (n = 1002).

Схожие результаты были получены и при исследовании, проведенном с помощью методики М. Розенберга: 58,79 % юристов дали крайне негативные ответы на все три вопроса экспресс-диагностического теста, что может свидетельствовать о доминирующем воздействии специфики профессиональной деятельности юриста на систему его базовых убеждений.

Проведенное исследование позволило прийти к заключению о том, что профессиональная деятельность юриста вне зависимости от условий ее осуществления так или иначе является источником потери базовых убеждений в благосклонности и справедливости мира, в доброте других людей, что снижает уровень доверия к миру и его принятие, нарушая при этом внутри- и межсистемные связи между элементами целостной системы базовых убеждений личности юриста и обуславливая развитие у него определенного вида профессионально-идентификационных деструкций.

Список литературы

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. – М.- СПб.: Питер, 2003.
2. Бонкало С.В., Бонкало Т.И. Взаимосвязь суицидальных намерений подростков с социально-психологическими особенностями их личности // Материалы научно-практической конференции «Социально-психологическая профилактика и психотерапия суицидального состояния личности». – М., 2014. – С. 59 – 68.
3. Бонкало Т.И., Видова О.М. Зависимость от онлайн-игр и онлайн-общения как условие возникновения суицидального состояния личности // Материалы научно-практической конференции «Социально-психологическая профилактика и психотерапия суицидального состояния личности». – М., 2014. – С. 73 – 78.
4. Крамер Д. Математическая обработка данных в социальных науках. Современные методы. – М.: Академия, 2007.
5. Падун М.А., Тарабрина Н.В. Когнитивно-личностные аспекты переживания травматического стресса // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 5-15.
6. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition, 1989, 7, 2, p.113-136.
7. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. // New York: Oxford University Press, 1992.

КВЕСТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Белозёрова Т.И.

доцент кафедры физики и инженерной защиты среды, канд. техн. наук,
Институт судостроения и морской арктической техники, Северный
(Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Северодвинск

Прахова С.В., Бойкова Т.Е.

старшие преподаватели кафедры физики и инженерной защиты среды,
Институт судостроения и морской арктической техники,
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Северодвинск

В статье рассматриваются задачи применения интерактивных технологий в процессе обучения. Использование современной игровой формы познавательной деятельности – квест на уроках естественнонаучного цикла.

Ключевые слова: квест, образование, интерактивные технологии, познавательный интерес.

В последние годы на промышленных предприятиях стала ощущаться нехватка инженерных кадров. Одна из причин – снижение интереса у школьников к наукам естественнонаучного цикла.

Поэтому перед российской педагогической наукой стоит задача: заинтересовать школьников изучением физики, химии, математики и экологии, помочь осознать важность изучаемых предметов, развить у ребят потребность в самостоятельной исследовательской деятельности, содействовать их самореализации в процессе обучения.

Инновации в области организации учебного процесса с использованием современных технологий обучения являются одним из способов стимулирования интереса к изучаемым предметам [2].

Применение интерактивных технологий обучения призвано решить ряд задач, среди которых на первом плане выдвигаются следующие:

- развитие коммуникативных УУД, установление эмоциональных контактов между учащимися;
- развитие познавательных УУД, общеучебных умений и навыков (анализ, синтез, постановка целей, поиск информации, структурирование знаний и пр.);
- обеспечение формирования умений самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения; плодотворно общаться и взаимодействовать с коллегами по совместной деятельности, учитывать позиции другого (совместное целеполагание и планирование общих способов работы на основе прогнозирования, контроль и коррекция хода и результатов совместной деятельности), результативно разрешать конфликты;
- обеспечение релаксации участников образовательного процесса, устранение нервной нагрузки, переключения внимания, смена форм деятельности и т.д. [5].

Все большую популярность приобретают образовательные квесты. В переводе с английского означает «поиск», который может быть связан с приключениями или игрой [1].

Как современная образовательная технология квест решает следующие задачи:

- Образовательные – вовлечение каждого в активный познавательный процесс. Организация индивидуальной и групповой деятельности участников, выявление умений и способностей работать самостоятельно по теме.
- Развивающие – развитие интереса к предмету деятельности, творческих способностей, воображения участников; формирование навыков исследовательской деятельности, умений самостоятельной работы с информацией; расширение кругозора, эрудиции, мотивации.
- Воспитательные – воспитание личной ответственности за выполнение задания, воспитание уважения к культурным традициям, истории [4].

В зависимости от сюжета квесты могут быть:

- линейными, в которых игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут;
- штурмовыми, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;
- кольцевыми, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными.

Структура образовательного квеста может быть следующей: введение (в котором прописывается сюжет, роли); задания (этапы, вопросы, ролевые задания); порядок выполнения (бонусы, штрафы); оценка (итоги, призы).

Педагогу, разрабатывающему квест, необходимо определить цели и задачи квеста; целевую аудиторию и количество участников; сюжет и форму квеста, написать сценарий; определить необходимое пространство и ресурсы; количество помощников, организаторов; назначить дату и заинтриговать участников [3].

В рамках «Инженерной школы» по направлению «Ядерные технологии и радиационная безопасность» для учащихся старших классов были организованы учебные курсы, частью которых стал квест.

Целью данного проекта являлось:

- проведение профориентационной работы среди школьников;
- знакомство со сферами деятельности специалистов в области ядерной и радиационной безопасности;
- поддержание положительного образа кафедры;
- формирование у учащихся интереса к научно-исследовательской деятельности;
- зарождение в сознании выпускников школ значимости дисциплин научно-технического цикла.

Рассмотрим возможный вариант игры.

Каждой команде выдаётся маршрутный лист с названиями этапов. На станциях необходимо выполнить задание. Если у ребят возникают трудности, они могут воспользоваться подсказками, но при этом количество баллов снижается.

1 этап. Физик-ядерщик – сотрудник лаборатории. При проектировании ЯЭУ с водным теплоносителем ВВЭР значительное место уделяется качеству воды, т.е. водному режиму реактора. Школьникам на доступном уровне объясняется сущность процесса радиоллиза воды в активной зоне реактора. Задание: приготовить раствор соли из кристаллогидрата, заданной концентрации, измерить плотность. Перед учащимися комплект ареометров, нужно догадаться, как воспользоваться.

2 этап. Исследователь и практик. Контроль работы реактора. На скорость электрохимической коррозии существенное влияние оказывает температура водной среды. Задание: определить «горячие» и «холодные» вещества

(эндотермическое и экзотермическое растворение) для контроля температурного режима теплоносителя.

3 этап. Инженер по охране труда. Задание: нарисовать план схему эвакуации из здания института при пожаре, из предложенных отрывков текста составить инструкцию по действиям при выбросе аварийно-химически опасных веществ.

4 этап. Экспериментатор. Задание: из предложенного лабораторного оборудования различными способами определить физическую величину.

5 этап. Инженер – профессионал. Задание: собрать пазлы (этапы технологического процесса радиационного контроля при дефектоскопии; работы рентгенкабинета) и расположить их согласно причинно-следственным связям.

6 этап. Блиц. Задание: Просмотреть на ПК видеоролики по теме «Атомная и ядерная физика» и ответить на вопросы.

7 этап. Подведение итогов. Награждение победителей грамотами и вручение удостоверений участника.

Таким образом, в силу разных уровней сложности предложенных заданий участвовать смогли все ученики. Кто-то использовал свой интеллектуальный потенциал, кто-то лидерские качества, а кто-то применил творческий подход.

В дальнейшем планируется подготовка «мобильной» группы студентов, которые бы смогли проводить выездные квесты в школы и районы области.

Список литературы

1. Квест (значения) // Википедия [2015–2015]
2. Осяк С.А. Нестандартные формы уроков // Перспективы науки. – 2012. – № 11 (38). – С. 62-64.
3. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ – СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.;
4. Соколова Е. Ю., Панова Р. А. Использование современной игровой технологии квест в образовательном процессе// Общедоступный информационный ресурс в сфере школьного, дошкольного, коррекционного и дополнительного образования. Отечественные традиции в воспитании и современная школа. – 2015. – ноябрь, выпуск № 27
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРРЕЛЯЦИОННОГО АНАЛИЗА

Боброва Л.В.

зав. кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин, к.т.н., доцент,
Северо-Западный открытый технический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема построения модели образовательной деятельности с использованием математических методов. Метод многомерного корреляционного анализа позволил построить модель, характеризующую структуру учебной деятельности

для двух полярных групп студентов и выявить различие структур учебной деятельности студентов в зависимости от их учебной успешности.

Ключевые слова: образовательный процесс учебная успешность, мотивационная деятельность, корреляционный анализ.

Проектирование образовательного процесса с использованием новых информационных технологий необходимо начинать с создания дидактических моделей тех явлений, которые предполагается реализовать. Для построения дидактических моделей удобно использовать математические методы. Числовое представление объектов или событий позволяет оперировать сложными понятиями в упрощенной форме.

Изучение обобщенной структуры учебной деятельности и взаимосвязи между компонентами в структуре учебной деятельности осуществлялось с помощью многомерного корреляционного анализа (метода корреляционных плеяд). Корреляционной плеядой называется граф, представляющий собой относительно целостную совокупность признаков (его вершин) вместе с сетью корреляционных связей (его ребер) между ними, зафиксированных на заданном уровне статистической значимости.

Для определения функциональных компонентов в структуре учебной деятельности все многообразие учебно-познавательных умений было объединено в пять функциональных компонентов:

1) конструктивный компонент, связанный с конкретной формой планирования учебной деятельности, с решением текущих учебно-познавательных задач;

2) организаторский компонент, он включает комплекс действий по реализации выбранного алгоритма решения учебно-познавательной задачи, проявляется в самоорганизации;

3) коммуникативный компонент включает в себя комплекс действий по установлению контакта с преподавателями и сокурсниками;

4) проектировочный компонент включает действия по перспективному планированию решения учебно-познавательных задач, в его основе лежат интеллектуальные умения;

5) диагностический компонент включает действия, связанные с анализом поставленной задачи, с процессом приобретения новых знаний, с анализом и корректировкой всех компонентов учебной деятельности.

Необходимая информация о пяти компонентах учебно-познавательных умений была получена через самооценку студентами уровня их сформированности. Мотивационная сторона деятельности была представлена тремя составляющими: направленность на процесс приобретения знаний; направленность на получение профессии; направленность на получение диплома о высшем образовании.

Результаты самооценок сформированности умений и системы учебных мотивов анализировались для двух групп студентов: высокоуспешные (ВУ) и низкоуспешные (НУ) студенты.

Результат анализа полученной модели показал, что в корреляционной плеяде для ВУ группы студентов все компоненты объединены на высоком

100 %-м уровне значимости. Структурообразующими мотивами являются профессиональные. Актуализация мотивов на стадии целепланирования позволяет ВУ студентам выстроить последовательность целей таким образом, чтобы появилась соподчиненность конкретных промежуточных целей конечной цели деятельности.

Для группы НУ- студентов анализ созданной модели показал, что корреляционная плеяда теряет связи и почти распадается. Корреляционные связи между гностическими и проектировочными, гностическими и коммуникативными, проектировочными и коммуникативными компонентами являются критическими на 100 %-м уровне значимости. Их взаимосвязь свидетельствует о взаимообусловленности низких уровней этих компонентов. У группы НУ студентов отсутствует единство мотивационной и операционно-действенной системы. Разрыв между мотивами и целями у НУ студентов указывает, что цель для них не приобрела собственной побудительной силы, не превратилась в мотив.

Таким образом, метод корреляционных плеяд позволил построить две корреляционные модели, характеризующие структуру учебной деятельности для полярных групп студентов и выявить различие структур учебной деятельности студентов в зависимости от их учебной успешности.

Список литературы

1. Глюжецкене Т.В. Построение модели учебной деятельности // Новые технологии и формы обучения. 2008. №9. С. 16-19.
2. Смирнова Н.А. Проблемы управления качеством преподавания // Сб. трудов XXI-й Международной научно-методической конференции "Современное образование: содержание, технологии, качество", СПб.: ЛЭТИ, т. 2, с. 24-25, апрель 2015.
3. Смирнова Н.А. Проблемы управления качеством образовательных услуг // Paradigma poznani, № 2, 2014, pp. 16-19. Vedecko vydavatel'ske centrum «Soxiosfera-CZ».

РОЛЬ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Богомазова Э.А.

студентка, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье рассматривается важность эстетического воспитания в процессе развития личности. Дети с нарушениями интеллекта должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам поведения.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, личность, эстетические качества, дети с интеллектуальными нарушениями.

Эстетические чувства людей играют большую роль в их жизни. Умение понимать и создавать прекрасное делает духовную жизнь человека богаче и интереснее.

По мнению А.С.Макаренко, нравственность – неотъемлемая сторона личности, она обеспечивает добровольное соблюдение ею существующих норм, принципов и правил поведения, которые находят выражение в отношении к культуре, обществу, к самому себе, труду и результатам своего труда. Знания о нравственности усваиваются школьниками, только в том случае, если они становятся личностно значимыми [4, с.98].

Большой вклад в проблему нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения вложили такие педагоги как: Л.С. Выготский, К.В. Гавриловец, Б.Т. Лихачёв, Е.Н. Трубникова.

Эстетическое переживание, удовлетворяя человеческую потребность в наслаждении красотой, порождает эмоцию радости. Радость в свою очередь является объединяющей эмоцией. Она дарит людям ощущение своей связи с окружающим миром, формирует хорошее отношение ко всем людям, обществу и его духовным ценностям. Именно поэтому выдающийся советский педагог А.С.Макаренко считал, что эстетизация школьной среды – важный фактор воспитания у школьников потребности в коллективной жизни [4, с.98].

Прекрасное в жизни во всей полноте открывается только тому человеку, у которого развита нравственность, у которого сформировано положительное отношение ко всему живому, чувство долга, перед людьми и Родиной, ценностное отношение к любви, дружбе, материнству и отцовству.

Эстетическая деятельность является важным условием для формирования и развития творческой и неординарной личности. Она помогает ребёнку в принятии оригинальных и необычных решений во всех видах её жизнедеятельности: внутриколлективных отношениях и в разрешении конфликтных ситуаций с окружающими [2, с.126].

В процессе формирования личности важным является нравственно-эстетическое развитие. Дети с нарушениями интеллекта должны быть воспитаны так, чтобы их поведение в разных жизненных ситуациях соответствовало существующим социальным нормам поведения в их обществе.

Нравственно-эстетическое развитие личности детей с нарушениями интеллекта имеет определённые специфические сложности. У данной категории лиц имеются особенности развития: недостатки в познавательной, речевой, двигательной и эмоционально-волевой сфере. Всё вышесказанное ограничивает возможность ребёнка видеть прекрасное в окружающем мире и замедляет его духовное развитие.

Воспитание у ребёнка с интеллектуальными нарушениями эстетических качеств является достаточно трудным, но в то же время совершенно необходимым. В ходе ежедневной, усердной, кропотливой работы дефектологи формируют у детей эстетические умения, навыки и привычки.

Дети с нарушениями интеллекта способны достичь такого уровня развития, который позволяет большинству из них после окончания школы работать на производстве и быть достойными членами нашего общества.

Начав самостоятельную жизнь, выпускники школы должны будут проявлять степень своей воспитанности и нравственности. Умение поздоровать-

ся, обратиться с просьбой, умение вести себя за столом и в общественных местах – всё это очень пригодится выпускнику школы с интеллектуальными нарушениями в повседневной, обыденной жизни.

Большое количество детей с нарушением интеллекта не посещает детский сад, но ведь именно там закладываются основы правильного, нравственного поведения в обществе. В семье с такими детьми, чаще всего, не занимаются над эстетическим и нравственным воспитанием. И если школа не поможет приобрести необходимые нравственно-эстетические привычки и навыки, то самостоятельно дети с нарушениями интеллекта не смогут этого постичь.

С учётом своеобразия данной категории лиц и особой роли образовательного учреждения, нравственно-эстетическое воспитание направлено на решение следующих задач:

1. Совершенствовать и развивать эмоциональную сферу учеников, вызывать у них эстетические чувства и переживания (восхищение, радость, удовольствие).

2. Корректировать недостатки психического и физического развития, регулярно заботиться о развитии личности каждого ребенка и готовить его к самостоятельной жизни.

3. Формировать у учеников умение воспринимать прекрасное, видеть его в искусстве, природе, повседневной жизни, воспитывать и развивать у детей сенсорную культуру, личное отношение к воспринятому, обогащать их жизненный опыт новыми эстетическими впечатлениями; развивать эстетический вкус; приучать школьников к нравственно – эстетическим оценкам и аргументированным суждениям.

4. Способствовать развитию их элементарных творческих способностей и доступных художественных навыков в области пения, музыки, рисования, рукоделия и т.п.

Недостатки в развитии речевой, познавательной, двигательной и эмоционально-волевой сферы у детей с интеллектуальными нарушениями во многом осложняют и затормаживают решение этих задач. Поэтому нужна специальная, квалифицированная организация работы, предусматривающая:

1. Элементарный уровень содержания эстетического воспитания;

2. Разумное использование разнообразных форм, методов и средств обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями;

3. Коррекционный характер всех воспитательных и учебных мероприятий.

Нравственно-эстетическое воспитание осуществляется во всех сферах школьной жизни. Большую роль в эстетическом воспитании играют уроки литературы. Познакомившись с творчеством нового писателя, прочитав новые произведения, ученик с интеллектуальными нарушениями иначе воспринимает мир, начинает видеть краски и формы, которые раньше не замечал, начинает иначе чувствовать, начинает видеть прекрасное в простом, в том, на что раньше не обращал внимания. Художественной литературе принадлежит большая роль в формировании духовного мира школьника. Она открывает маленькому читателю мир прекрасного, развивает его эстетические и нравственные чувства.

Список литературы

1. Бартенева Н.С., Савельева Г.В. Развитие нравственно-патриотических качеств школьников с интеллектуальными нарушениями при работе с краеведческим материалом // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам II Международной конференции : в 7 ч. / Под общ. Ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород:, 2015. – Часть V. – С.19-22. [Электронный ресурс:<http://elibrary.ru>]
2. Гавриловец К.В., Казимирская И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. – М.: Народная асвета, 1988. – 126 с.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. 1981. – 98 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА

Булгакова И.М.

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»,
Россия, г. Орел

В статье рассматриваются проблемы процесса формирования общекультурной компетенции при обучении иностранному языку бакалавров, обучающихся на неязыковых факультетах вуза по направлению подготовки «Педагогическое образование». Особое внимание уделяется проблеме повышения мотивации при обучении бакалавров иностранному языку в процессе формирования общекультурной компетенции. В статье рассматриваются некоторые педагогические проблемы формирования учебной мотивации, основные функции общекультурных компетенций, предлагаются определенные технологии развития положительной мотивации у бакалавров педагогического образования при обучении их иностранному языку.

Ключевые слова: общекультурная компетенция, иноязычная подготовка, процесс обучения, неязыковые факультеты вуза, направление подготовки «Педагогическое образование», познавательная деятельность бакалавров, мотивы, иноязычное общение.

Современный этап развития российского общества ставит перед вузами задачи подготовки не только профессионалов своего дела и специалистов, но и нравственно, культурно и морально развитого человека, который обладает обширными знаниями во многих областях и направлениях отечественной и мировой культуры, как исторической, так и современной.

Перед современным вузом ставятся задачи формирования у студентов не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. А для этого «необходимо обеспечить приобщение студентов к ценностям мировой и отечественной культуры, осознания исторического прошлого страны и его современных реалий. Кроме того система образования призвана сформировать у студентов вне зависимости от профиля обучения навыки эффективно-го социального взаимодействия, личностного самосовершенствования, коммуникативные способности» [2]. Особенно актуально данное требование

звучит при обучении иностранным языкам бакалавров различных направлений подготовки.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть проблемы формирования общекультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», обучающихся на неязыковых факультетах вуза.

Перечень требований к выпускнику-бакалавру направления подготовки «Педагогическое образование» сформулирован в федеральных государственных образовательных стандартах, разработанных в соответствии с компетентностно-ориентированным подходом к преподаванию по различным предметам. Между тем, «компетентностный подход в высшем профессиональном образовании ориентирован на формирование личности специалиста – в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности и высокой мотивации к осуществлению всех видов профессиональной и социальной деятельности» [5, с.4]. В связи с этим происходит усиление роли культурологического аспекта в образовании, появляется новый образец бакалавра, который обладает общекультурной компетентностью. И так как знание иностранного языка является неотъемлемой частью культуры человека, «приоритетную значимость приобрело обучение иностранному языку как средству общения и обобщения духовного наследия стран изучаемого языка [1, с. 125 – 127].

В настоящее время обучение иностранному языку бакалавров на неязыковых факультетах вуза приобретает особую актуальность в связи с проводимым в настоящее время процессом согласования российских и европейских программ подготовки бакалавров и магистров. В связи с этим, формирование общекультурных компетенций ориентировано на развитие у бакалавров умений ориентироваться в современном мире, к чему следует отнести полноценное участие в социальной и культурной жизни общества, коммуникация в сфере личностного и профессионального общения, применение различных источников и средств получения, обработки и сохранения информации, корректное проявление своей национальной, культурной и профессиональной идентичности.

В Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта ВПО ставится цель, связанная с развитием общекультурной компетенции выпускников вузов: «развитие и воспитание способности к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания; приобретение опыта творческой деятельности, опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля» [7].

Следует обратить внимание на то, что при формировании общекультурных компетенций приоритетным является не информированность бакалавров, не только усвоение и репродукция учебного материала, а самостоятельный мотивированный поиск информации, ее интерпретация, обработка и анализ с целью получения нового знания, то есть исследовательская деятельность. Также в рамках компетентностного подхода возрастает актуальность учебной мотивации бакалавра в получении в учебном процессе результатов учебной деятельности в рамках любой дисциплины, иностранного языка, в том числе. Формирование общекультурных компетенций в плане изучения иностранных языков следует рассматривать как:

- готовность и способность бакалавров находить общие признаки и специфичность культурных реалий в моделях родного и изучаемого языков;
- находить, сравнивать и обобщать и использовать в процессе обучения информацию о культуре страны изучаемого языка, получаемую из разных источников как на родном, так и на изучаемом языке;
- строить речевую коммуникацию в соответствии с нормами, принятыми в той или иной культуре, с учетом речевой специфики страны изучаемого языка.

То есть, сформированные общекультурные компетенции включают в себя не только знание иностранного языка, но и способы взаимодействия с окружающими людьми и носителями языка, находящимися на удаленном расстоянии; способность адекватно оценивать события, происходящие в рамках развития культуры в стране изучаемого языка; навыки работы в группе.

Весь комплекс общекультурных компетенций, формируемых в процессе обучения иностранным языкам бакалавров педагогического образования выполняет ряд функций, имеющих важное значение для развития личности бакалавра, ее успешной социализации и адаптации к современным культурным реалиям и формированию способности применения своего культурологического опыта в дальнейшей профессиональной деятельности. Здесь нельзя не согласиться с мнением Кузнецовой Е.М., которая выделяет следующие функции общекультурных компетенций:

- социокультурная: общекультурные компетенции обеспечивают успешность взаимодействия личности бакалавра с обществом, поиска своего места в социуме, функционирования в обществе как полноценной личности;
- прагматическая: общекультурные компетенции в значительной степени определяют линии поведения личности в различных социально-бытовых и профессиональных ситуациях;
- мировоззренческая: общекультурные компетенции влияют на мировоззрение личности, ее мироощущение и осознание основных условий и принципов существования и гармонического развития общества;
- коммуникативная: общекультурные компетенции способствуют формированию линии адекватного коммуникативного поведения личности в условиях взаимодействия с различными коммуникантами, коллективами и сообществами, в том числе с представителями иных профессиональных, политических, социокультурных сообществ;

- информационная: формирование общекультурных компетенций предполагает приобретение навыков работы с информацией, умения относиться к информации критически;

- регулятивная: общекультурные компетенции способствуют формированию у бакалавров способностей к оценке и самооценке;

- мотивационная: общекультурные компетенции обеспечивают поддержку положительной мотивации к занятиям профессиональной деятельностью, профессиональному самосовершенствованию и к трудовой деятельности в целом;

- общенаучная: общекультурные компетенции способствуют формированию базовых навыков применения общенаучного подхода к информации о явлениях, событиях, объектах и способствуют развитию интеллектуального потенциала личности [3, с.83-87].

Несформированная же общекультурная компетенция тормозит личностный рост бакалавров педагогического образования и влияет на эффективность всего образовательного процесса. Поэтому формирование общекультурной компетентности как одного из важнейших качеств личности, определяющего личностный рост бакалавров приобретает особую значимость. Общекультурная компетенция призвана приобщить бакалавров педагогического образования к диалогу культур, выяснить культурологические основы социальных и общественных явлений и традиций, роль науки в жизни человека.

Однако, в настоящее время в обучении на неязыковых факультетах вуза основное внимание уделяется формированию профессиональных компетенций, формирование же общекультурных компетенций оказывается затруднено и зависит, в основном от личной инициативы преподавателей. Эта проблема имеет место и в образовательном процессе по иностранному языку бакалавров педагогического образования. Причиной является, в большинстве случаев, низкий уровень подготовки по иностранному языку абитуриентов, поступающих по направлению бакалавриата «Педагогическое образование», что заставляет преподавателей уделять больше времени на отработку с ними базового языкового материала.

Еще одной проблемой является создание необходимых условий формирования общекультурных компетенций без увеличения объема учебной нагрузки по дисциплинам социально-гуманитарного цикла.

Таким образом, иностранный язык как учебный предмет призван решить сложную задачу формирования общекультурных компетенций, куда следует включить формирование индивидуальных наклонностей бакалавров, развитие культуры принятия социокультурных правил и норм общества, изучение тем, затрагивающих ценности материальной и духовной культуры в странах изучаемого языка, а также освоение «познавательной» культуры в области основных наук. Кроме того, большое влияние на формирование общекультурных компетенций оказывает самостоятельная работа бакалавров, их способность и желание воспринимать и усваивать дополнительную информацию из языкового материала, постоянно расширять сферу знаний о социокультурных особенностях различных стран.

Стимулировать самостоятельную деятельность бакалавров для формирования общекультурных компетенций можно с помощью использования инновационных форм и методов учебной работы, таких как метод проектов, решение комплексных задач, написание письменных работ на основе проблемных ситуаций, метод учебно-ролевых игр и так далее, способных повысить учебную мотивацию.

Рассматривая проблему повышения учебной мотивации бакалавров в рамках формирования общекультурной компетенции при обучении иностранному языку следует обратить внимание на модель учебной мотивации Золтана Дернея, приведенной И.В Соловьевой, компонентами которой являются следующие:

1) интегративность (позитивное восприятие изучаемого иностранного языка и культуры, стремление изучающих язык интегрировать себя в культуру изучаемого языка и стать похожими на носителей языка);

2) инструментальность (прагматическая выгода, которую изучающие надеются извлечь в результате освоения иностранного языка);

3) значимость сообщества носителей изучаемого языка (стремление учащегося стать частью референтной группы путем приобретения качества, которое отличает ее – владения иностранным языком);

4) отношение к носителям изучаемого языка (стремление к непосредственному контакту с ними);

5) культурный интерес (восприятие продуктов культуры, связанных с иностранным языком и его носителями и передаваемых средствами массовой информации);

6) лингвистическая уверенность (убежденность в том, что цели, поставленные при изучении иностранного языка, посильны и достижимы);

7) окружение (влияние семьи, друзей, их отношения к изучаемому иностранному языку и его носителям) [6].

Таким образом, усиливая каждый компонент в отдельности и всю систему в целом, можно повысить и результативность процесса обучения иностранному языку. Для достижения той цели можно применять следующие способы повышения мотивации бакалавров педагогического образования к изучению иностранного языка. Это, во-первых, создание специально разработанной системы упражнений, выполняя которые бакалавры могут увидеть результаты своей деятельности; во-вторых, положительная эмоциональная обстановка на занятии в процесс обучения; в-третьих, педагогическое воздействие преподавателя, в частности наличие разнообразных стимулов, в-четвертых, использование интерактивных технологий и информационно-коммуникативных технологий на занятии, широкое применение страноведческого материала, проблемность заданий и ситуаций, вовлечение бакалавров в самостоятельную работу. Формирование повышения уровня мотивации зависит также от учета личного опыта бакалавров, интересов и склонностей, эмоций и чувств, их статуса в коллективе.

Наиболее уместной формой работы в процессе формирования общекультурных компетенций, принимая во внимание мотивационный аспект, яв-

ляется проектная работа (начиная со стадии формирования команды, распределения ролей, зон ответственности и контроля), а также деловые игры, предусматривающие работу с командой противников. При проведении дискуссий, деловых игр и защиты проектов формируется и умение общаться и происходит процесс усвоения общекультурных ценностей.

Список литературы

1. Батурина О.А., Высотова И.Е. Педагогический потенциал иностранного языка как учебного предмета в формировании общекультурной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Вестник Томского государственного университета. №11(126). 2012. С. 125-127.
2. Глушко Н.А., Норкина П.С., Роговая Н.А. Формирование общекультурных компетенций у студентов средствами изучения иностранного языка// Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Выпуск № 2(117). 2013. С. 4-8.
3. Кузнецова Е.М. Реализация компетентного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций// Язык и культура. 2012. № 3. С. 83 -87.
4. Раевская Л.В., Чернова И.А. Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка студентов – бакалавров неязыковых вузов//Доклад/ Философия и филология. Языковедение и иностранные языки в современном мире. 2013. С. 127-129. [Электронный ресурс]. URL: www.sworld.com.ua/konfer30/934.pdf (Дата обращения: 20.02.2016)
5. Сальников Н.Л., Бурухин С.Б. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. 2008. №2. С. 4.
6. Соловьева И.В. Учебная мотивация и практика преподавания английского языка в неязыковом вузе//Современные научные исследования в инновации. Июнь. 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/15610>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. 3 июня 2013. № 466// [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// old.mgpu.ru/materials/40/40954.doc](https://old.mgpu.ru/materials/40/40954.doc).

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Васильева А.М.

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье проектное обучение рассматривается в качестве одной из инновационных педагогических технологий образования.

Ключевые слова: проектное обучение, метод проектов, теория и практика, инновационные педагогические технологии.

Проектные технологии относятся к технологиям XXI века, предусматривающие умение адаптироваться к стремительным изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Проектная технология – система обучения, в которой знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Технология проектов всегда ориентирована на активную самостоятельную работу обучающихся (индивидуальную, парную и групповую), которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению. По мнению ученых, переводить весь образовательный процесс на проектное обучение нецелесообразно.

При включении в проектного обучения, студентам, как правило, будет назначен проект или серия проектов. Которые требуют от них использования разнообразных навыков, такие как исследование, творчество, сотрудничество исследования документов, научные исследования, использование мультимедиа презентаций, документальные видео, художественные инсталляции, или музыкальные и театральные представления и т.д. [6]

Понятие проектное обучение тесно связано с понятием аутентичное обучение на основе проекта, это связано с заинтересованностью студента, и предназначено для решения реальных проблем и вопросов, которые требуют от студента исследовательских и аналитических навыков. Аутентичные обучение, обучение в реальной жизни. Это стиль обучения, который поощряет студентов для создания осязаемого, полезного продукт. После того, как педагог обеспечивает мотивационную проблему, и предоставляет необходимые критерии, планирование, сроки, ресурсы и поддержку, для успешного выполнения студентами проекта. Учитель становится руководителем на стороне. Результаты и содержание проекта собраны надлежащим образом в портфолио. В свою очередь данная модель обучения делает акцент, главным образом, на качество процесса и инновационную деятельность. Аутентичные обучения является исследование, процессов, ресурсов, сети и кульминацией навык, студент должен достичь подлинные знания. Результат должен иметь отношение и быть осязаемым.

Основная идея в том, что студенты, скорее всего, будут заинтересованы в том, что они учатся, более мотивированы, чтобы узнать новые знания и навыки, и лучше подготовлены, чтобы преуспеть в учебе, карьере. По этой причине, обучения на основе проектов можно назвать как обучения на практике, поскольку процесс обучения требует исследовательской деятельности и является неотъемлемой частью для приобретения новых знаний и навыков студентами [4].

В государственных стандартах, проект, в том числе рабочий проект, созданные студентами, оценка их завершения, будет основываться на тех же государственных стандартах обучения, которые применяются к другим методам обучения, то есть, проект будут специально разработан для того, чтобы студенты отвечали стандартам обучения. В то время как студенты работают над проектом, учителя, как правило, оценивают процесс, в том числе достижение студентов в соответствии со стандартом, используя различные методы, такие как портфолио, демонстрация. В процессе проектного обучения студент может быть студент-режиссер, в отличие от некоторых традиционных

технологий обучения, таких как лекции, но все же учителя по-прежнему обеспечивают постоянную инструкцию, руководство и академическую поддержку студентам [2].

В качестве инновации, обучение на основе проектов может стать объектом дебатов, как в вузе, так и в более широком сообществе. Учебные заведения, которые решают принять обучения на базе проекта в качестве основного метода обучения, в отличие от заведений, которые основаны на использование проектного метода обучения с момента их создания, скорее всего, столкнутся с критикой или сопротивлением. Учебные нюансы проектного обучения также могут стать источником путаницы и недоразумений, учитывая, что проектный подход представляет собой довольно значительный отход от более привычных представлений о процессе обучения. Помимо этого, могут быть дебаты среди педагогов о том, что конкретно делает, и что не является «обучением на базе проекта».

Так же можно высказать и ряд отрицательных сторон проектного обучения. Проектное обучение не может гарантировать, что студенты получают все необходимые материалы, которые они, могут использовать. Когда в проекте объединены несколько предметов, это более трудно для учителя, чтобы отслеживать и оценивать то, что студенты узнали в конкретной учебной дисциплине [3].

Проектное обучение создает возможности для группы студентов, исследовать содержательные вопросы, которые требуют от них сбора информации и критического мышления. Основные требования к использованию технологии проектов: наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решений; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских процедур (определение проблемы, выдвижение гипотезы и вытекающих из нее задач и способов их решения, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы).

Таким образом, проектное обучение дает студентам более «интегрированный» знания, в то же время они приобретают практические навыки, которые они могут применять на протяжении всей их жизни.

Список литературы

1. Дичкивская И.М. Инновационные педагогические технологии: Учеб. пособие. – М.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Нисимчук А.С, Падалка О.С, Шпак О.Т Современные педагогические технологии – 2003.
3. Олькерс Ю. Метод проектов // Научно-методический сборник. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Серия «Современные технологии университетского образования» / под ред. М.А. Гусаковского. Минск, 2003. – С. 16-38. 134 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. – 272 с.

5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. Столлер Ф. Установление теоретического фундамента для проектного обучения. Гринвич, Коннектикут: Информационный век публикации, 2006. – С 19-40.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Витковская И.М.

доцент кафедры педагогики и психологии начального
и дошкольного образования, канд. пед. наук, доцент,
Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

В статье показана возможность интеграции универсальных учебных действий (УУД) младших школьников на основе структуры учебной деятельности с целью оптимизации процесса их непосредственного целенаправленного формирования на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: младшие школьники, формирование универсальных учебных действий; учебная деятельность и её компоненты.

Проблема формирования у младших школьников универсальных учебных действий сегодня уже осознана и принята учителями начальных классов как необходимость. Но вопрос – как это делать до сих пор остается актуальным. Так, например, предлагаемые в примерной основной образовательной программе начального образования (ПООП НОО) [1] средства диагностики УУД, характер связи универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов, содержание программ учебных предметов могут создавать у учителя иллюзию, что не надо специально работать над формированием УУД и оценкой качества их сформированности. Достаточно обучать как всегда, а УУД будут формироваться сами собой в процессе обучения.

Иногда учитель начальных классов формулирует к одному уроку более десятка целей, где пытается заложить результаты формирования всех групп универсальных учебных действий. На вопрос как же достигнуты эти цели на уроке, зачастую можно получить следующие ответы: «Мы решали математическую задачу, при этом формировались познавательные УУД», «Дети объясняли решение задачи, используя связную речь – это вело к формированию коммуникативных УУД». Вопрос, какие именно познавательные или коммуникативные УУД формировались на данном уроке, вызывает затруднение.

В приведённом примере, несмотря на наличие специальных целей урока, реализуется косвенный путь формирования УУД. По сути учебные действия у обучающихся формируются стихийно. Такой подход действительно существовал в практике начального образования (задача научить ребёнка учиться была актуальна всегда) и не принесёт в формирование УУД у младших школьников сегодня ничего нового.

Существует иной путь – путь непосредственного формирования УУД. Его актуальность определяется следующим. Учебные действия, будучи сформированы (присвоены) учеником, становятся умениями. В науке существуют чёткие показатели сформированности умений: скорость выполнения работы, высокое качество, самостоятельность, осознанность (способность вербально воспроизвести выполняемые действия). Достичь всех этих показателей (особенно осознанности) можно только, если действие занимает в структуре учебной деятельности обучающегося не место операции, выступая средством, а место цели активности ребёнка (И.А.Зимняя, Г.И.Вергелес, А.И.Раев), то есть надо специально, целенаправленно работать над формированием УУД так же, как учитель формирует вычислительные, орфографические, или любые другие предметные умения.

Проблемой при реализации пути непосредственного формирования универсальных учебных действий является их многообразие, так как кропотливая работа над каждым действием приводит к значительному расширению учебного материала и перегрузке учебного процесса. Этот факт требует анализа содержания каждого из учебных действий и их интеграции на основе общности характеристик и функций. В качестве стержня такой интеграции мы избрали структуру учебной деятельности, так как именно в рамках этой деятельности ребёнок овладевает наиболее общими (универсальными) учебными действиями.

Согласно исследованиям Г.И.Вергелес структура учебной деятельности может быть представлена как с точки зрения её состава, так и процесса её протекания. По своему составу учебная деятельность включает в себя три компонента: мотивационный, операционный и содержательный. С точки зрения процесса протекания учебная деятельность включает в себя такие компоненты, как анализ предлагаемого задания; выделение и принятие учебной задачи; актуализацию необходимых для решения задачи знаний; составление плана решения задачи; практическое решение задачи; контроль и оценку решения как практической, так и учебной задачи [2].

Мы соотнесли компоненты учебной деятельности с указанными в ПООП НОО универсальными учебными действиями [1].

Так, мотивационный компонент учебной деятельности, который предполагает формирование положительных мотивов, связанных с учением: желания познавать новое, стремления овладеть способами осуществления этой деятельности актуализирует работу по формированию личностного УУД смыслообразования, предполагающего осознание школьником значения, личностного смысла учения, а также регулятивного действия волевой саморегуляции.

Операционный компонент учебной деятельности, отражающий процесс протекания учебной деятельности, предполагает формирование всех регулятивных и ряд познавательных универсальных действий, таких как анализ объектов, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; постановка и формулирование проблемы, синтез, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности и

др. Этот компонент учебной деятельности включает в себя, также, ряд коммуникативных УУД, например, планирование учебного сотрудничества, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации и др. Предполагает данный компонент также личностное УУД нравственно-этического оценивания.

Элементом содержательного компонента учебной деятельности являются знания о назначении и структуре универсальных учебных действий. Эти знания необходимы при формировании любого действия и обеспечивают осознанность усвоения учеником этого действия.

Таким образом, большинство УУД априори можно разбить на группы на основе структуры учебной деятельности и формировать их совместно.

Ряд учебных действий, содержащихся в ПООП, сложно включить в ту или иную группу, но они дополняют или даже обеспечивают формирование определённых учебных действий и, следовательно, логично формировать их вместе. Например, действие моделирования предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений. Эти операции необходимы на этапе анализа задачи с тем, чтобы лучше разобраться в её условиях и требованиях и выйти далее на общий способ решения, т.е. принять учебную задачу. Значит, формировать познавательное действие моделирования нужно совместно с регулятивными действиями анализа и принятия учебной задачи.

Логические познавательные действия составляют особую группу УУД. Они в качестве операций включены практически во все формируемые УУД.

Целью овладения младшими школьниками универсальными учебными действиями является формирование у них умения учиться. Важнейшим компонентом учебной деятельности при этом является операционный, основу которого, в свою очередь, составляют регулятивные УУД.

Именно эти действия в начальной школе следует формировать непосредственно, делая их целью усвоения обучающимися на уроках. Каждое из предлагаемых в ПООП НОО регулятивных УУД выступает основой для интеграции вокруг него действий всех прочих видов: личностных, познавательных и коммуникативных.

Покажем это на примере формирования универсального учебного действия планирования. Планирование – это мысленный поиск систем действий, осуществляющийся на основе предвидения субъектом результата будущих действий (В.Х.Магкаев). При планировании ученик должен осуществить следующие шаги (структура планирования): определить цель; отобрать необходимые и достаточные действия; установить правильную последовательность избранных действий.

В нашей практике работы в одной из школ г.Пскова для формирования учебного действия планирования были поставлены следующие цели: обучающийся должен понимать суть планирования как объединения некоторых частей в единое целое (мыслительная операция синтеза), понимать связь планирования с анализом, принятием учебной задачи и актуализацией знаний; знать состав операций учебного действия планирования (это: отбор необхо-

димых и достаточных знаний (действий) и расположение их в нужной последовательности); уметь воспроизводить планы решения знакомых учебных задач; в условиях совместной деятельности уметь составлять планы: решения новой учебной задачи, работы на уроке, выполнения домашнего задания; понимать общее в планировании решения любой учебной задачи независимо от её предметного содержания; уметь планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками; при совместной работе проявлять стремление к взаимопомощи, поддержке, ответственности за результаты общей работы.

Как видим, при работе над учебным действием планирования актуализируется целый ряд УУД абсолютно всех групп, формируемых косвенно. Это действия смыслообразования, нравственно-этического оценивания, умение структурировать знания, осуществлять рефлекссию, действия анализа, синтеза, классификации, планирование учебного сотрудничества, управление поведением партнера и другие.

Составляя программу формирования и развития УУД, школе следует создать такие интегративные комплексы для всех учебных действий. Центром комплекса является конкретное регулятивное учебное действие, а вокруг него располагаются те или иные УУД всех прочих видов.

После группировки учебные действия необходимо соотнести с содержанием образования и включить в учебные программы и тематические планы учителей. Из тематического плана цели должны быть перенесены в конспекты уроков учителей. А затем уже подбираются специальные задания, направленные на реализацию этих целей. В контрольных работах текущего и итогового характера должны быть предусмотрены задания, направленные на проверку сформированности каждого из универсальных учебных действий, предусмотренных Основной образовательной программой школы.

Логика формирования УУД по классам также определяется структурой учебной деятельности, (в первую очередь – её операционного компонента, т.е. последовательностью осуществления учебных действий при решении учебных задач). Так, в нашем опыте работы по непосредственному формированию учебной деятельности, во втором классе дети овладевают умениями анализировать и принимать учебную задачу, актуализировать необходимые знания, в 3-м – планировать, контролировать и оценивать учебную деятельность [3]. При этом все УУД, описанные в данной работе, постоянно присутствуют в учебном процессе с 1 по 4 класс (до их непосредственного формирования – пропедевтически). В определённое время, согласно программе формирования УУД школы, то или иное регулятивное учебное действие становится объектом специального формирования – то есть осознания учеником его сути, структуры, значения для процесса учения, усвоения операций, входящих в состав действия, применения действия и его переноса в новую ситуацию. А вместе с формируемым действием актуализируются и развиваются все другие УУД, интегрированные с ним в рамках комплекса.

Таким образом, подобный подход позволит систематизировать и оптимизировать работу учителя по достижению метапредметных результатов учения младших школьников.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. 8 апреля 2015 г. № 1/15 [Электронный ресурс] // URL: http://минобрнауки.рф/documents/922/file/227/roop_noo_reestr.doc (Дата обращения: 27.02.2016).
2. Вергелес Г.И. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности): Учебное пособие / Вергелес Г.И. – СПб.: Изд-во: «Издательство ВВМ», 2015. – 212 с.
3. Витковская И.М. Опыт формирования универсальных учебных действий у младших школьников / И.М.Витковская // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 1. Вып. 2. Опыт реализации идей устойчивого развития в начальном образовании. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2010. – 253 с. – С. 62 – 68.

РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ СОГЛАСОВАНИЯ

Воробьева Г.Е.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Чичканева О.А.

студентка факультета дошкольного начального и специального образования специального дефектологического отделения, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются речевые особенности обучающихся с общим недоразвитием речи в контексте изучения навыков согласования. Кроме того, указаны особенности возникающих трудностей у детей с общим недоразвитием речи при формировании грамматического строя в процессе реализации устной и письменной речи.

Ключевые слова: детей с общим недоразвитием, формирование грамматического строя, навыки согласования.

Общее недоразвитие речи является одним из самых распространённых речевых расстройств среди детей младшего школьного возраста.

Из-за несформированности и ограниченности лексики у первоклассников с речевой патологией возникают нарушения всех систем речи, в том числе нарушения согласования существительных и прилагательных.

На основе этого И.Н. Садовникова указывает, что у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности при формировании грамматического строя в процессе реализации как устной, так и письменной речи. Младшие школьники проявляют скудность синтаксических конструкций, аграмматизмы при согласовании и управлении, а так же затрудняются в анализе связей в сложных предложениях, в частности при установлении причинно-следственных связей.

Операции согласования предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности у детей. При алалии, как и при общем недоразвитии речи у младших школьников расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи.

Характерной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи является одновременное существование двух направлений усвоения навыка согласования в речи: усвоение слов в целостном виде, в основе которого лежит механизм имитации и овладение механизмом расчленения слов на морфемы, в основе которого лежит механизм анализа и синтеза. Второе направление осуществляется у детей с речевым расстройством в более замедленном темпе по сравнению с нормой [1, с. 6].

Н.П. Рудакова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи отмечается нарушение формирования синтаксической структуры предложения. На основе этого автор выделяет две группы детей с общим недоразвитием речи. У детей первой группы отмечается преимущественное нарушение системы согласования в языке при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Они правильно воспроизводят структуру предложений из 2-3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. В структуре предложений отмечается отсутствие морфологических средств связи между словами. Следовательно, в этой группе детей отмечается сильная асимметрия между развитием морфологической и синтаксической системами языка. У детей отмечаются нарушения как системы согласования языка, так и синтаксической структуры предложения. Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, необычном порядке слов даже при повторении предложений [2, с. 10].

Так же нарушения навыка согласования у детей с речевой патологией обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, а также тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование. Недостаточность языковых обобщений может носить не только первичный характер, но и вторичный. Первичный характер нарушения проявляется при алалии, детской афазии, вторичный – при дизартрии, при которой у детей наблюдается нарушение на моторном и на языковом уровнях порождения речи [1, с. 7].

У младших школьников отмечаются трудности при согласовании слов в словосочетаниях и предложениях, такие как неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных, родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени, сложность согласования глаголов с существительными и местоимениями, нарушение формирования предложно-падежных конструкций.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности при формировании грамматического строя в процессе реализации устной и письменной речи. При этом нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

Список литературы

1. Заимцяи, Д.Р. Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи: Автореферат дис. канд. пед. наук/ Д.Р. Заимцяи. – М., 2013. – 23 с.
2. Рудакова, Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореферат дис. канд. пед. наук. М., 2005. 18 с.
3. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил. (Библиотека практического логопеда).4. Пахомов В.И., Петрова Г.П. Логистика. М.: Проспект, 2006. 232 с.

МУЗЫКА И ТАНЕЦ: РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Воропаева Ю.В.

студентка магистратуры кафедры русского народного песенного искусства,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
Россия, г. Санкт-Петербург

Научный руководитель – кан. пед. наук, доцент Шастина Т.В.

Работа концертмейстера рассматривается как неотъемлемая часть единого процесса музыкального обучения. Профессионализм концертмейстера способствует повышению эффективности современного образовательного процесса.

Ключевые слова: концертмейстер, искусство аккомпанемента, музыкальное сопровождение.

Музыкальное образование сегодня имеет важное значение особенно для подрастающего поколения. Это связано с тем, что дети большую часть свободного времени проводят в виртуальном мире, произвольно воспринимают электронную музыку, как в домашних условиях, так и в обществе сверстников. Общение с «живыми музыкальными звуками» происходит очень редко, художественная деятельность не всегда организована. Это отрицательно отражается на формировании разных свойств и качеств личности, на приобщении молодёжи к культуре вхождения их в мир искусства. С другой стороны, не всегда достаточно музыкантов-исполнителей, способных проводить занятия с детьми качественной музыкой, «насытить» обучающее пространство живой музыкой и её энергией. Поэтому в настоящее время возникает проблема обеспечения учебного процесса не только методическими материалами, грамотными преподавателями, но и высокопрофессиональными концертмейстерами.

Профессия концертмейстера – одна из самых распространенных среди музыкантов. Концертмейстер нужен и в хоровом классе, и на вокальных, инструментальных занятиях, а также на уроках хореографии. Конечно, в современном мире с его быстротечными инновациями в области техники можно

обойтись и видео-аудио записями, или другими техническими средствами, заменяющими «живой аккомпанемент». Но это не всегда целесообразно и эффективно. Как известно, есть детские творческие студии, в которых по ряду причин, к сожалению, не работают концертмейстеры (может быть, в целях экономии материальных средств или нехватки педагогических часов, или отсутствия музыкантов). Но нужно заметить, что именно исполнительским искусством и своим мастерством концертмейстер помогает донести, особенно начинающему исполнителю – танцору, вокалисту, идею выбранного музыкального произведения, создать хореографический образ.

В деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции и их трудно отделить друг от друга в учебных, концертных и конкурсных ситуациях. Работа концертмейстера не простая, важная и трудоемкая. Он должен профессионально владеть инструментом, бегло «читать с листа». И, как известно, не все музыканты-исполнители могут обладать искусством аккомпанемента. Этому мастерству нужно учиться. Концертмейстер, работая в дуэте с педагогом, инструменталистом, хором, вокалистом, танцором, должен быть внимательным прежде всего к ним, главным действующим лицам, а не к тому, как сам мастерски играет. Как справедливо отметил Е. Шендерович, «плохой пианист никогда не сможет стать хорошим аккомпаниатором, впрочем, и не всякий хороший пианист достигнет больших результатов в аккомпанементе, пока не усвоит законы ансамблевых соотношений, пока не разовьет в себе чуткость к партнеру, не ощутит неразрывность и взаимодействие между партией солиста и партией аккомпанемента» [5].

В учебном творческом процессе, как известно, преподавателю отведена главная роль, но и концертмейстер выполняет не менее сложные художественные задачи по своей эмоциональной нагрузке, с которыми может справиться квалифицированный музыкант.

Отметим ещё и следующее – в работе концертмейстера-пианиста важна функция педали. Необходимо чётко распределять и внимание концертмейстера: слуховое внимание занято звуковым балансом, ансамблевое внимание следит за воплощением единства художественного замысла. В книге Н. Крючкова «Искусство аккомпанемента как предмет обучения» кратко сформулировано основное правило пианиста-аккомпаниатора: «играя аккомпанемент, видеть и ясно представлять партию солиста, заранее улавливая индивидуальное своеобразие его трактовки и умея всеми исполнительскими средствами содействовать наиболее яркому ее выражению» [3]. Такое напряжённое внимание требует огромной затраты физических и душевных сил.

Для профессиональной деятельности концертмейстера очень важны быстрота и активность реакции: при необходимости перестроиться в другую тональность, подхватить солиста, если тот перепутал текст и довести произведение до конца, симпровизировать или подобрать по слуху мелодию нужную для того или иного танцевального движения (вступления, отыгрыши, заключения), умение одновременно играть и видеть танцующих. Для того, чтобы верно организовать музыкальное сопровождение, концертмейстер должен

быть осведомлён об основных движениях классического балета, бальных и русских народных танцев.

Искусство танца без музыки существовать не может, поэтому занятия по хореографии строятся от начала и до конца на музыкальном материале. Дети получают не только физическое развитие, но и музыкальное: приобщаются к образцам классической, народной и современной музыки, тем самым у них формируется музыкальная культура, развивается образное мышление и музыкальный слух. Всё это помогает создавать единый образ танцевального номера, воспринимать музыку и хореографию в единстве.

У концертмейстера нет специальных уроков, но всегда есть небольшие паузы, которые можно заполнить слушанием фрагмента музыкального произведения, играми музыкально-ритмического характера или просто краткой беседой о композиторе. Тем самым концертмейстер привлекает внимание детей, они получают дополнительную полезную информацию, которая развивает воображение, восприятие, фантазию ребёнка. Танцующие дети должны понимать и чувствовать язык музыки – ритм, мелодию, метр, гармонию, тембр. В этом и заключается главная задача концертмейстера.

Деятельность концертмейстера предполагает постоянное развитие: расширение своих знаний о природе танца, знакомство с новыми методиками «движения под музыку», изучение опыта работы по музыкально – эстетическому воспитанию детей в других хореографических коллективах.

Педагог и концертмейстер непременно должны находиться в творческом контакте. Постоянная совместная работа педагога-хореографа и концертмейстера в одном классе предполагает координацию их действий и усилий, например, совместный выбор музыкального репертуара. С первых уроков по освоению основных элементов танца и до построения сложных композиций педагог-хореограф совместно с концертмейстером стремятся к тому, чтобы музыкальное сопровождение было высокохудожественным и вызывало эмоциональную отзывчивость у детей.

Работу концертмейстера хореографического коллектива необходимо рассматривать как неотъемлемую часть единого процесса обучения хореографии, а содержание музыкального материала, репертуара и его исполнение – как основу развития творческого и эмоционального начала учащихся, их эстетического воспитания.

Деятельность концертмейстера (за редким исключением) почти всегда остаётся в тени. Его творчество растворяется в общей работе коллектива. Но всё же, концертмейстерское мастерство – это глубокое взаимодействие родственных видов искусства, и поэтому концертмейстерский труд по своему предназначению родственен труду преподавателя. Он сложен и многогранен, недостаточно научно и методически изучен.

Поэтому, затронутая в нашей статье тема отражает проблему реальной концертмейстерской практики, которая требует научного исследования и поиска путей обеспечения образовательного процесса грамотными и высокопрофессиональными концертмейстерами.

Список литературы

1. Воротной М.В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в Вузе // Проблемы музыкального воспитания и педагогики: Сборник научных трудов / Науч. ред. Н. К. Терентьева. – СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. 2. – С. 66–70.
2. Классический танец / Сост. Д. Ярмолович. – С.-Пб.: Музыка, 1985. – 148 с.
3. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. – Л.: Музгиз, 1961. – 72 с.
4. О работе концертмейстера / Моск. конс., ред.-сост. Смирнов. – М.: Музыка, 1974. – 159 с.
5. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога М.: Музыка, 1996. – 106 с.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА

Галиева Л.Р.

студентка 3 курса очной формы обучения, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

Пилипенко Е.А.

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье проведен анализ результатов исследования между стилями семейного воспитания и уровнем познавательной сферы дошкольников шести лет. Показана актуальность темы в подходах многих исследователей, значение семьи в развитии ребенка.

Ключевые слова: семья, стили семейного воспитания, детско-родительские отношения, познавательная сфера.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. Гармоническое развитие личности ребенка возможно при сохранении и укреплении его здоровья. Для педагога – воспитателя ключевым является благополучие дошкольника в эмоциональной и познавательных сферах, развитие характера и формирования личности [4, с. 468].

В процессе взросления ребенок в семье приобретает не только опыт, но и усваивает знания, проходит первичную социализацию, формируется как личность. Для развития гармоничной личности необходима и гармонизация отношений между родителями и их ребенком [1, с. 257]. Наблюдая за воспитанием детей педагоги, психологи описали стратегии воспитания и их влияние на формирование ребенка. Так, В.И. Гарбузов отметил значение воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка. Э. Арутюнянц выделяет де-центрированные семьи и их функционирование. А.Е Личко, Э.Г. Эйдемиллер выделили и описали отклонения в стилях семейного воспитания.

Тема детско-родительских отношений всегда была актуальной и в педагогике, и в психологии, что подтверждается в исследованиях многих авторов: Д. Баумринда, М. Буянова, В.М. Миниярова, А. Спиваковской, А. Захарова, Н. Ю. Сигягиной, Э. Шефер и многих других. Как правило, трудности детей служат проекцией отношений в семье.

В психолого-педагогической литературе выделено немало исследований в области семейной педагогики и психологии, поэтому целью нашего исследования было определение зависимости между стилями семейного воспитания и уровнями познавательной сферы у детей 6 лет.

Для исследования познавательной сферы детей использовалось 8 методик: ориентировочный запас знаний, для выявления уровня развития общей ориентации детей в окружающем мире и запас бытовых знаний; последовательные картинки, для определения умения устанавливать причинно-следственные отношения и уровня развития монологической речи. Нахождение недостающей детали (наглядно – образное мышление), графические ряды, исключение четвертого (уровень обобщения, логической обоснованности решения предложенных заданий). Матрицы Равена, методика «10 слов», направленная на выявление уровня памяти, методика «найди отличия».

По каждой из методик был выявлен уровень развития познавательного процесса ребенка. Затем определен общий уровень развития [3, с.95]. Для исследования стиля семейного воспитания использовалась методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина.

Анализируя полученные результаты, были сделаны следующие выводы: из 25 семей, участвовавших в исследовании преобладают два стиля семейного воспитания – авторитарная гиперсоциализация (43,5%) и симбиоз (39,7%). Преобладает авторитарная гиперсоциализация, но разрыв с симбиозом не большой, в 3,8 %. Между стилями семейного воспитания, авторитарной гиперсоциализацией и симбиозом нет больших различий в уровнях развития познавательных сфер у детей. У этих стилей преобладал средний уровень: симбиоз – 57,1%, авторитарная гиперсоциализация – 56,6%. Наиболее благоприятный стиль семейного воспитания, кооперация, у испытуемых отсутствует. В стиле семейного воспитания маленький неудачник преобладал выше среднего уровень развития познавательной сферы у детей (62,5%), хотя этот стиль был выражен слабо (15,1%).

Таким образом, выдвинутое предположение о том, что при различных стилях семейного воспитания у детей 6 лет выявляется разный уровень развития познавательной сферы, частично подтвердилась.

Исходя из этого, предполагается, что тип родительского воспитания и уровень развития познавательной сферы дошкольника очень индивидуальны и зависят от многих факторов. Ребенок – не просто продукт воспитания. Он сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье, к самому себе [4, с. 461].

Список литературы

1. Гарбузов В. И. От младенца до подростка. Санкт Петербург: СПб., 1999. 432 с.

2. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов на/Д: Феникс, 2003. 670 с.
3. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения. Питер, 2006. 205 с.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Деловая книга, 2007. 736 с.

ФОРМИРОВАНИЕ «ЦЕННОСТНОГО» КОМПОНЕНТА КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ГЕОГРАФОВ МЕТОДАМИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Горшкова Л.Ю.

доцент кафедры физической географии и ландшафтной экологии, к.г.н.,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

Долгополова И.К.

доцент кафедры физической географии и ландшафтной экологии, к.г.н.,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

В статье с учетом авторского опыта рассмотрены возможности формирования «ценностного» компонента компетенций при помощи методов активного обучения у студентов-географов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Ключевые слова: компетенции, «ценностный» компонент, методы активного обучения, студенты-географы.

Современные требования к образовательному процессу в высших учебных заведениях ориентированы на реализацию компетентностного подхода.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [7], нацеленного на обучение студентов по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (заочное отделение), предложены группы общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), которыми должен овладеть выпускник в результате образовательно-воспитательного процесса в ВУЗе.

Структура данных групп компетенций включает три компонента: «знаниевый», «деятельностный» и «ценностный» [6] и состоит из ряда компетенций, направленных на их формирование.

В учебно-воспитательном процессе в основном упор делается на «знаниевый», «деятельностный» компоненты. В то время как «ценностная» составляющая имеет не меньшее значение, поскольку именно она настроена на развитие личности будущего учителя (на формирование его патриотизма и гражданской позиции, способности к коммуникации, самоорганизации, самообразованию и т.п.).

Исправление данной ситуации, по мнению авторов статьи, возможно с помощью широкого применения методов активного обучения. В психолого-

педагогической литературе [4, 5] они представлены имитационными и неимитационными активными группами обучения.

Исходя из специфики географического факультета, среди методов **имитационной** группы более целесообразно применение в учебном процессе таких, как деловые и ролевые игры, коллективная мыслительная деятельность, анализ конкретных ситуаций.

Так, авторами накоплен опыт проведения деловых игр со студентами очной формы обучения, который успешно может быть экстраполирован на студентов-заочников. По характеру моделируемых ситуаций подобные игры можно отнести к играм-тренировкам. Основные задачи их проведения нацелены на формирование широкого спектра компетенций.

Например, на подготовительном этапе при определении целей и задач внеклассного мероприятия в рамках дисциплины «Внеклассная работа по географии в системе экологического воспитания» [1] у студентов развивается *способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся ... во внеучебной деятельности (ПК-3)*; при разработке правил игры, распределении ролей, подборе необходимой литературы и т.д. делается упор на *самоорганизацию и самообразование (ОК-6)*.

На основном этапе, во время проведения запланированного мероприятия, при самовыражении, как отдельного студента, так и группы в целом имеются широкие возможности для формирования способностей:

- *к коммуникации ... (ОК-4)*;
- *к работе в команде, толерантному восприятию социальных, культурных и личностных различий (ОК-5)*;
- *к осуществлению обучения, воспитания и развития с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)*;
- *к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3)*;
- *к использованию возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4)*.

На заключительном этапе, где происходит анализ проведенного мероприятия, выявление и обсуждение его достоинств и недостатков, культивируются следующие компетенции:

- *готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)*;
- *готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)*;
- *способность организовывать сотрудничество учеников, поддерживать их активность и инициативность, самостоятельность, развивать их творческие способности (ПК-7)*.

Анализ эмпирических наблюдений показывает, что во время обсуждения студентами какой-либо ситуации, при столкновении разных точек зрения, нередко возникает конфронтация, в связи, с чем у преподавателя дисциплины создаются широкие возможности для привлечения внимания будущих учителей к ПК-6.

Хорошие результаты в развитии «ценностного» компонента при освоении основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» показывает метод коллективной мыслительной деятельности студентов. Он предполагает работу в группе, а, следовательно, априори подразумевает развитие как *коммуникативных навыков (ОК-4)*, так и *способности к самоорганизации (ОК-6)*, поскольку от последней зависит успех коллективной работы.

Метод анализа конкретных ситуаций хорошо подходит для формирования обоснованной собственной *гражданской позиции и патриотизма* обучающихся (ОК-2) на занятиях по географии России, географии Поволжья, краеведению.

Среди методов **неимитационной** группы активного обучения на занятиях со студентами-географами популярны проблемный диалог, учебная дискуссия, эвристическая беседа, исследования в природном окружении. Первые три из перечисленных методов нацелены на *овладение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5)*, так как не только развивают умение вести дискуссию (слушать оппонента, обоснованно высказывать свою точку зрения и т.п.), но и «оттачивают» монологическую речь.

Для проведения исследовательской работы студентов-географов в природном окружении в пределах природного парка Кумысная поляна г. Саратова был разработан маршрут учебной экологической тропы (УЭТ) протяженностью 5260 м. Задания здесь могут быть самыми различными: от простого ознакомления с окрестностями родного города до серьезных научных исследований, требующих соответствующей подготовки. Их варианты представлены в публикациях [2] и [3]. Выбранный маршрут УЭТ в совокупности с продуманной системой заданий позволяет развивать у обучающихся чувство Прекрасного, подпитывать любовь к природе, к малой Родине и т.п., следовательно, помогает в формировании «ценностного» компонента рассмотренных выше и определенных Федеральным стандартом компетенций.

Таким образом, применение методов активного обучения как показывает опыт работы авторов, дает широкие возможности для формирования «ценностного» компонента общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Стоит заметить, что качества личности будущих учителей могут развиваться на каждом занятии и в течение всего периода обучения студентов, однако использование конкретного метода зависит от целей занятия, подготовленности преподавателя и контингента аудитории.

Список литературы

1. Горшкова Л.Ю. Использование деловых игр при подготовке будущих учителей географии// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Науки о земле. 2007. Т. 7. № 2. С. 3-6.

2. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К., Тархова Л.А. Экологическая тропа как объект для профессиональной подготовки студентов-географов // География, история и геоэкология на службе науки и инновационного образования: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции.– Красноярск, 2012. С. 216-219.
3. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Сел на пенек – выучи урок // Практический журнал для учителей и администрации школы. 2013. № 2. С. 30-33.
4. Козловская Г.Ю. Активные методы обучения. URL: <http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index-43500.html> (дата обращения: 21.03.2015).
5. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. 336 с.
6. Система оценки уровня сформированности компетенций и результатов обучения. URL: http://www.sgu.ru/sites/sistema_ocenki_urovnya_sfornirovannosti_kompetency._metodicheskie_rekomendacii (дата обращения: 13.02.2015).
7. Федеральный государственный образовательный Стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2016/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf (дата обращения: 12.02.2016).

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Григоревский Л.Б.

доцент кафедры машиноведения, механики и инженерной графики,
канд. пед. наук, доцент, Братский государственный университет,
Россия, г. Братск

Григоревская Л.П.

профессор кафедры машиноведения, механики и инженерной графики,
д-р. пед. наук, профессор, Братский государственный университет,
Россия, г. Братск

Иващенко Г.А.

профессор кафедры машиноведения, механики и инженерной графики,
д-р. пед. наук, профессор, Братский государственный университет,
Россия, г. Братск

В статье анализируются перспективы инновационного развития системы высшего профессионального образования в России. Рассматриваются направления информатизации образования как основы его интеграции в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: образовательное пространство, интеграция, информатизация, инновационное развитие.

На современном этапе глобальное переосмысление перспективного развития, как личности, так и общества в целом возможно в рамках

инновационных концепций образования. Процесс их формирования взаимосвязан с новыми направлениями в освоении научного теоретического знания. В результате возникает необходимость в перестроении фундаментальных наук, формировании новых научных знаний в форме предметных дисциплин и реализации инновационной образовательной модели в соответствии с поставленными целями и задачами [3]. Начало XXI века явилось периодом зарождения основ для новой российской образовательной политики главной задачей, которой является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства [2]. Глобальные изменения в системе образования, происходящие в последнее десятилетие, связаны с участием России в Болонском процессе – сотрудничестве европейских стран, направленное на создание единого универсального образовательного пространства. Современная инновационная образовательная политика России, отражающая общенациональные интересы в сфере образования, должна учитывать тенденции мирового развития: новые темпы развития экономики, определяющие потребность в профессиональных кадрах; готовность человека к жизни в стремительно изменяющихся условиях; переход к информационному обществу. На современном этапе одной из ключевых задач современного развития российского общества является кардинальная реорганизация образовательной системы с целью создания универсальной личностно ориентированной модели конкурентоспособного современного образования, обеспечивающей экономическую и культурную стабильность страны.

Вступил в силу новый Федеральный закон «Об образовании в РФ», в котором в качестве одного из принципов государственной политики в сфере образования является создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации на равноправной основе с системами образования других государств [1, с. 21]. Процесс интеграции российской системы высшего профессионального образования в единое европейское пространство осуществляется на основе кардинально нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов, в основу которых, заложена многоуровневая компетентностная подготовка профессиональных кадров. В настоящее время разработанные и внедряемые системы стандартов нового поколения академического и прикладного бакалавриата является основой объективной оценки качества высшего образования в России. Процесс интеграции российского образования в международное пространство неразрывно связан с глобальной информатизацией образования, которая на современном этапе приобретает новые черты и принимает все более актуальный и системный характер. Информатизация как одно из ключевых направлений образовательных реформ в России способствуют стремительному развитию и становлению открытого информационного общества и новой модели открытого образования. Процесс информатизации и разработка единой электронной образовательной среды в соответствии с концепцией

развития образования в России осуществляется по трем ключевым направлениям: информатизация содержания обучения; создание материально-технической базы информатизации обучения; информатизация форм и методов обучения.

Очевидно, что в настоящее время переосмысление перспектив развития личности и общества в целом возможно в рамках только новых концепций образования. Анализируя все стратегические направления реформирования системы образования необходимо выделить главное – создание новой образовательной модели, в основу которой заложен принцип открытости. Ключевое положение об открытом характере системы образования может быть рассмотрено в рамках акмесинергетической концепции, которая предполагает переход от замкнутой внутри ведомства к открытой и доступной для воздействия общества системе образования [3]. Такой подход трансформирует образование из способа обучения человека в средство формирования адекватной этому обществу творческой личности, обладающей синергетикой для дальнейшего самосовершенствования.

Список литературы

1. Григоревский Л.Б., Иващенко Г.А. Интеграция российского профессионального образования в международное образовательное пространство: Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 апреля 2015 г.: в 7 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть VII. – 156 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.garant.ru/70379634/#help>.
3. Иманов Г. М., Пожарский С. Д. Акмесинергетический подход в ноосферном образовании [электронный ресурс] / Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/4405/1/akme_2011_04.pdf

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Гулякина В.В.

доцент кафедры социальной психологии и акмеологии,
канд. психол. наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», Россия, г. Орёл

В статье определен предмет, указана цель, описаны субъекты социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации. Предложена методика деятельности эксперта, обозначены условия успешности его работы.

Ключевые слова: социально-психологическая экспертиза, конфликтная ситуация, эксперт, субъект, взаимодействие.

Опыт социальной жизнедеятельности предполагает обращение к специалистам-экспертам для оценки какого-нибудь явления и заключения о его

состоянии. Экспертизу используют в уголовном процессе (судебно-психологическая экспертиза) [4], в экстремальных ситуациях (гуманитарная экспертиза) [6] и т.д.

Цивилизованное регулирование и разрешение конфликтов в разных сферах не может быть осуществлено без учёта психологических знаний. Важнейшей прикладной задачей выступает оценка состояния конфликтности социального взаимодействия. Социально-психологическая экспертиза конфликтной ситуации осуществляется для формулирования творческого подхода к решению спорных вопросов. Её цель – обобщенная оценка разнообразных столкновений индивидов и групповых субъектов взаимодействия, а также их последствий для организации эффективного общения и совместной деятельности. К ряду столкновений следует относить несоответствия позиций субъектов, их мнений, суждений, взглядов, интересов, ценностей, потребностей, мотивов, целей и др. Предмет социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации – закономерности и особенности протекания психической деятельности личности, а также изменения в системе общения и совместной деятельности группы, обуславливающие конфликты разного уровня.

Особая необходимость в проведении социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации связана с двумя случаями: субъекты (люди или группы) имеют разногласия неразрешимые стандартными средствами; психологическая или экономическая цена принимаемого решения крайне высока для человеческой судьбы или жизнедеятельности социальной структуры.

Субъектами социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации являются эксперт, заказчик и клиент.

Эксперт [лат. *expertus* – опытный] – это специалист из какой-либо области, приглашенный для экспертизы, то есть для исследования и разрешения вопроса, требующего специальных знаний.

Анализ деятельности эксперта базируется на представлениях о двух типах знаний [3]. Декларативные знания связаны с описанием фактов, изложением теорий и наблюдений. Примером их реализации выступают учебники, научные монографии. Процедуральные знания реализуются в умениях и навыках человека. Субъект овладевает процедуральными знаниями, когда он не только знает теорию, но и умеет применять её на практике. Исходя из этого, экспертом следует считать человека в совершенстве овладевшего процедуральными знаниями в какой-либо области. Путь от новичка в определенной профессиональной области до эксперта, находящегося на вершине профессионального мастерства, требует не менее 10 лет интенсивной практики, причем этот отрезок времени является примерно одинаковым для разных профессиональных сфер: психологии, медицины, геологии, спорта и др.

Процесс становления эксперта имеет свои особенности: значительно увеличивается объем знаний, которыми обладает человек, меняется их структура и способы мышления. Существуют значительные различия в стратегии поиска решений новичками и экспертами. Для первых характерна стратегия «обратного вывода»: они перебирают все возможные варианты решения, одновременно осуществляя поиск аргументов в пользу каждого из них; им тре-

буется значительное время, а полученное решение часто ошибочно. Эксперты используют стратегию «прямого вывода». Они отличаются непосредственным переходом от описания задачи к её решению без перебора многочисленных вариантов, что характеризуется быстротой решения задачи и малым числом ошибок. Обычно эксперты могут сформулировать решающие правила, адекватно описывающие их стратегию принятия решений, лишь для наиболее простых и очевидных случаев. Невербализуемость стратегий принятия решений экспертом даёт основания полагать, что значительная часть его навыков находится на подсознательном уровне.

В настоящее время актуализируется проблема сокращения временных рамок подготовки экспертов. О.И. Ларичев и Е.В. Нарыжный решили задачу существенного уменьшения времени, затрачиваемого на формирование эксперта, путем разработки принципиально новой компьютерной среды для обучения диагностическим навыкам в одной из областей медицины [3]. Для социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации компьютерные версии подготовки экспертов в настоящее время не разработаны, однако значимость проблемы подготовки подобных специалистов, способных экспертировать различные социальные ситуации, осознается на разных уровнях.

Итак, эксперт должен иметь опыт разрешения конфликтных ситуаций. Вместе с тем важно, чтобы он обладал профессиональной интуицией и компетентностью. Требования опыта и компетентности предполагают технико-методическую оснащенность эксперта, но от него ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и творческих озарений. В таком переносе акцента с исследовательского инструментария на самого исследователя состоит отличие экспертных исследований от фундаментальных и прикладных.

Заказчик – юридическое или физическое лицо, первично формулирующее проблему и указывающее специалисту границы экспертирования в виде заказа. В связи с этим последний – первичная информация о конфликтной ситуации, с которой сталкивается эксперт. Для него заказ – реальность, составляющая объект изучения. Клиенты – лица, включенные в экспертируемую конфликтную ситуацию.

Отчет, который оформляется экспертом в итоге оценки конфликтной ситуации можно рассматривать как экспертное заключение. Оно имеет определенную структуру, включающую следующие компоненты: общая характеристика проблемной ситуации до начала проведения экспертизы; формулировка проблемы заказчиком и постановка цели социально-психологической экспертизы; краткое теоретическое введение, связанное с конфликтными ситуациями данного вида; состав коллектива экспертов; полный перечень источников информации, включая материалы других экспертиз; экспертные оценки; экспертные рекомендации. Главное требование к отчету – убедительность, реализуется варьированием реальными фактами, их системным целостным видением и подробным анализом.

Методика деятельности эксперта прорабатывается в зависимости от конкретной конфликтной ситуации, поэтому в целом его работа характеризуется

низким уровнем алгоритмизации. Учитывая этот факт, этапы социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации можно выделить лишь условно.

На первом этапе осуществляется включение эксперта в ситуацию. Он изучает социальный заказ, а при необходимости корректирует и преобразовывает его. Важные проблемы этого этапа – определить объективность полученного заказа соответствующему социальному контексту, соотнести намерения заказчика с нравственными понятиями и профессиональной этикой. В ходе предварительного зондажа эксперт получает первичную информацию о конфликтной ситуации и клиентах методом индивидуальной и групповой беседы, методом наблюдения и методом анализа документов.

Главное методическое оснащение эксперта, необходимое для сбора основной информации, – его коммуникативный потенциал, включающий умение слушать, внимание к собеседнику и эмпатию.

Респондентов, с которыми сталкивается эксперт, условно можно разделить на две группы. Респонденты, непосредственно включенные в ситуацию, имеют претензию на объективное освещение дел, респонденты, наблюдающие за ней, предрасположены к спонтанному личному самоотчету. Профессиональный интервьюер имеет диалогическую установку, раскрывающую собеседника: он не навязывает ему стиль высказываний и не мешает его стихийному самоотчету. Именно последний крайне важен для эксперта, поскольку выступает основой информации о конфликтной реальности и первоначальной гипотезы, а в перспективе – базой для наиболее фундаментального экспертного резюме.

В работе с респондентами эксперт может столкнуться с их амбивалентным отношением к конфликтной ситуации: желание выговориться, отреагировать, с одной стороны, и настороженность, отчужденность – с другой. Следует учитывать, что оценки проявлений конфликтности могут дифференцироваться у субъектов, включенных во взаимодействие на разных уровнях, например, администрация – сотрудники, субъекты конфликта – участники конфликта.

По итогам этого этапа составляется аналитическая записка, в которой описываются реальные обстоятельства, делаются предварительные выводы и прогноз динамики конфликта, предлагается методический инструментарий для более глубокого изучения сложившейся конфликтной ситуации.

На втором этапе проверяются гипотезы экспертов относительно причинно-следственных связей конфликтной ситуации путем использования стандартизированных методических процедур. Данный этап целесообразен, если необходимо провести более основательный анализ конфликтных обстоятельств. В связи с этим важно получить представление о социально-психологической ситуации в организации. Имеет смысл обратить внимание на следующие показатели: уровень группового развития; социально-психологический климат; уровень сплоченности в группе; эффективность деятельности в организации; особенности руководства в организации. Знания о восприятии руководителя коллективом можно получить, используя разномоб-

разные методические процедуры. Хорошо зарекомендовали себя методики В.В. Гулякиной «Стилеобразующие компоненты руководства» и «Внешние аспекты руководства в организации» [2]. Можно рекомендовать анализ свободных описаний как метод оценки личности руководителя [5]. Ограничения в его применении связаны с необходимостью привлекать в качестве респондентов лиц с достаточно высоким уровнем образования и опытом работы: не все субъекты информации могут самостоятельно описать проблему.

А.А. Вахин и К.А. Кравцова сформулировали основные требования к методикам изучения конфликтов в организации: объективность полученных данных, подход к каждой организации как уникальной, возможность быстро и одновременно получить максимально возможный объем информации, анонимность, гибкость (возможность реконструировать методику под конкретную задачу) [1, с.362].

Третий этап посвящен оформлению экспертного заключения.

Важное условие успешной работы эксперта – готовность субъектов к экспертизе, выражающаяся в культуре суждений о сложившихся конфликтных обстоятельствах. Готовность проявляется в двух установках: 1) выслушать выводы эксперта и принять его рекомендации на вооружение; 2) содействовать работе эксперта, предоставляя ему необходимую информацию.

В процессе социально-психологической экспертизы конфликтной ситуации необходимо следить за сообщениями о её целях и ходе, поступающими по различным каналам массовой информации, чтобы вовремя отреагировать на некорректные толкования. Результаты работы можно огласить в условиях пресс-конференции с приглашением всех желающих, если это не противоречит изначальной договоренности с заказчиком и не является этическим нарушением.

Социально-психологическая экспертиза конфликтной ситуации не эквивалентна принятию решения субъектом, наделенным официальными полномочиями. Функция экспертизы состоит в предоставлении лицам, принимающим решения, полной картины конфликтной ситуации. Принимая решение, официальное лицо имеет основания учитывать или отвергать выводы эксперта. В том и другом случае он берёт полностью ответственность на себя.

Список литературы

1. Вахин А.А., Кравцова К.А. Программа изучения организационного конфликта в процессе управленческого консультирования // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН/ Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 2002. С. 349-367.
2. Гулякина В.В. Конфликтология. Психология конфликта. Орел: ОГУ, 2009. 250 с.
3. Ларичев О.И., Нарыжный Е.В. Компьютерное обучение процедуральным знаниям // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 53 – 61.
4. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. М.: Гардарики, Смысл, 1998. 192 с.
5. Секун В.И., Сивуха С.В. Анализ свободных описаний как метод оценки личности руководителя // Методики социально-психологического исследования личности и малых групп. М., 1995. С. 48 – 55.

6. Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура //Введение в практическую социальную психологию /Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.:Смысл, 1996. С. 87 – 129.

ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Даурбеков Х.С.

магистрант по направлению подготовки «Педагогическое образование»,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается портрет учителя в современных общеобразовательных школах. Также рассматриваются качества, которыми учитель должен обладать как человек, так и представитель своей профессии. А также роль и ответственность учителя в воспитании и образования будущего поколения.

Ключевые слова: учитель, общеобразовательная школа, портрет учителя, ученик, образец подражание.

*Чтобы хорошо жить, надо хорошо работать,
чтобы хорошо работать, чтобы крепко стоять на ногах,
надо много знать.*

М. Горький

Современный учитель – это человек, много знающий и умеющий, постоянно совершенствующийся, хорошо владеющий методикой преподавания предмета и одновременно с этим обладающий приятными манерами [1]. В теоретическом контексте, так можно описать идеального современного учителя общеобразовательных школ. В глазах учащихся, учитель выступает образцом поведения, примером морали и ценности. Но, к сожалению, так бывает не всегда. Порой, учитель становится «головной болью» для учащихся. Нередко, учитель подавляет у учеников активность, проявление личности, своих способностей и умение. Для такого учителя важно провести без серьезных затрат своих сил, приписанное ему классно-урочное время. В результате этого, ученик не получает порцию определенной информации, которым должен обладать. И если такие «пустые уроки» будут в определяющем количестве, то результатом этого может стать нарушения социализация ученика. И когда эти ученики переходят в старшие классы, учителя удивляются – откуда такие дети взялись, в наше время, мы были другими.

В глазах учеников, хороший учитель становится образцом подражания. К такому учителю прислушиваются, уважают и восхищаются. А кто является «хорошим учителям» в глазах учеников? «Перед собой я видела доброго, понимающего человека, будто фею из волшебной сказки. Мне хотелось, чтобы учитель меня любил, уважал, ценил мой малейший успех» [2]. Для учеников, в учителе важна доброта, искренность, любовь, а для старшеклассников, и знания своего предмета. Именно в таких человеческих качествах нуждаются ученики от учителей. Так как, ученик проводит основное

бодрствующее время в школе, от кого еще он может получить внимание, заботу, тепло? Бесспорную роль в этом принадлежит, конечно, и родителям, но ученик находится в таком периоде жизни, что ему нужна внимания, тепло, забота и от других людей. Что будет, если ученик лишен подобной внимания, заботы и тепла? Результатом этого общество не получает людей, которые соответствуют его требованиям. «Общество нуждается в людях любознательных, активных, творчески мыслящих, умеющих принимать нестандартные решения и брать ответственность за их принятия, умеющих осуществлять жизненный выбор» [3].

В результате проведенных опросов учеников разных возрастных категории, из разных классов, особое значение имеет умение слышать и слушать. Если ученик видит, что его не слушают, то он постарается отделиться от такого учителя. Как утверждают психологи, дети хорошо читают невербальные сигналы в общении. Это связано с тем, что когда еще будущими младенцами они не воспринимали смысл слов, а то, как они произносятся, мимику, жесты, интонация разговаривающего, что и составляет невербальный язык общения. Будучи еще детьми, они полностью не теряют эти навыки, поэтому ученики осознают, когда их обманывают, когда с ними разговаривают не искренно. Хотя дети сами могут этого не осознавать, на подсознательном уровне, они будут остерегаться и не откроются для общения учителю, общающиеся с ним не искренно. Правильно сконструированный процесс общения подобно мосту между двумя берегами, без которого не будет никакой связи между этими берегами.

Учитель – это не простая профессия, потому, что имея необходимые знания и навыки, работа не может осуществляться должным образом. Необходимо иметь любовь не только к своей работе, но главное и к детям. Он должен любить детей. «Всяких: шумных и тихих, послушных и капризных, чистеньких, ухоженных и неряшливых, хорошеньких и не очень. На том простом основании, что они – дети. Учитель не должен быть несправедливым, недобрым, жестоким человеком, ведь больше всего ребёнка ранит несправедливость» [4]. Для него работа должна стать не только источником материального дохода, но и духовным. Он совместно с детьми проживает, переживает все, что происходит каждый день, соединяя воедино и кропотливое невидимое творчество по подготовке к урокам, и внеклассную работу по предмету, и всю многообразную деятельность в сотрудничестве с учащимися. И вместе с тем, учитель должен знать детскую и подростковую психологию, понимать их стремления, желания, мечты, и помочь им достигнуть их.

Таким образом, главной целью работы современного педагога является воспитания настоящего человека: творческого, грамотного, отзывчивого и старательного. Как писал Сократ: «В каждом человеке – солнце, только дайте ему светить».

Список литературы

1. Медведкова Л.Н. Профессиональный портрет учителя начальных классов // URL: www.ped-kopilka.ru/

2. Коновалова Н.Н. Портрет современного учителя с учетом компетентного подхода в обучении. Эссе. // URL: <http://nsportal.ru/>
3. Литовченко М.В. Портрет современного педагога. Эссе. // URL: <http://nsportal.ru/>
4. Коновалова Н.Н. Портрет современного учителя с учетом компетентного подхода в обучении. Эссе. // URL: <http://nsportal.ru/>

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРОЕКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Даурбеков Х.С.

магистрант по направлению подготовки «Педагогическое образование»,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В данной статье рассматривается сущность метода проектов, ее роль в современных общеобразовательных школах. Также рассматривается цель данного метода и ее значимость в развитии у учащихся таких качеств, как: самообразования, самовоспитания и самореализация.

Ключевые слова: метод проектов, система образования, цель, самообразования, самовоспитания, самореализация, качества.

В XXI веке, в связи преобразованием жизни людей, в результате технологического прогресса и социально-экономических изменений, в современном обществе возникла потребность в активных и деятельных людях, способные к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию, в соответствии с меняющимися условиями. К современному человеку предъявляются такие требования качеств, как: активная мыслительная деятельность, критическая мышления, поиск нового, желания и умения приобретать знания самостоятельно. И таким образом, на систему образования возлагается функция развития ответственности и самостоятельности, а также и ориентация деятельности на того, чтобы привить учащимся навыки самообразования, самовоспитания и самореализация.

Предъявление таких требований к системе образования не случайны, так как, информация приобрела характер быстрого устаревания. Если раньше учащимся передавался определенный набор знания, которые были бы относительно актуальны на многие годы, то сегодня, такое уже невозможно. Информация стала быстро наполняться, увеличиваться, а некоторая часть, теряя свою актуальность и устаревает. Как утверждают исследователи, объем информации, которым должен обладать современный человек, увеличивается в два раза каждый десять лет. Таким образом, ни одна система образования страны во всем мире, не способна дать полный необходимый объем знания, то есть информация, учащимся. Поэтому, система образования, в том числе общеобразовательные школы, должны научить, привить навыки учащимся самим добывать, получать, искать, анализировать новую информацию.

Связи с этими преобразованиями, в общеобразовательные школы стала активно внедряться метод проектов. Хотя данный метод разработан амери-

канским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником У.Х. Килпатриком в США еще в начале XX века, сегодня она приобрела особую актуальность. «Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, выборе темы, источников информации, способе ее изложения и презентации» [1].

Данный метод предполагает работу ученика над индивидуальной темой, которая ему интересна и актуальна. Ученик сам выбирает тему, над которым он будет работать, сам решает: ограничиться ли ему учебниками, выполнив просто очередное упражнение или обратиться к дополнительным источникам информации и проанализировать, сравнить, обработать ее.

В этом случае, учитель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль ученика или класса в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическими с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения [2].

Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить, – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Таким образом, метод проектов имеет много положительных характеристик: в процессе проектной деятельности происходит всестороннее разви-

тие школьников, они готовятся к дальнейшей учёбе, учатся работать самостоятельно, лучше усваивают материал, который представляется в различных аспектах его изучения. Поэтому, применение метода проекта в общеобразовательных школах может подготовить людей способных к самообразованию, самовоспитанию, самореализацию.

Список литературы

1. Шелоумова Т. Метод проектов в школе. // <http://ped-kopilka.ru/>
2. Проектная технология обучения. // Библиотека начинающего педагога. URL: <http://www.vashabnp.info/load/4-1-0-254>

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Даурбеков Х.С.

магистрант по направлению подготовки «Педагогическое образование»,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается роль учителя в современном информационном обществе. Сегодня, главной обязанностью учителей в школах, становится ориентация учеников на поиск достоверной информации. Привития навыков поиска, анализа, обобщения, изучения разного рода информация.

Ключевые слова: информация, информационное общество, технические средства, Интернет.

Значимость роля учителей отмечалось многими выдающимися умами человечество. Труд учителей всегда считался благородным и ответственным, зная, что они играют важную роль в развитии человека, общество и государство. Древнегреческий философ Сократ, отмечал, что более полезен государству тот, кто сделает многих способными управлять государством, чем тот, кто управляет им сам. Понимая значимость роли учителя, к нему, помимо знания, предъявлялись требования относительно духовных качеств. Еще Ж.Ж. Руссо в свое время отмечал, что учитель, больше чем человек. Видный теоретик арабского средневекового мира Ибн Халдун, подчёркивая особую важность учителя в обществе, считал, что главными качествами учителя должны быть мудрость, терпения, любовь к детям и знания их особенностей, поощрения активности и любознательность учащихся. Ян Амос Коменский, при разработке «Закона для учителей» исходил из того, что учителя должны быть «живыми образцами добродетелей, которые они призваны прививать другим».

На протяжении многих веков имидж учителей оставалась непоколебимой, так как учитель являлся источником знания и опыта, накопленный предками. И как ни странно, XXI век дала возможность усомниться в роли учителя. Век информационных технологии и интернета, дала возможность человеку обходиться без учителя. Прошли те времена, когда у ученика воз-

никала вопрос, он задавал его учителю. Сейчас, все заходят в интернет, ищут, и находят ответы на самые разные вопросы. Эта породила идеи об «отмирании» учительской профессии. Сейчас, многие задаются вопросом – к чему приведет разрушение веками устоявшего имиджа учителя и строительство нового «учителя интернета»?

Сегодня, объем информации, которой должен обладать ученик с каждым днем все возрастает. По статистике, каждый 10 лет, информация, которым должен обладать человек, возрастает вдвое. Важным источником информации становятся технические средства. И в этом потоке, есть много ложного и ошибочного информация. Молодые люди, у которых еще не полностью развилась мышления и сознания, легко могут, поддаться ложному информации. Наглядным примером этого сегодня является вербовка террористами людей через интернет в ряды так называемого «Исламского государства».

Сегодня, мы становимся свидетелями того, как школы заполняются обучающими машинами, учебным телевидением, видео- и аудиотехникой, компьютерами, интеракционными системами. Как отмечалось выше, образования – это, прежде всего процесс взаимодействия человека с человеком, то есть учителя с учеником. Никакие обучающие машины не могут заменить учителя, ибо весь его личностный облик – образованность, нравственные ценности, отношения, культура, ценностные установки – являются моделью воспитывающий учащихся, и представляет собой необходимое условие эффективности воспитания [1].

ЮНЕСКО, отражая общую тенденцию к повышению роли учителя, неоднократно подчёркивала в своих документах первостепенную значимость учителя в современном образовании. Международная конференция по образованию (35-я сессия, 1975), в качестве одного из главных принципов развития образования записала: «Каковы бы ни были изменения в системе образования, связь между учителем и учащимися остаётся в центре процесса образования» [2].

Если раньше, главной задачей учителя была передача накопленного опыта, знания, навыки, в виде относительно стойкой и устойчивой информации, которая не подвергалась к кардинальному изменению в течение долгого времени, то сейчас информация в течение несколько лет устаревают. То есть, информация, которым должен обладать ученик, быстро теряет свою значимость. Ее использование не дает уже должного эффекта или возможно может нанести вред. Поэтому, роль учителя в современных общеобразовательных школах во многом заключается в том, чтобы ориентировать учащихся на усвоение актуальной информации. Привить им навыки поиска, анализа, обобщение, систематизации различной информации. Научить учеников принимать во внимание разные точки зрения, анализировать информацию под разными углами зрения. Использовать информацию, которая имеет достоверные источники и научной обоснованности.

Сейчас многие выражают мнение, что нужно вообще запретить детям пользоваться всемирным сетью Интернет. Если смотреть на это с точки зре-

ния приверженцев этой идеи, то это выглядит вполне обосновано. Так как, именно через интернет происходит распространение информационной чумы. Но есть и положительная сторона интернета. Там есть море информация, которая обогащают знание и опыт ученика. Поэтому, учитель должен научить ученика искать полезную информацию, которая может пригодиться ученику в жизни.

Таким образом, учитель должен учитывать реалия современной жизни, не придерживаясь консервативных мнений. Сам адаптироваться и помочь детям адаптироваться к современной информационной эпохе человечества.

Список литературы

1. Учитель в современном обществе и школе: отношение к нему, условия труда // Роль учителя в современном обществе. // <http://pedagog-social.ru>
2. Инновационные технологии при внедрении ФГОС // <http://nsportal.ru>

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Егоршина О.В.

методист, канд. пед. наук, ГБОУ Школа №1190, Россия, г. Москва

В статье интегрированный урок рассматривается как один из приоритетных факторов повышения качества образования в поликультурной среде. Интеграция образования способствует социализации детей-инофонов, развитию интеллектуальных и творческих способностей. Материал статьи прошел апробацию на научно-практической конференции «Взаимодействие семьи и образовательной организации в процессе поликультурного воспитания: усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества», которая состоялась в ГБОУ Школа №1190 города Москвы 28.01.2016 года.

Ключевые слова: интегрированный урок, обучающиеся – инофоны, поликультурная среда.

В последнее время одной из актуальнейших проблем обучения в современной общеобразовательной школе является существенное увеличение контингента детей мигрантов. Обусловлено это объективными социальными процессами. Для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются дети мигрантов, зачастую не знающие русского языка, при обучении и социализации, предусмотрена коррекционная помощь специалистов: педагогов, лингвистов, логопедов, дефектологов, психологов, социальных педагогов. Дети-инофоны являются носителями иностранного языка и соответствующей картины мира. В лингвистике используются также понятия «билингвизм» и «двуязычие».

Обучающиеся, сменившие место и среду проживания, языковую среду, испытывают трудности в обучении и в общении как с одноклассниками, так и педагогами. Причина кроется не только в проблеме незнания языка общения (русского языка), но и в социальной и психологической адаптации детей-

инофонов к новой культуре, традициям и обычаям, ценностным ориентирам, к нормам толерантности, к классному и педагогическому коллективам.

Согласно статистических данных, дети мигрантов являются вынужденными переселенцами, испытывающими ряд трудностей: оторванность от своей культуры, социальную незащищенность, малую обеспеченность, незнание русского языка и непонимание национальной русской культуры.

Для того, чтобы дети-инофоны успешно социализировались и обучались, показывая высокое качество, необходимо применять в обучении нестандартные подходы. В центре внимания которых должно стоять формирование у детей доброжелательного отношения к учебе, обществу, готовности к обсуждению проблемных ситуаций и умения находить конструктивные решения.

Главной задачей образовательного учреждения становится создание условий скорейшей адаптации детей-инофонов к образовательной среде с целью повышения успешности в обучении, качества образования и снижения их социальной фрустрации в целом.

Опыт проведения интегрированных уроков показывает, что обучающимся предоставляется возможность стать в позицию творческого субъекта, проявлять познавательный интерес и активность, развивать сферу межличностного общения, общеучебных умений и навыков. За счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности предоставляются условия для сохранности физического и психического здоровья обучающихся. В частности, интегрированные уроки с сюжетным построением учебных занятий обеспечивают приемлемое сочетание многих предметов учебного плана, способствуют реализации образовательных целей и задач, стоящих перед каждым учебным предметом, стимулируют развитие навыков продуктивного общения, приобретения опыта, расширяющего социальное пространство личности.

Интегрированные уроки способствуют не только развитию творческого потенциала детей, но и позволяют наладить взаимоотношения внутри учебного коллектива, так как дети, включаясь в игру, начинают по-другому воспринимать своих одноклассников. Дети становятся друзьями, забывая о том, что они представители разных языковых групп. И, что, на мой взгляд как учителя и классного руководителя, является продуктивным и эффективным результатом данной деятельности – это развитие коммуникативных навыков детей – инофонов, так как происходит обмен языковым опытом из-за того, что пропадает страх восприятия чужого языка. Данный психологический аспект позволяет детям чувствовать себя свободнее, раскрепощеннее, а это очень благотворно влияет на усвоение лингвистических особенностей русского языка. Когда общение становится сотворчеством, то обмен коммуникативным опытом происходит уже на подсознательном уровне, что в свою очередь, порождает более прочные и долговечные знания, повышающие в конечном итоге качество образования.

В интегрированный урок включаются различные виды работ, в том числе командная. В командной работе формируются позитивные установки,

сотрудничество, развивается чувство эмпатии, повышается эмоционально-нравственная отзывчивость, появляется уверенность при поиске выхода из спорной ситуации.

В процессе обучения подростков – инофонов применяются ролевые игры, сказкотерапия, рефлексия, самоанализ. Благодаря тому, что общение в игре всегда сопровождается положительными эмоциями, коммуникативные умения и навыки прочно закрепляются, а усвоение нашей культуры сопровождается меньшим сопротивлением.

На примере интегрированного урока «Экономические мотивы в русских народных сказках» можно рассмотреть процесс решения задач обучения и воспитания в условиях сближения не только предметов гуманитарного цикла, но и психолого-педагогических приемов.

Интегрированный урок «Экономические мотивы в русских народных сказках» способствовал не только сплочению интернационального детского коллектива, снятию напряженности в отношениях, но и повышению желания обучающихся прочтения неизвестных сказок. Урок объединил педагогическую и психологическую науку, учебный материал по предметам: литературное чтение, экономика, обществознание, ОДНКНР.

Урок был построен на сюжетно-ролевой основе. В ходе соревновательной деятельности обучающиеся состязались в знаниях русских народных сказок, поиске экономических понятий и терминов, встречающихся в сказочных текстах, инсценировке сказок, участвовали в терапевтической сказке «Колобок», играя в самой настоящей песочнице со сказочными героями.

Творческий союз педагога и психолога способствовал созданию эмоционально-чувственной сферы урока, развитию толерантности в классном многонациональном коллективе.

Эпиграфом урока служили слова: «Сказка – ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок». На этапе мотивации и актуализации знаний обучающимся было предложено вспомнить посредством мультимедиа виды и сюжеты различных русских народных сказок.

На этапе урока усвоения новых знаний, разделившись на команды, обучающиеся отправились в путешествие – КВЕСТ-игру, где сказочными станциями являлись викторина, инсценировка сказок «Репка», «Лисичка со скалочкой» и терапевтическая игра в песочнице «Колобок». Набранные очки за проявленную деятельность выражались в виде специальных банкнот, раздаваемых членами жюри. Участвуя в сказочной викторине обучающиеся находили в сюжете сказок экономические термины, сами формулировали их определение и записывали на доске в специально подготовленной таблице. Основными названными экономическими терминами были: хозяйство, потребности, ресурсы, деньги, труд, собственность и другие. Инсценируя сказки «Репка» и «Лисичка со скалочкой», обучающиеся были в позиции творческого субъекта, проявляли интерес и активность, развивали познавательные процессы и сферы межличностного взаимодействия, коммуникативные навыки.



В данный этап урока неслучайно была включена терапевтическая сказка «Колобок». Терапевтические сказки – это сказки для детей, не столько развлекающие их, но дающие родителям или педагогам способ подсказать детям, не обижая их, выход из различных жизненных ситуаций.

В терапевтической сказке зашифрованы метафорические послания, которые легко улавливает наше подсознание. С помощью терапевтических сказок можно «излечить» многие психологические проблемы, научить нормам и морали, основам нравственности. Спектр разнообразен: гиперактивность, уменьшение агрессивности, боязливости, легче пройти адаптацию, сглаживая кризисы подросткового возраста. Полезна сказкотерапия и для осознания проявления возможностей внутренних ресурсов, осознать свои возможности и понять свое предназначение. То есть обнаружить огромный потенциал своих возможностей и способностей.

В терапевтической сказке «Колобок» зашифрована информация о предназначении субъекта. Колобок – хлеб, его предназначение – быть съеденным. Каждый человек приходит в мир со своей задачей и предназначением. Проигрывая в песке и проживая в ролях сказку, подготавливается почва для обсуждения с детьми их будущего предназначения в жизни общества. В процесс проигрывания сказки-терапии были активно включены иноязычные дети для лучшего осознания своих возможностей и ресурсов, понимания своего предназначения в обществе с другой культурой: то есть обнаружить огромный потенциал своих возможностей, развить творческие способности, совершенствовать взаимодействие с окружающим миром для лучшей интеграции личности.

На этапе закрепления полученных знаний обучающиеся отгадывали сказочный кроссворд, соревнуясь в скорости выполнения задания.

На этапе рефлексии были подведены итоги соревновательной деятельности, выставлены оценки и дана информация о домашнем задании (нарисовать сюжет любимой сказки и найти в ней экономические понятия).

При анализе проведенного урока были отмечены преимущества интегрированных уроков в поликультурной образовательной среде:

- * включение каждого обучающегося в активную познавательную деятельность;
- * создание ситуации успеха;

- * учет индивидуально-психологических способностей обучающихся при организации сюжетного интегрированного урока;
- * развитие целостного восприятия;
- * повышение мотивации, формирование познавательного интереса.

Таким образом, участие обучающихся-инофонов в проведении подобных интегрированных уроков на основе сюжетно-ролевых и терапевтических игр обеспечивает и ускоряет процессы языковой, психолого-педагогической и социокультурной адаптации подростка-инофона к новым условиям жизни, повышая тем самым успешность обучающихся и качество образования в общеобразовательном учреждении.

Список литературы

1. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // Современные проблемы науки и образования, 2014. – № 2. [Электронный ресурс].
2. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
3. Синягина Н.Ю. Программа поликультурного воспитания. М.: АНО «ЦИПКРО», 2012.
4. Синякова М.Г. Педагог в поликультурной среде: субъектно-средовой подход. Монография. Москва, 2011. [Электронный ресурс– window.edu.ru].
5. УМК «Поликультурное образование». Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского. 2014. [Электронный ресурс].

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СЛОВА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Жилякова А.В.

учитель английского языка,

МАОУ «Средняя политехническая школа № 33», Россия, г. Старый Оскол

Степанищева С.Н.

учитель английского языка,

МАОУ «Средняя политехническая школа № 33», Россия, г. Старый Оскол

В статье символическая интерпретация слова рассматривается в качестве одного из приоритетных инструментов, на основе понимания которого может строиться методика преподавания английского языка. Предлагается в несколько сжатом виде пример внедрения соответствующей методической технологии в процесс преподавания английского языка в общеобразовательной школе. Предполагается, что данный опыт внедрения в практику преподавания позволит достичь высоких результатов в освоении коммуникативных навыков языка и мотивировать школьников к обучению.

Ключевые слова: культура, символическая интерпретация слова, методологическая установка, коммуникация.

Важнейшей методологической установкой в современном школьном преподавании английского языка является коммуникативный аспект. Главен-

ствующая роль в этой педагогической ориентировке принадлежит тем средствам устной речи, которые позволяют эффективно развиваться школьникам «среднего звена» общеобразовательной школы на уроках английского языка.

Коммуникация современными специалистами определяется не только «как совокупность неязыковых средств, символов и знаков, использующихся для передачи информации и сообщений в процессе общения» [4, с. 152-153], но и как собственно в широком смысле – язык, все его средства выражения и описания действительности, состояния высказывающегося, его суждения и проч.

Основной структурной единицей языка является слово. Именно слово стало важнейшим эмоционально-экспрессивным орудием общения, которое в значительной степени определено символической природой. В связи с этим пальма первенства в коммуникативном акте отдается именно символу, выраженному вербально. Современная наука, начиная с XX века, уделяет значительное внимание в своих научных достижениях символу. На сегодняшний день существуют такие области знания, которые самым пристальным образом обращены к объекту своего внимания – символу, в частности, семиотика (Пирс Ч., Лотман Ю. и др.). Кроме того, символическим стало появление самих самоговорящих трудов по теории символа, отстаивающих интересы целого направления [1].

Не будет преувеличением, если сказать, что значимость символа для культуры настолько велика, что является он является самой сущностью человеческого общества. Недаром Э. Кассирер писал: «Вместо того, чтобы определять человека как *animal rationale*, мы определяем его как *animal symbolicum*» [2, с. 97]. Родоначальник культурологии как науки Л. Уайт вторил ему. «Несимволическое поведение *Homo sapiens* – это поведение человека-животного; символическое поведение – это поведение человека как человеческого существа. Именно символ, – считал ученый, – превратил человека из просто животного в животное человеческое» [5, с. 47].

Символ лидирует с точки зрения продуктивности использования ассортимента культурных способов отражения и смыслопорождения реальности. Система символов вбирает в себя многочисленные культурные формы: жесты, слова, объекты, герои, ритуалы и ценности [3, с. 7-24]. С учетом важности символа, его тотальной необходимости можно предложить методику символической интерпретации на уроках английского языка. Она заключается в понимании того, что форма слова символическим образом отражает его значение. Моделируя и воссоздавая начальный период появления слов в культуре человека, можно строить урок следующим образом, предварительно обозначив ученикам задачу.

Приблизительный ход урока с применением символической интерпретации

Учитель говорит: «Ребята, вот слово стол – *table*. Давайте попытаемся представить себе, что мы встретили человека-дикаря, который ни разу не видел стол. Как бы мы объяснили ему, что это за предмет».

И здесь вступает символическая интерпретация, которая сводится к тому, что ребенок выражает знакомыми ему словами ассоциации, связанные со словом *table*, не называя сам предмет. Главное здесь: необходимо учитывать тот момент, что тот, кто «играет» дикаря тоже должен изъясняться на английском языке.

К данному можно предложить следующее. По созвучию с *table* ребенок находит окружающие слова (например, таблица, таблетка) и неважно, что они этимологически разнородны, важным здесь является достижения поисковых и коммуникативных навыков, результатом чего являются произносительные и мыслесодержательные суждения, правила построения предложений, отрабатываются диалоговые навыки, преодолевается психологическая боязнь высказать свои ассоциации, свое мнение «по поводу» слова и т.д.

Время, отведенное на задания, моделирование ситуации диалога может разниться и варьироваться в зависимости от класса, от уровня глубины изучения языка и т.д. Главное заключается в том, что сама методика применения символической интерпретации слова дает возможность для преодоления психологической боязни ученика вступать в диалог, учит проявлять творческие способности владения лексикой, развивает речь.

Список литературы

1. Ильин В.В. Теория познания. Симвология. Теория символических форм. М.: Изд-во Московского университета, 2013. 384 с.
2. Кассирер Э. Опыт о человеке // Человек. 1990. № 3. С. 94-113.
3. Молчанова Г. Г. Методы исследования в межкультурной коммуникации: символ как когнитивная память культуры // Вестник Московского университета, 2011. № 1. – С. 12 (С. 7-24)]
4. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2014. 288 с.
5. Уайт Л. Избранное: Наука о культуре/Пер. с англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 960 с.

К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

Забавникова Т.Ю.

доцент кафедры «Общетеоретические дисциплины» канд. пед. наук, доцент,
Тамбовский государственный технический университет, Россия, г. Тамбов

В статье речь идет об использовании средств современных технологий для формирования духовно-нравственной и эстетической культуры студентов разных стран, получающих образование в вузах Российской Федерации.

Ключевые слова: духовно-нравственное и эстетическое воспитание, иностранные слушатели, компьютерная графика.

Окружающая нас действительность характеризуется повышенным уровнем реформ в различных областях. Общество должно реагировать на них

адекватно. Для этого требуется создать запас прочности при осуществлении новаций, который, в том числе, определяется эстетическим потенциалом общества и живущих поколений. Это обстоятельство чрезвычайно актуализирует проблему формирования духовно-нравственных и эстетических качеств молодежи. Поэтому целесообразно оказывать эффективное противодействие обозначившейся тенденции вытеснения эстетической среды на второй план. Однако современное состояние профессионального и довузовского образования в России можно оценить с технократической точки зрения. Современному специалисту необходимо наличие не только глубоких знаний в предметной области, но и большого числа различных компетенций, владение аналитическими, информационными, рефлексивными, коммуникативными умениями. Наряду с этим, в технических вузах воспитание студентов, в том числе иностранных, рассматривается зачастую как внеаудиторная работа, без привлечения потенциальных возможностей дидактического процесса.

За последние годы приток иностранцев, желающих получить высшее образование в России, значительно возрос. Тем актуальнее становится вопрос духовно-нравственного и эстетического воспитания студентов-иностранцев в условиях их адаптации к Российским условиям. Для решения данной проблемы необходим высокий уровень методического обеспечения воспитательной системы, который предполагает включение духовно-нравственного и эстетического аспекта в общие формы и методы обучения и воспитания, а также применение специальных форм и методов, ориентированных на восприятие и изучение эстетических объектов действительности и искусства, активную профессионально-эстетическую деятельность, контроль и учет результатов воспитательной работы [2, с.284].

Автор убежден, что необходимыми условиями воспитания духовно-нравственной и эстетической культуры иностранных слушателей являются: усвоение принципов и норм нравственности; развитие умений самостоятельной моральной ориентации; формирование социально-ценных нравственно-эстетических убеждений и поведения; четкая, рациональная и эмоционально-привлекательная организация студенческой жизни в условиях учебного заведения, общежития, домашнего быта; освоение теоретических основ педагогического такта; развитие умений и навыков толерантного общения [1].

Наиболее эффективным средством решения задачи формирования базовых ценностей личности любого студента, в том числе, приехавшего из другой страны, обычно являются гуманитарные предметы, в частности литература. Действительно, нравственно-эстетическое воспитание легче сформировать, имея возможность вести постоянный диалог с обучаемым, видеть его реакцию, быстро отвечать на нее. Имея огромную силу воздействия, художественная литература способствует формированию нравственного облика человека, его представлений о добре и зле, о месте и назначении человека в окружающем мире, развивает духовно-нравственные основы. Это очевидный факт.

Но в настоящей работе автор делает попытку изложить подход к проблеме эстетического воспитания студентов, в том числе иностранных, с позиции современных технологий. Рассмотрим иные инструменты для эстети-

ческого воздействия на молодое поколение, тем более что оно воспринимает художественные образы через призму компьютера. Речь идет о компьютерной графике. Кафедра общетеоретических дисциплин предлагает обучающимся на факультете международного образования (ФМО) Тамбовского государственного технического университета курс по выбору «компьютерная графика» с целью формирования и совершенствования лингвистической, когнитивной и общекультурной компетенций будущих студентов и магистрантов Российских вузов. Курс включает в себя 3 тематических блока, изучение которых проходит в форме аудиторной и самостоятельной работы студентов. Таким образом, очевиден способ формирования эстетических качеств иностранных слушателей. Весь инструментарий компьютерной графики имеет значительный потенциал в вопросе духовно-нравственного и эстетического воспитания иностранных слушателей. Работа с компьютерной графикой способствуют установлению межпредметных связей, дает теоретическую ориентацию в области эстетики, разных видов искусства, восполняют имеющиеся пробелы в эстетическом воспитании, удовлетворяет потребности и интересы иностранцев в области искусства, формирует эстетический вкус и воображение.

Проведенные наблюдения показывают, что в процессе обучения компьютерной графике иностранные студенты получают не только набор определенных компетенций, но увеличивают уровень сформированности эстетического вкуса, эстетической потребности в соблюдении духовно-нравственных норм и системы ценностей, усиление мотивации на изучение культуры и искусства разных стран, а также вектор развития творческой инициативы и воображения.

Список литературы

1. Елистратова Н.Н. Формирование информационной культуры иностранных слушателей военных вузов МО РФ с использованием технологии мультимедиа в образовательном процессе//Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2014. №1 (42).
2. Шеина, О.А. Проблемы адаптации иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки./О.А. Шеина //Электронный научный журнал. 2015. № 1 (1). С. 282-286.

ТРАНСАКЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ЭРИКА БЕРНА. РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ В ОБЩЕНИИ

Заец Д.В.

студентка, Институт социологии и регионоведения,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Исследование посвящено рассмотрению транзакционного анализа Эрика Берна.

Ключевые слова: психология, сознание человека, чувства, межличностные отношения.

Развивая идеи психоанализа, общей теории и метода лечения нервных и психических заболеваний, Берн сосредоточил внимание на «транзакциях»,

лежащих в основе межличностных отношений. Некоторые виды трансакций, имеющие в себе скрытую цель, он называет играми. Берн рассматривает три эго-состояния: Взрослый, Родитель и Ребёнок (которые не являются фрейдовскими Я, Супер-Я и Оно). Вступая в контакт с окружающей средой, человек, по мнению Берна, всегда находится в одном из этих состояний.

В 1943 году Берн вступил в Армейский медицинский корпус как психиатр и именно во время войны он начал работать с группами.

Со времени своей работы врачом-психиатром в вооруженных силах Берн проявлял исследовательский интерес к интуиции и развивал концепцию Эго-образа. Эго-образ является интуитивным представлением терапевта о человеке, который каким-то образом описывает свое «Я». Эго-образы в значительной степени базируются на наблюдении и выслушивании рассказов пациентов о себе. В период с 1954 по 1958 год Берн развивал такие направления трансактного анализа, как диагноз Эго-состояний, или структурный анализ; анализ индивидуальных трансакций; анализ серий трансакций как со скрытым, так и с открытым содержанием, иначе известный как анализ игры; анализ сценария – анализ жизни пациента, с помощью которого можно предсказывать его будущее.

Трансакционный анализ Эрика Берна представляет собой разработанную систему, в основании которой лежит представление о сознании человека как слиянии трех состояний «Я»: Родитель; Взрослый; Ребенок. Согласно Э. Берну, все эти три состояния личности формируются в процессе контакта ребенка с родителями, он получает от них образы и пример поведения, принимает сценарий, пути его реализации, получает антисценарий. Потребность в получении сценария, заложена генетически, и имеет общую природу с коллективным бессознательным. Ребенок ощущает потребность в упорядочивании времени и ищет у взрослых пути удовлетворения этой потребности. Самый простейший процесс общения – это обмен одной трансакцией, он происходит по подобной схеме: «Стимул» собеседника №1 вызывает «реакцию» собеседника №2, который, в свою очередь, направляет «стимул» собеседнику №1, то есть почти всегда «стимул» одного становится толчком для «реакции» второго собеседника. Дальнейшее развитие разговора зависит от текущего состояния личности, используемого в трансакциях, а также их комбинациях.

В основе трансактного анализа лежит философское предположение о том, что каждый человек будет «в порядке» тогда, когда он будет сам держать свою жизнь в собственных руках и сам будет за нее нести ответственность. Трансакция это действие, направленное на другого человека. Это единица общения. Концепция Э. Берна была создана в ответ на необходимость оказания психологической помощи людям, имеющим проблемы в общении.

Э. Берн выделяет следующие три составляющие личности человека, которые обуславливают характер общения между людьми: родительское, взрослое, детское.

Родительское (Родитель–Р) состояние «Я», которое подразделяется на заботливое родительское состояние «Я» и критическое родительское состояние «Я». Родительское «Я», состоящее из правил поведения, норм, позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает»

полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от загроможденности простыми, обыденными задачами. Кроме того, Родительское «Я» обеспечивает с большой вероятностью успеха поведение в ситуациях дефицита времени на размышления, анализ, поочередное рассмотрение возможностей поведения.

Взрослое (Взрослое–В) состояние «Я» воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое «Я», в отличие от Родительского, способствует адаптации не в стандартных, однозначных ситуациях, а в уникальных, требующих размышлений, дающих свободу выбора и, вместе с этим, необходимость осознания последствий и ответственного принятия решений.

Детское (Дитя–Д, или Ребенок) состояние «Я» следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящем влияют чувства из детства. Детское «Я» также выполняет свои, особые функции, не свойственные двум другим составляющими личности. Оно «отвечает» за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений [1, с. 4-25].

С позиции родителя «играются» роли отца, старшей сестры, педагога, начальника; с позиции взрослого – роли соседа, случайного попутчика, подчиненного, знающего себе цену, и т.д.; с позиции ребенка – роли молодого специалиста, артиста – любимца публики, зятя.

В личности каждого человека обнаруживаются все три составляющие, однако при условии плохого воспитания личность может деформироваться так, что одна составляющая начинает подавлять другие, что обуславливает нарушение общения и переживается человеком, как внутреннее напряжение.

Список литературы

1. Берн Э. Л. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. 39-е издание. – М.: 2015. 45 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ибрагимова Р.Р.

студент-магистрант 1 курса,

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г. Казань

Лукоянова М.А.

старший преподаватель кафедры образовательных технологий
и информационных систем в филологии, канд. пед. наук,

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г. Казань

В статье рассматриваются проблемы формирования информационной компетенции студентов гуманитарных специальностей, способных использовать информационные тех-

нологии для решения профессиональных задач. Авторы на основе теории педагогического целеполагания предлагают выделить основную цель курса «Информационные технологии» для повышения эффективности обучения и уровня информационной компетенции студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: информационная компетенция, информационные технологии, студенты гуманитарных специальностей.

В последнее десятилетие в российском образовании произошли кардинальные перемены и в жизнь учебного процесса прочно вошел Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения, отличительной чертой которого является направленность на компетентностный подход. В рамках данного подхода большое внимание уделяется формированию информационной компетенции студентов, обучающихся на гуманитарных направлениях. Это связано, во-первых, с развитием информационного общества, требующего от специалистов умения ориентироваться в информационных потоках и обрабатывать информацию с применением информационных технологий, во-вторых, с появлением в новых специальностей, образованных на стыке естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Учитывая данные условия, требования к уровню подготовки специалистов-гуманитариев, способных решать профессиональные задачи с применением информационных технологий, возрастают.

Понятие «информационная компетенция» в настоящее время не имеет однозначного толкования. Так, доктор педагогических наук С.Д. Каракозов считает, что «информационная компетенция заключается в способности человека обеспечить себе открытый доступ к информации с возможностью публикации собственной информации и свободного выбора источников информации» [8, с. 122]. А.В. Хуторской трактует данное понятие как «умение самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации при помощи реальных объектов и информационных технологий» [13]. О.Б. Зайцева считает, что под информационной компетенцией следует понимать «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции практических умений и теоретических знаний в область инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» [7, с. 14].

Во ФГОС ВО 3+ информационная компетенция студентов гуманитарных специальностей определяется, как способность решать стандартные задачи профессиональной направленности на основе информационной культуры с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и с учетом основных требований информационной безопасности [10].

В работах отечественных и зарубежных ученых С.Г. Воровщикова, А.Н. Дахина, Дж. Равена и др., выдвигающих методологию компетентностного подхода, информационная компетенция выделяется как «ключевая» [11, с. 3]. Глобальная информатизация общества предполагает подготовку таких специалистов, которые способны решать профессиональные задачи на основе использования различных источников информации и современных информационных технологий. Практически каждому современному профес-

сионалу необходимо ориентироваться в тенденциях информационного развития, жить и работать в мире постоянно меняющегося информационного общества, овладевать новыми способами информационного обмена. Как пишут в своей статье Н.А. Войнова и А.В. Войнов, «именно новые потребности общества и личности определили информационную компетенцию как одну из базовых, ключевых». [3, с. 113].

Формирование информационной компетенции будущих специалистов на основе ФГОС ВО 3+ требует пересмотра содержания профессиональной подготовки. Ряд научных трудов посвящен проблемам отбора и структурирования содержания подготовки студентов, среди которых в рамках нашего исследования представляют интерес работы С.И. Архангельского [1], Т.В. Добудько [4], Н.Х. Насыровой [9].

Рассмотрим процесс формирования информационной компетенции студентов гуманитарных специальностей на примере курса «Информационные технологии». Данный процесс является достаточно специфичным, так как студенты-гуманитарии обладают лингвистическим типом интеллекта, имеют грамотную речь, эрудированы, но, как правило, категорично относятся ко всем естественнонаучным и математическим дисциплинам. Однако невозможно в информационном обществе быть хорошим филологом или педагогом и при этом не владеть информационными технологиями.

Для формирования информационной компетенции студентам-гуманитариям нужно иметь представление о теоретических и практических аспектах информационной грамотности. Также стоит учесть, что информационные компетенции студентов-гуманитариев должны быть специализированы и помимо обобщенных знаний должны включать знания и умения актуальные для конкретной специальности.

Часто при формировании информационной компетенции студентов-гуманитариев возникает проблема, связанная с различным уровнем школьной подготовки в области информатики и ИКТ, недостаточной для быстрого усвоения предоставляемого материала.

Еще одной проблемой при формировании информационной компетенции студентов гуманитарных специальностей являются предлагаемые им в учебных пособиях задания. Как правило, в них нужно строить графики надуманных и зачастую излишне усложненных функций, которые редко встречаются не только в гуманитарных, но даже в точных науках [5, с. 172]. Подобная работа сводится преимущественно к автоматическому выполнению действий, описанных в методичке, поэтому запоминания пройденного материала не происходит.

Учитывая особенности процесса формирования информационной компетенции студентов гуманитарных специальностей, отметим, что технические аспекты работы с компьютером лучше запоминаются, если они имеют для студентов надпредметный смысл, доступную ассоциацию и яркий образ. Поэтому формирование информационной компетенции студентов-гуманитариев должно быть основано на следующих принципах: аттрактивного целеполагания, целостности и комплексности заданий, выполняемых с

помощью информационных технологий, аутентичности и уникальности решения задания.

В связи с выявленными трудностями при формировании информационной компетенции студентов-гуманитариев необходимым, по мнению авторов, становится выделение единой цели, объединяющей изучение прикладных аспектов курса «Информационные технологии», которые могут быть рассмотрены при решении профессионально-значимых для гуманитариев задач. Общая цель позволит обеспечить целостность изучаемого курса, состоящего из разных тем, обусловленных его прикладными аспектами, и получить требуемый образовательный результат у студентов-гуманитариев. Выделение единой цели основано на теории педагогического целеполагания Я.С. Турбовского, в которой учебный процесс рассматривается не только как абстракция, раскрывающая сущностные характеристики определённой совокупности явлений и связей между ними, но и как непрерывная практическая деятельность, призванная реализовать формирующие возможности представленных в программах знаний в процессе осуществляемой преподавателем целеполагающей деятельности [12].

Для обеспечения целостности курса, повышения мотивации студентов и эффективности учебного процесса, направленного на формирование информационной компетенции студентов-гуманитариев, были объединены прикладные аспекты курса «Информационные технологии» (операционная система компьютера, текстовый редактор, электронная таблица, программа для создания презентаций) и технология связывания и внедрения объектов в документы различных типов основной целью – решением профессионально-значимых для студентов гуманитарных специальностей задач с использованием инструментов автоматизации обработки различных видов информации. В дальнейшем закрепление полученных знаний и приобретение определенного опыта информационной деятельности, направленной на формирование информационной компетенции студентов-гуманитариев, может осуществляться при оформлении, обработке результатов исследования и разработке презентации при создании и представлении курсового или дипломного проекта.

Студенты, работая в среде текстового редактора, изучают основные приемы и специальные средства создания, редактирования, форматирования и автоматизации обработки документа, что помогает им в обработке многостраничных документов сложной структуры, содержащих внедренные электронные таблицы, диаграммы и графические объекты.

В электронных таблицах студенты изучают приемы редактирования и форматирования текстовой и числовой информации, формул, автозаполнения ячеек, работают с различными типами ссылок, средствами редактирования таблиц, создания диаграмм и их представлением на листах диаграмм. Работа с электронной таблицей позволяет студентам освоить основные операции по обработке результатов исследовательской деятельности и их наглядному представлению в виде таблиц и диаграмм. Внедряя динамические таблицы и диаграммы в текстовый документ и презентацию, для обеспечения их модификации в случае изменения данных в исходном файле электронной табли-

цы, студенты изучают и применяют на практике технологию связывания и внедрения объектов.

Изучение студентами программы для создания и демонстрации презентаций направлено на освоение приемов и средств создания, редактирования, оформления и настройки презентации для публичных выступлений. Студенты осваивают различные способы создания и оформления презентации, вставки и форматирования различных объектов, включая внедренные из электронной таблицы, вставки и настройки навигации в презентации, настройки управления демонстрацией для показа презентации.

Процесс осмысления студентами гуманитарных специальностей главной цели изучения курса «Информационные технологии» связан с решением профессионально-значимых задач в рамках его основных тем, отражающих изучение прикладных аспектов. Отметим, что в результате подобной информационной деятельности у студентов-гуманитариев складывается положительное отношение к изучаемой дисциплине, что является значимым фактором при формировании у них информационной компетенции.

Для оценки уровня сформированности информационной компетенции студентов-гуманитариев были проанализированы результаты текущего и итогового контроля успеваемости контрольных и экспериментальных групп за 2012-2015 гг. Студенты контрольных групп осваивали лишь прикладные аспекты курса. В экспериментальных группах осваивались прикладные аспекты, связанные основной целью – автоматизацией решения профессионально-значимых задач. Мониторинг результатов был осуществлен по средним значениям от набранного каждым студентом количества баллов за весь курс на основе бально-рейтинговой системы. В контрольных группах студенты показали средний балл 76, в экспериментальных группах – 84. Полученные результаты позволяют говорить о положительной динамике обучения информационным технологиям студентов гуманитарных специальностей, когда темы курса связаны основной целью.

Таким образом, выделение основной цели курса «Информационные технологии» позволяет обеспечить его целостность, повысить уровень эффективности учебного процесса, получить практический результат, связанный с автоматизацией решения профессиональных задач, что в конечном итоге, способствует формированию информационной компетенции студентов гуманитарных специальностей, соответствующей уровню требований современного информационного общества.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и основные методы. М.: Высшая школа, 1988. 150 с.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 17-19.
3. Войнова Н.А., Войнов А.В. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза // Инновации в образовании. 2004. № 4. С. 111-118.
4. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. Самара: Изд-во СамГТТУ, 1999. 340 с.

5. Жук О.Л., Сиренко С.Н., Колесников А.В. Формирование общепрофессиональных компетенций студентов-гуманитариев в процессе изучения информационных технологий на основе междисциплинарной интеграции // Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22-25 окт. 2014г. / редкол.: В.В. Казаченок (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2014. С. 170-176.
6. Захарова Л.П. Формирование информационно-технологических компетенций у студентов гуманитарных факультетов вузов // XXXI Международная электронная научная конференция. URL: <http://econf.rae.ru/article/5956>.
7. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. 19 с.
8. Каракозов С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: дис. ... докт. пед. наук. Барнаул, 2005. 427 с.
9. Насырова Н.Х. Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. 17 с.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) от 7.08.2014 г. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m947.pdf.
11. Табачук Н.П. Развитие информационной компетенции студентов в образовательном процессе гуманитарного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2009. 17 с.
12. Турбовской Я.С. Взаимодействие педагогической науки и практики: диагностический аспект. М., 1993. 194 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ИНФОРМАТИКА» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Иванова Л.В.

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

Юрзанова Я.Р.

преподаватель, ГАПОУ СО «Вольский технологический колледж»,
Россия, г. Вольск

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования профессионально-ориентированной деятельности будущих специалистов электротехнического профиля на лабораторных занятиях по курсу «Информатика».

Ключевые слова: стандарт, компетенция, информационная культура, современные информационные технологии, информатика, бакалавр электротехнического профиля.

Внедрение современных информационных технологий в учебный процесс связано с повышением профессиональной компетентности будущего специалиста. Компетентности, необходимые будущему специалисту, в част-

ности, электротехнического профиля, определены в государственном образовательном стандарте по профессии.

С учетом динамического изменения информационных технологий требуется периодический пересмотр требований к уровню информационной культуры специалиста, который должен не только знать теоретические основы информатики, но и иметь навыки практического применения информационных технологий. Отсюда вытекает требование к изучению курса «Информатика»: обеспечивать поддержку специальных дисциплин, вооружать будущего специалиста инструментальными средствами для моделирования и изучения объектов конкретной предметной области, формировать системное видение процессов решения профессиональных задач с учетом современной информационной среды.

Целью преподавания курса «Информатика» является, прежде всего, изучение основных вопросов применения информационных технологий в электротехнике и приобретение конкретных практических навыков, необходимых для освоения специальных дисциплин электротехнического профиля. В частности, студент должен уметь грамотно составлять различные документы (MSWord), делать простейшие расчеты с помощью электронных таблиц (MSExcel), искать информацию в базах данных (MSAccess), уметь использовать другие программные средства при решении профессиональных задач.

При подготовке специалистов электротехнического профиля широкое распространение получили прикладные программы (MULTISIM, Electronics WorkBench, Matlab-Simulink и др.), которые позволяют симулировать работу электроизмерительных приборов и различных устройств автоматики, но использование виртуальных комплексов нужно разумно сочетать с традиционными учебно-лабораторными стендами соответствующего назначения, чтобы студент был способен выполнять действия и с реальными приборами [1, с. 56-58].

Одним из эффективных инструментов проведения научных исследований в области математического моделирования является современный многофункциональный интегрированный пакет MathCAD, в котором представлены современные методы и алгоритмы решения задач. Данный продукт базируется на методах классических математических операций для предметов естественно-научного цикла.

Отметим следующие возможности MathCAD, с которыми можно знакомить в курсе «Информатика» (с учетом объема полученных студентом математических знаний):

- MathCAD позволяет производить численные вычисления и имеет достаточно широкий набор средств для символьных и графических вычислений.
- Все действия в MathCAD сразу оформляются в виде документа, состоящего из рабочих листов, на которых помещается описание алгоритма, рабочие формулы, комментарии, иллюстрации, графики, таблицы.
- Мощный интерфейс MathCAD не требует программирования при вводе заданий и индикации результатов – все это выполняется в традиционной форме на общепринятом языке математических символов и формул без

применения каких-либо специальных команд или операторов. В этом интерфейсе реализован принцип "WYSIWYG".

- Объектами рабочего листа могут быть формульные, текстовые или графические блоки. Действия над блоками выполняются в строгом порядке слева направо, сверху вниз. Блоки, готовящие операции, должны предшествовать выполнению этих операций. При этом организована сквозная передача данных от одного объекта к другому. Изменение входных данных мгновенно обеспечивает пересчет результатов.

- MathCAD позволяет разрабатывать и редактировать документы, содержащие как математические формулы любой сложности, так и все встроенные инструменты среды MathCAD, при этом можно подготовить эти документы к изданию или передаче по сети Internet, импортировать документы из MS Access и MS Excel и выполнять математическую обработку данных из этих документов.

- Среду MathCAD можно использовать в качестве мощного научного интеллектуального калькулятора с применением богатой библиотеки встроенных функций для выполнения вычислений любой сложности с точностью до 17 (и более) значащих цифр. При этом имеется возможность вычислений как по введенной в документ формуле целиком, так и по отдельному выделенному фрагменту формулы.

- Использование графического редактора для построения двумерных и трехмерных графиков любой сложности, наглядных диаграмм и не только для простого построения, но и для связи графика с формулой, при которой изменение параметра сразу отражается на кривой графика.

Для освоения пакета нами использовался электронный курс по MathCAD, предназначенный для пользователя, знакомого с основами программирования и начинающего работу в системе MathCAD [6].

Будущий специалист электротехнического профиля должен обладать такими профессиональными компетенциями, как способность использовать методы анализа и моделирования линейных и нелинейных электрических цепей постоянного и переменного тока, способность рассчитывать схемы и элементы основного оборудования, вторичных цепей, устройств защиты и автоматики электроэнергетических объектов. Для решения такого рода задач нами использован материал сайта «Электротехника, ТОЭ, ОТЦ» [4], а также методическое пособие [2]. Прежде, чем студент будет выполнять лабораторные работы, нужно изучить основные понятия и ключевые методы расчета цепей, разобрать решение примера на доске, и только после этого выполнять численные расчеты в среде MathCAD.

Приведем пример задания из лабораторной работы: «Определить токи всех ветвей (рис.1, табл. 1.). Выполнить преобразование соединения типа "звезда" (сопротивления R4, R5, R6) в соединение типа «треугольник». Решение задачи проверить составлением баланса мощностей».

Таблица 1

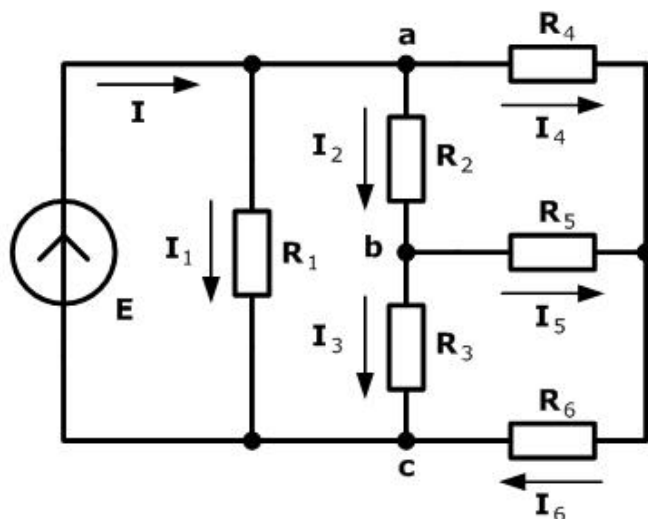


Рис. 1. Схема электрической цепи

$E=20\text{ В};$
 $R_1=4\text{ Ом}; R_2=2\text{ Ом};$
 $R_2=5\text{ Ом}; R_4=1\text{ Ом};$
 $R_5=4\text{ Ом}; R_6=1\text{ Ом}$

$I_1, I_2, I_3, I_4, I_5, I_6 - ?$

Для закрепления полученных умений студенты выполняют расчетно-графическую работу с использованием среды MATHCAD и пакета Electronics Workbench. Варианты заданий нами взяты из [5].

В качестве примера укажем задания одной из расчетно-графических работ:

Задание 1 (теоретические расчеты). Для электрической схемы, изображенной на рис. 2 с данными в таблице 2, выполните следующее:

1. Упростите схему, заменив последовательно и параллельно соединенные резисторы четвертой и шестой ветвей эквивалентными. Дальнейший расчет (п. 2 – 7) ведите для упрощенной схемы с использованием пакета Mathcad.

2. Определите токи во всех ветвях на основании законов Кирхгофа.

4. Определите токи во всех ветвях схемы методом узловых потенциалов.

5. Результаты расчета токов, проведенного тремя методами, сведите в таблицу и сравните между собой.

6. Составьте баланс мощностей в исходной схеме (схеме с источником тока), вычислив суммарную мощность источников и суммарную мощность нагрузок (сопротивлений).

7. Определите ток I_1 в заданной по условию схеме с источником тока, используя метод эквивалентного генератора.

Задание 2 (численный эксперимент).

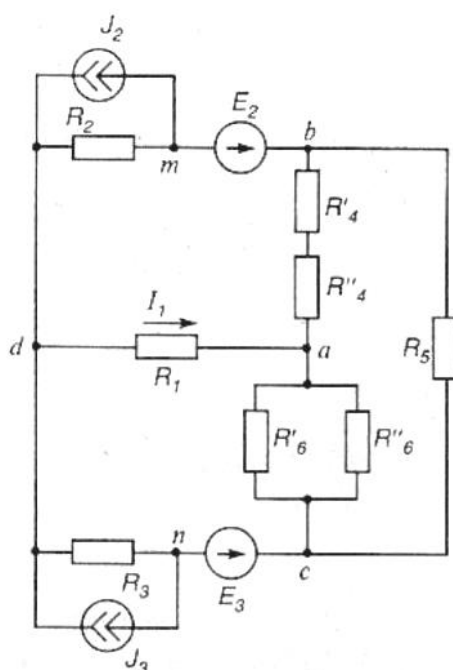
Проверьте данные, полученные при расчетах схемы заданного варианта, при помощи программы Electronics Workbench. Для этого:

1. Разберитесь с работой системы моделирования Electronics Workbench. Изучите схемотехнические элементы и опции, способы построения различных схем, способы анализа их поведения, измерения основных параметров работы схем.

2. Используя систему моделирования Electronics Workbench, проведите исследование цепи, для которой Вы выполнили расчеты в задании 1.

3. Сопоставьте результаты теоретического и численного исследования.

Таблица 2



R_1	R_2	R_3	R_4'	R_4''	R_5	R_6'
Ом						
19,5	7,5	3	1	11	16,5	30
E_1	E_2	E_3	J_1	J_2	J_3	
В			А			
-	24	30	-	0,8	0	

Рис. 2. Схема электрической цепи

В зависимости от количества учебных часов, отведенных на лабораторные занятия по курсу «Информатика», можно познакомить студентов с системой Matlab (знакомство с рабочей средой, работа с векторами, матрицами, построение графиков функций). Для лабораторных работ, выполненных в системе Matlab, можно взять примеры из [3].

Успешность применения информационных технологий во многом зависит от того, насколько четко спланирована и организована деятельность студента, каким образом построена связь курса «Информатика» с дисциплинами, которые он будет изучать в процессе получения образования.

Список литературы

1. Брейдо И.В., Паршина Г.И. Внедрение e-learning для технических специальностей при кредитной системе обучения // Тр. XXI Междунар. науч. конф. «Математические методы в технике и технологиях» ММТТ-21 (27-31 мая 2008 г.) / Саратовский гос. техн. ун-т. Саратов, 2008. С. 56-58.
2. Коваленко В.М. Применение Mathcad в электротехнических расчетах: метод. пособие к выполнению контрольных заданий. /В.М. Коваленко, И.Л. Свито. – Минск: БГУИР, 2008. – 52 с.: ил.
3. Особенности системы MatLab для решения задач вычислительной математики: учебное пособие / сост. Е.А. Кочегурова. – Томск: изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 110 с.
4. Сайт «Электротехника, ТОЭ, ОТЦ». Режим доступа: <http://toe.ho.ua/index.html>, 25.02.16
5. Теоретические основы электротехники: метод. указания и контрольные задания для студентов технических специальностей вузов /Л.А.Бессонов, И.Г. Демидова, М.Е. Заруди и др. – 3 изд., испр. – М: Высш.шк.; 2003 – 159 с.
6. Электронный курс по MathCAD. Режим доступа: http://msk.edu.ua/ivk/Informatika/Uch_posobiya/MathCad/detc/soder.htm

ПРИМЕНЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Иляшенко Л.К.

заведующая кафедрой естественно-научных и гуманитарных дисциплин,
к.п.н., Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета,
Россия, г. Сургут

Кашин А.А.

студент группы ЭДНб – 13, Филиал Тюменского государственного
нефтегазового университета, Россия, г. Сургут

В статье рассматривается значимость применения статистических критериев в научно-исследовательской работе будущих инженеров технического вуза. Ведь в настоящее время интерес для общества и работодателя на рынке труда представляет выпускник технического вуза, нацеленный на поиск нестандартных решений профессиональных задач, т.е. владеющий на высоком уровне профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, технический вуз, статистические критерии, выборки.

Получение высшего образования в техническом вузе требует высокой математической культуры, достаточного глубокого владения рядом специальных математических методов и умения непосредственного их применения в профессиональной деятельности. Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается во взаимосвязи с учебной, и выступает одним из видов обучения, направленная на самостоятельный поиск студентами различной информации, закрепление знаний на практике через решение различных задач [1]. Например, решение тех или иных вопросов, связанных с технологией добычи нефти и газа, базируется на промысловых материалах. В связи с этим, правильность принятых решений во многом зависит от способов обработки этих материалов и их анализа. Изучая в техническом вузе статистический анализ, будущий специалист знакомится с основами математической теории выборочного метода, вариационными рядами и их характеристиками, с проверкой статистических гипотез, с корреляционным и регрессионным анализом, со статистическими методами обработки экспериментальных данных [2].

Особого внимания заслуживают такие научно-исследовательские работы, темы которых представляют научный, методический или практический интерес, свидетельствуют об использовании автором адекватных приемов анализа, современных методов и средств решения поставленных задач [3]. Необходимо провести такое число наблюдений, опытов, чтобы установить, какой из законов распределения случайных величин действует в каждом конкретном случае. Если удастся подвести случайные явления под общие закономерности, то можно предвидеть с некоторой вероятностью исход операции и составить конкретный план проведения мероприятия.

Интерпретация полученных количественных результатов осуществляется с опорой на статистические критерии. Выбор статистического критерия осуществляется в зависимости от способа сбора эмпирических данных и цели исследования [4]. Студенту, претендующему на оценку «отлично», настоятельно рекомендуется производить интерпретацию результатов по как можно большему количеству, подходящих для имеющейся выборки, критериев.

В случае, когда вид распределения или функция распределения нам известны, задачу оценки различий двух групп независимых наблюдений можно решить с использованием параметрических критериев, коими являются критерий Стьюдента при сравнении средних значений выборок или их относительных частот и критерий Фишера при сравнении дисперсий выборок.

Критерий Стьюдента применяется лишь при выборках небольшого объема ($n \leq 30$), так как в противном случае интерпретация результатов не имеет смысла. При большой выборке любое распределение отклонений выборочного показателя от генеральной характеристики согласно критерию Стьюдента оказывается нормальным.

Критерий Фишера весьма чувствителен к отклонениям от нормальности изучаемого признака в рассматриваемых выборках. Но он не имеет ограничения по применимости относительно объема выборки.

Поскольку студенты технического вуза в научно-исследовательских работах проводят интерпретацию больших и средних по объёму выборок, то именно это свойство критерия Фишера делает его применение целесообразнее и, при оценивании проведённой студентом работы, намного значимее, нежели применение критерия Стьюдента.

Относительно данных критериев (Стьюдента и Фишера) известно, что границей их применимости является ситуация, при которой гипотеза о нормальности распределения попарных разностей окажется отвергнутой. В таком случае необходимо использовать непараметрические критерии.

Среди непараметрических критериев можно выделить две основные группы – это критерии для связанных и несвязанных выборок. Непараметрическими критериями для связанных выборок являются критерий Вилкоксона и критерий знаков.

Критерий Вилкоксона рекомендуется применять для выборок среднего размера. Он позволяет определить, как направленность, так и выраженность изменений, соответственно с его помощью удастся определить, является ли сдвиг в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Использование же критерия знаков даёт нам возможность узнать, насколько однонаправленно изменяются значения признака при повторном измерении связанной однородной выборки. Критерий знаков можно применять, если количество измерений не менее пяти, но и не более трехсот.

Если речь заходит о применении непараметрических критериев для несвязанных выборок, то можно сказать, что самым часто используемым является критерий согласия Пирсона. Непременными условиями применения которого являются независимость, непрерывность и сгруппированность выборок. Для проверки однородности этих выборок сравниваются их функции

распределения. Данный критерий применяется в основном в двух случаях: при сопоставлении эмпирического распределения признака с каким-либо теоретическим законом распределения и при сопоставлении двух эмпирических распределений одного и того же признака. Критерий Пирсона ограничен по применимости относительно объема выборки, в ней должно быть не меньше шестидесяти значений, и, чем больше значений, тем лучше. Из этого можно сделать вывод, что при сопоставлении выборок большого объема, которые обычно исследуют в своих работах студенты технического вуза, применение критерия согласия Пирсона является неотъемлемой частью интерпретации полученных количественных результатов.

Самым распространенным критерием является критерий Манна-Уитни, который позволяет проверить существует ли достоверная разница между независимыми выборками, выяснять, являются ли две выборки выборками из одного распределения. Хотя критерий Манна-Уитни и считается одним из самых мощных статистических критериев для оценки различий между центральными величинами, его использование ограничивается выборками небольших объемов, при объеме выборок больше 20 значений, распределение при исследовании по этому критерию сходится к нормальному.

Критерий Колмогорова-Смирнова применяется для оценки существенности различий между двумя выборками, также его обычно используют при сравнении эмпирического распределения с теоретическим. Данный критерий позволяет не только найти категорию, в которой сумма частот расхождений между двумя распределениями является наибольшей, но и оценить достоверность этого расхождения. Критерий Колмогорова-Смирнова как нельзя лучше подходит для выборок больших объемов, которые в своих работах используют студенты технических вузов [5].

Из этого всего можно сделать вывод, что в ходе подготовки и написании научно-исследовательской работы студенты приобретают знания в различных областях науки, знакомятся с основными методами исследования, усваивают доступные им элементы методики исследовательской деятельности, овладевают умениями добывать и перерабатывать новые знания. Возникает необходимость выдвигать те или иные общие статистические гипотезы, которые подлежат обязательной проверке посредством использования статистических критериев. Следовательно, студенту, обучающемуся по техническому профилю, необходимо задействовать как можно больше, подходящих к определенной ситуации, статистических критериев. В обязательном порядке нужно уметь не только правильно применять статистические критерии, но и свободно ими оперировать.

Современный технический вуз должен выступать центром кооперации молодых специалистов, потенциал которых должен быть направлен как на саморазвитие личности студента, так и образовательной организации, предприятий, отдельного региона и страны в целом [1].

Список литературы

1. Вострокнутов Е.В. Формирование профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза в научно-технической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Вострокнутов. – Пенза, 2015. – 221 с.

2. Иляшенко Л.К. Базовые компоненты математической компетентности будущих инженеров по нефтегазовому делу/ Л.К. Иляшенко // Наука и бизнес: пути развития: научно-практический журнал. – М., 2014. – № 10.
3. Правила написания курсовых и дипломных работ студентами всех специальностей и специализаций Института Психологии. Москва: Издательство Российского Государственного Гуманитарного Университета, 2007. – 17 с.
4. Рублева Г.В. Математическая статистика: статистические критерии проверки гипотез. Учебно-методическое пособие для студентов очной формы обучения технических и инженерных специальностей. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 50 с.
5. Румянцева У.В. Статистические методы анализа в клинической практике. Часть I. Одномерный статистический анализ [Текст] / Румянцев П.О., Саенко В.А., Румянцева У.В.// Проблемы эндокринологии, 2009.

УСПЕШНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Казанцева В.А.

преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Карабунт Н.В.

студентка 2 курса, Институт начального и среднего профессионального
образования, Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются основные проблемы и уровни адаптации ребенка в школе. Рассмотрены различные определения понятия «адаптация». Рассмотрены причины слабой успеваемости школьников. Сделан вывод о том, что огромную роль в успешной адаптации ученика играют родители, а также компетентность педагога.

Ключевые слова: младший школьник, адаптация, дезадаптация, слабоуспевающие ученики.

Каждый педагог встречался с учащимися начальной школы, с большим трудом осваивавшими учебный материал. Такие школьники обычно часто отвлекаются, теряют внимание на уроке, быстро устают. Они отличаются пассивностью и инертностью. Это – слабоуспевающие учащиеся.

Существует множество причин слабой успеваемости, и одной из ключевых является плохая адаптация младшего школьника к учебному процессу. Ведь переход из дошкольного учреждения в начальную школу – это всегда кардинальные изменения в жизни учащегося, который с поступлением в школу начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность – учебную деятельность.

Особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено все поведение ученика во время его пребывания в школе.

Чтобы предотвратить отставание младшего школьника в учёбе, важно правильно адаптировать его в процессе обучения.

Для начала нужно обозначить, что такое адаптация.

Адаптация – понятие психическое, и в отечественной психологии общепринятым является следующее определение: «Психологическая адаптация представляет собой процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, процесс которой позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды» [3].

Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. Успешная адаптация – залог эффективного обучения младшего школьника.

Когда учащийся из дошкольного учреждения переходит в младшую школу, ритм его жизни во многом меняется. Если раньше он проводил много времени за игрой и прогулками, то теперь ему приходится усиленно изучать школьные дисциплины, да и уровень требований дошкольных учреждений не идёт ни в какое сравнение с теми требованиями, которые предъявляются учащемуся в начальной школе. Новые эмоциональные нагрузки, новый коллектив – всё это, в конечном итоге, может привести к плохой успеваемости младшего школьника, к потере интереса к учёбе. Сложности, которые возникают у учеников в период начального этапа школьного обучения, без квалифицированной и своевременной коррекционной и развивающей работы, как правило, переходят в хроническую неуспеваемость. Неоспоримым фактом является то, что состояние слабой неуспеваемости в дальнейшем способствует формированию отклоняющегося поведения, социальной дезадаптации детей в обществе (школе) [1].

Большую роль в процессе адаптации младшего школьника играют родители, без участия которых учащийся не сможет успешно адаптироваться к учебному процессу. Родителям младшего школьника необходимо ежедневно общаться с ним, давать ему понять, что школа – это не обитель зла, а место, где он может реализовать свои способности и стремления. Только родители способны убедить в этом младшего школьника, поскольку учитель – пока что чужой для учащегося человек. Но зачастую в неблагополучных семьях родителям просто некогда присматривать за учащимися, следить за их оценками. В результате, видя безразличие со стороны взрослых, младший школьник окончательно теряет интерес к школе и ко всем наукам. В такой ситуации следует либо побеседовать с родителями, либо сразу обратиться к социальным педагогам, если ситуация кажется критической. Возможно, тогда и проблемы с успеваемостью школьника исчезнут. Спокойная беседа с родителями, касающаяся плохой успеваемости учащегося, поможет разрешить проблему, не допустив полного запустения учебной деятельности. Перед тем как обращаться напрямую к родителям, следует выяснить, какие отношения

установились в семье. Если отношения между родителями и учащимися натянутые, то ситуация может только усугубиться при обращении ко взрослым.

Итак, мы пришли к выводу, что ведущая роль в успешной адаптации младшего школьника именно у родителей. Но педагогу также нужно найти особый подход к слабоуспевающему школьнику. Учителя должны помогать учащимся в познании себя, в осознании своих индивидуальных особенностей, достоинств, недостатков и потенциальных возможностей, способствовать формированию у них адекватной самооценки. Очень важно заботиться не только об интеллектуальном развитии учащегося, но и об его психологическом состоянии. Такого школьника нельзя осуждать, обсуждая его проблемы с успеваемостью во всеуслышание. Подобный подход может вызвать у школьника резкое отторжение по отношению к учителю, что только ухудшит проблему. Учителю следует поговорить с учеником, попробовать выяснить, почему он не может успевать за одноклассниками в деле усвоения материала. Если беседа не дает результата, то в ход идут индивидуальные задания. Исследования педагогов и психологов показывают, что наиболее адекватным и эффективным является стиль общения педагога, основанный на личностно-гуманном и личностно-ориентированном подходе к детям, в котором проявляются такие профессионально важные качества учителя, как эмпатия, рефлексия, коммуникативная культура, педагогическая проницательность, позиция заинтересованности в успехе ученика, доброжелательность и др. [2]. Во время устного опроса класса преподаватель может дать такому ребенку чуть более простое, но от этого не менее интересное задание. Если он выполнит задание правильно, его следует обязательно похвалить, постаравшись выделить успехи школьника среди всех остальных учеников. Подобная похвала поможет ученику освоиться с мыслью, что он не самый глупый в классе, и у него могут быть хорошие оценки. Учитель может посадить неуспевающего рядом с отличником. Тот, кто отлично понимает весь школьный материал, сможет помочь неуспевающему ребенку советом и личным примером. В результате, у школьника с плохими оценками рано или поздно наметится прогресс в овладении знаниями [5].

Для того чтобы оказать помощь ученику, чтобы он почувствовал себя в школе комфортно, найти имеющиеся у него личностные, интеллектуальные, физические способности для успешного обучения, гармоничного развития, педагогам и психологам необходимо узнать внутренний мир ученика, о чём и как он думает, кто его окружение. Педагог должен направлять учебно-воспитательный процесс на индивидуально-психологические особенности, потребности и возможности слабоуспевающего учащегося. Очень важно помогать ученику развивать навыки и внутренние психологические механизмы, которые необходимы для его более успешной учебы и общения в школьных стенах [4].

Таким образом, регулирование процесса адаптации слабоуспевающих школьников к образовательным условиям должно включать в себя все аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса: консультирование,

диагностика уровней готовности к обучению в школе и уровня адаптации к новым условиям, коррекционно-развивающие занятия, методическую работу и многое другое. Причем важно, чтобы данные мероприятия не были узконаправленными, а охватывали всех субъектов образовательного процесса: родителей, учителей, учащихся, психологов. Только взаимодействие данных субъектов поможет слабоуспевающему ученику в школе нормально учиться, а в будущем быть успешным специалистом в любой выбранной профессии.

Список литературы

1. Битянова М.Г. Адаптация ребенка в школе / М.Г. Битянова. – М.: Просвещение, 1998. – 246 с.
2. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. 2-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
3. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий / С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 2001.
4. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. – СПб.: Союз, 2000.
5. Олейник С.А. Особенности взаимодействия учителя и ученика в зависимости от типа учебной ситуации. Взрослые и дети в образовательном пространстве / С.А. Олейник – М.: Академия. – 2002.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Клейменова Е.В.

доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, канд. пед. наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Липецкий филиал, Россия, г. Липецк

В статье рассматриваются некоторые аспекты развития рефлексивных способностей у студентов вуза; приводятся примеры приемов, способствующих развитию рефлексивных умений студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: рефлексия; технология вариативного обучения; приемы, способствующих развитию рефлексивных умений.

Одной из педагогических технологий, способной решить ряд актуальных задач, касающихся обновления образовательного процесса в условиях профильного обучения, является технология вариативного обучения [2, с.52].

Среди педагогических средств реализации указанной технологии следует особым образом выделить использование приемов, способствующих развитию рефлексивных умений студентов, которые помогают студентам оценить свой выбор, свою деятельность с разных позиций и по разным критериям, сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свои последующие действия.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни [3, с.48].

Необходимость специального развития рефлексивных способностей у студентов не вызывает сомнений. Ориентация на интеллектуальную активность личности применяемых методик обучения отдельным предметам недостаточна, т.к. не используется в полной мере весь потенциал содержания образования для развития системы интеллектуальных качеств личности обучающегося [3, с.128]. На практике педагоги нередко ограничивают свои функции простой передачей предметных знаний, объяснением способов решения определенных задач и организацией текущего и итогового контроля, усвоения заранее структурированного материала. При таком подходе из поля зрения и внимания педагога выпадает организация самостоятельной деятельности обучающихся с установкой на их собственную интеллектуальную активность, направленную на усвоение, обобщение и систематизацию знаний.

Ситуации выбора запускают рефлекссию студента, связанную с осмыслением им собственной учебной деятельности. Как чувственно-переживаемый процесс она заставляет студента вспомнить, выявить, осознать и свою деятельность, и полученные результаты, и возникшие проблемы [1, с.155].

Для эффективной организации рефлексии студентов в вариативном учебном процессе следует учитывать следующие аспекты:

- предметная учебная деятельность должна быть завершена;
- студенту дается инструкция по восстановлению последовательности выполнения учебных действий, даже тех, которые он не считает важными;
- студенту предлагаются параметры рефлексивной деятельности или предоставляется право самостоятельного выбора;
- осознание студентом результатов рефлексивной деятельности происходит за счет использования разнообразных методов – вербальных, графических;
- в процессе рефлексии студенту предлагается не только высказать свое отношение, выразить ощущения, но и осознать свои достижения, которые способствуют приращению знаний;
- рефлексия студентом своей деятельности может быть двух видов: текущей, осуществляемой по ходу занятия, и итоговой, завершающей определенный замкнутый период деятельности (в конце изучения темы, раздела, семестра, учебного года).

Приведем примеры некоторых приемов, способствующих развитию рефлексивных умений студентов в процессе обучения в вузе.

Прием *«закончи предложение»* позволяет студентам оценить изучаемый объект, высказать свое собственное суждение и отношение. Например:

- «самым интересным для меня на занятии было...»;
- «если бы я раньше знал этот прием (правило, теорему и т.д.), то ...»
- «на мой взгляд, рассмотренный вопрос – это...».

Прием *«рефлексивные вопросы»* заключается в наборе вопросов, которые можно задавать в конце практического занятия на стадии рефлексии. Эти вопросы носят эмпатийный характер и являются важным механизмом взаимодействия в группе, позволяющим получить эмоциональный отклик.

Примерный набор рефлексивных вопросов может быть таким:

- что показалось вам сегодня трудным?
- каким способом была решена задача, можно ли иначе?
- что показалось неубедительным, с чем не согласны?
- были ли моменты недовольства собой?
- были ли моменты удовлетворения от своих ответов?
- что хотелось бы разобрать подробнее?
- что бы вы хотели посоветовать своему преподавателю?

Прием «*взаимоопрос*» может быть использован на разных этапах занятия. Работа идет в парах, и студенты спрашивают друг друга то, что требуется преподавателем, фиксируя правильные и неправильные ответы.

Указанные приемы весьма эффективны при работе со «слабыми» студентами, они позволяют закрепить изученный материал и своевременно выявить пробелы у каждого учащегося.

Список литературы

1. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 176с.
2. Клейменова Е.В. Педагогические условия реализации технологии вариативного обучения / Е.В. Клейменова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – Тамбов: Издательско-полиграфический центр ТГТУ, 2009. – №11(25). – С. 52-58.
3. Котенко В.В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 168 с.

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ АБИТУРИЕНТОВ

Кокова В.И.

ст. преподаватель кафедры прикладной информатики, математики и естественнонаучных дисциплин, Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, г. Абакан

Бредюк П.А.

студент 4 курса направления «Прикладная информатика», Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, г. Абакан

Муравьева И.С.

студентка 4 курса направления «Прикладная информатика», Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, г. Абакан

В статье рассматривается программа профориентационного тестирования, разработанная в RAD Studio Delphi XE7 на основе методик: анкета «Ориентация» (разработана

Соломиным И.Л.), опросник профессиональных предпочтений (типология Холланда), методика «Карта интересов» (разработана Голомшток А.Е.), методика «Матрица профессий» (разработана Г.В. Резапкиной).

Ключевые слова: тестирование, программа, автоматизация, профориентация, Delphi, анкета, методика, профессия, сфера деятельности.

Выбор профессии является одним из самых главных решений в жизни человека. Самый лучший способ понять свои интересы и склонности – пройти профориентационное тестирование.

Профессиональная ориентация – это комплексное понятие, связанное с профессиональным самоопределением индивида в выборе сферы деятельности, основанное на соотношении его склонностей с потребностями рынка труда [4].

Профориентационное тестирование позволяет сформировать реальные представления о своих интересах и личностных особенностях, склонностях и способностях, а также определиться в выборе дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной направленности.

Основными факторами, которые лежат в основе профориентации, являются три параметра:

- Профессиональные интересы и склонности абитуриента, а также его пожелания к будущей профессии (блок «Хочу»). «Хочу» – это пространство желаний, целей, интересов, стремлений.

- Знания, способности и умения, которыми абитуриент обладает (блок «Могу»). «Могу» – это пространство способностей, талантов, состояние здоровья.

- Профессии, востребованные на рынке труда (блок «Надо»). «Надо» – это пространство запросов от рынка труда, социально-экономические проблемы, тенденции в развитии мировой экономики.

Пересечение указанных блоков и формирует оптимальное профессиональное состояние личности: совпадение интересов и способностей человека с потребностями рынка труда.

В ХТИ – филиале СФУ разработана программа для профориентационного тестирования абитуриентов, которая существенно сокращает обработку результатов тестов. В результате анализа наиболее известных методик для автоматизации профориентационного тестирования были выбраны тесты, получившие мировое признание и по достоинству оценённые российскими психологами, которые позволяют максимально выявить круг профессий, соответствующих направленности, познавательной сфере и личностным особенностям тестируемой личности. Это анкета «Ориентация» (разработана петербургским психологом Соломиным И. Л. и предназначена для диагностики профессиональных интересов, склонностей и представлений о профессиональных способностях молодежи старше 14 лет), опросник профессиональных предпочтений (типология американского учёного Холланда, согласно его теории большинство людей принадлежат к одному из 6 типов личности: реалистический, исследовательский, художественный, социальный, предпри-

нимательский, конвенциональный), методика «Карта интересов» (вопросник из 145 вопросов, отражающих направленность интересов в 29 сферах деятельности, разработанный Голомшток А.Е.), методика «Матрица профессий» (методика Г.В. Резапкиной, разработана Московским областным центром профориентации молодежи).

Тесты имеют четкую профессиональную направленность, научно обоснованы и валидны, т.е. показывают достоверные результаты.

Программа написана в среде объектно-ориентированного программирования RAD Studio Delphi XE7 на языке Delphi. Достоинством программы является рациональное использование памяти и графических возможностей языка.

Всю клиентскую область программы занимает компонент PageControl. Он позволяет использовать рабочее пространство множество раз, разбивая область на страницы при помощи компонента Panel, переключаться между которыми можно по вкладкам. В программе ручное переключение (щелчок мыши по вкладке) отключено во избежание нарушения логики программы.

Пользовательский интерфейс программы содержит пять вкладок: четыре теста и итог по результатам всех тестов. Тесты разделены на логические части, которые, в свою очередь, поделены на блоки. После завершения теста появляется окно с результатом: списком рекомендуемых профессий или сфер деятельности. Список представлен компонентом ListBox. После завершения последнего теста откроется окно с общим результатом и возможностью экспорта в приложение Microsoft Office Word.

Перед каждым из четырех тестов для рационального использования памяти освобождается память компонентов, незадействованных в данном тесте.

В программе используются четыре глобальные динамические переменные. Три из них класса TStringList, еще одна – динамический массив класса TStringList. Класс TStringList – это список строк, использующийся для хранения текста, представленного в виде набора или списка строковых выражений [6]. Две переменные хранят списки профессий и сфер деятельности, третья и четвертая – задания и результаты для текущего теста. Все задания и результаты для каждого теста хранятся непосредственно в программном коде. Это предотвращает потерю либо преднамеренное изменение информации со стороны пользователя.

В тестах взаимодействие с пользователем происходит через графический компонент PaintBox, что позволяет как рационализировать использование памяти за счет уменьшения количества текстовых компонентов, так и визуально выделить реакцию пользователя на то или иное задание. Для облегчения алгоритма подсчета результата используется компонент CheckListBox – список с возможностью множественного выбора строк.

Разработанная программа объединяет результаты всех четырех тестов и выводит список приоритетных сфер деятельности, основанных на интересах тестируемого и список рекомендуемых профессий, основанных на предпочтениях, склонностях и представлениях о профессиональных способностях.

Список литературы

1. Головей Л.А. Психология популярных профессий. Санкт-Петербург: Речь. 2003. 256 с.
2. Макарова М. Ю. Проектирование информационной системы поддержки про-ориентационных процессов различных уровней // Наука и образование, Научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2012. № 9. С. 371–386.
3. Резапкина Г.В. Матрица выбора профессии. URL: <http://metodkabi.net.ru> (дата обращения: 05.10.2015).
4. Соломин И.Л. Анкета «Ориентация». URL: <http://psycabi.net/testy/372-anketa-orientatsiya-i-l-solomin> (дата обращения: 11.10.2015).
5. Тутубалина Н. В. Твоя будущая профессия: сборник тестов по профессиональной ориентации. Ростов н/Д.: «Феникс». 2005. 288 с.
6. Тюрин И.В. Языки программирования. Delphi. Уроки Delphi. URL: <http://delphi-prg.ru> (дата обращения: 08.11.2015).

В.А. СЕРОВ – ХУДОЖНИК ВСЕСТОРОННЕГО МАСТЕРСТВА

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

Талант и всестороннее художественное постижение в искусстве. Традиция высот искусства окружала В.А. Серова уже с колыбели; и всё это бессознательно и глубоко сидело в его мозгу и светилось оттуда вещью мыслью. Серов – гордость, слава и надежда русского искусства.

Ключевые слова: художник, изобразительное искусство, живописные образы, Академия художеств, разносторонний.

Грандиозная выставка произведений В.А. Серова в Москве закрыта.

Цель статьи – на основе воспоминаний, писем, отзывов, оценок творчества художника В.А.Серова понять место и значение его личности в обществе и творчества в русском изобразительном искусстве. «Искусство Серова подобно редкому драгоценному камню: чем больше вглядываешься в него, тем глубже он затягивает вас в глубину своего очарования. Вот настоящий бриллиант», – так отзывался Илья Ефимович Репин о живописном творчестве В.А.Серова [1, с.344].

Как он горевал, когда узнал о внезапной кончине В.Серова, восклицая: «Какая невосполнимая потеря для искусства!».

Цель статьи – на основе воспоминаний, отзывов, оценок творчества художника В.А.Серова уяснить место и значение его личности в обществе и творчества в русском изобразительном искусстве. Молодые художники спрашивали: «А что было главным в Серове-человеке?» Не задумываясь, им отвечали: «Достоинство».

С радостью, близкой к ликованию, Репин писал о том, что ему пришлось быть близким свидетелем всей тихой, упорной работы молодого гения

над своими живописными созданиями. Серов с самого малого возраста (с восьми лет) уже работал в его мастерской.

В 1880 году Репин направляет Серова в Академию художеств к прославленному учителю П.П. Чистякову. Талант и всестороннее художественное постижение в искусстве скоро признал Чистяков: «И рисунок, и колорит, и светотень, и характерность, и чувство цельности своей задачи, и композиция – всё было у Серова, и было в превосходной степени». «Потом в Абрамцеве – уже лет шестнадцати, и теперь – всё тот же упорный до самозабвения, долгий до потери сознания времени, но всегда художественно свежий, живой труд. А зрителю кажется, что всё это сделано с маху, в один присест» [1, с.345]. В каждой картине В. Серова лица полны психологии и той тонкой характеристики фигур, на какую был способен только Серов, особую прелесть его творчества составляет отсутствие пошлости. Серов с самого малого возраста носил «картины» в своей душе и при первой же okazji принимался за них, – вспоминал Репин.

«Серов всегда так нов, правдив и художествен, что его надо знать, любить, и только тогда зритель поймёт, оценит его и будет в больших барышах. Но для такого отношения надо быть исключительным любителем» [1, с.357].

«Он был всегда серьёзен и органически целомудрен, никогда никакого цинизма, никакой лжи не было в нём с самого детства. Он был вообще молчалив, серьёзен и многозначителен. Это осталось в нём на всю жизнь. Серова называли «совестью художественного мира» (Киселёва Е. Г.).

«В.А.Серов был художником всестороннего мастерства. Великий портретист жил в нём наряду с чудесным пейзажистом, проникновеннейший исторический живописец соседствовал с театральным декоратором высокого своеобразия. И одновременно он был не только первоклассным иллюстратором и графиком, но и автором метких карикатур, острых политических шаржей, бичевавших антинародные деяния царского правительства», – писал доктор искусствоведения И. Зильберштейн к столетию со дня рождения художника.

Из окон Петербургской Академии художеств Серов вместе с Поленовым и Гинцбургом 9 января 1905 года видел расправу царя с безоружными рабочими. Об этом он написал своему учителю Репину.

Скоро в газетах появилось сообщение о выходе В. Поленова и В. Серова из состава императорской академии в знак протеста против расстрела демонстрантов 9 января 1905 года, когда действия властей оказались несовместимыми с его представлениями о морали, совести.

«Традиция высот искусства окружала В.А. Серова уже с колыбели; и всё это бессознательно и глубоко сидело в его мозгу и светилося оттуда вещью мыслью. И свет этот не могла победить никакая поверхностная пыль ходячих эффектов.<...>Да, пребывание с самого детства в просвещённой среде – незаменимый ресурс для дальнейшей деятельности юноши...» [1, с.342].

Серова, возвращённого на традициях высокого искусства, если он был в чём-то глубоко убеждён, никто и ничто не могло сбить: он всегда знал, что допустимо, а что нет, что высоко, а что недостойно.

Качества Серова-человека видны в работах Серова-художника. Репин подчёркивал «тихую, упорную работу» Серова с самого малого возраста. Потом в Абрамцеве – уже лет шестнадцати, и всё тот же упорный до самозабвения, долгий до потери сознания времени, художественно свежий живой труд.

Чувствовалась в В.А. Серове некоторая таинственность сильной личности. Это осталось в нём на всю жизнь.

Становлению личности и творчества художника способствовал ещё один дом – дом семьи С.И. Мамонтова.

В Абрамцеве, подмосковном имении Мамонтовых, подолгу жили и плодотворно работали многие выдающиеся русские художники XIX века. Это имело немалое значение для расцвета их мастерства. А для творческого становления Серова едва ли не самым значительным явилось многократное пребывание в Абрамцеве. Недаром мать художника писала: «Милое, дорогое Абрамцево! Оно было многозначительным, крупнейшим фактором в жизни моего сына, как в детском возрасте, так и в годы зрелой возмужалости». Да и сам Серов в письме к невесте, Ольге Фёдоровне Трубниковой, от 5 января 1887 года, писал о своём пребывании у Мамонтовых: «... я прямо почувствовал, что и я принадлежу к их семье». Мамонтовы были всегда озабочены его устроенностью, наличием заказов, пополнением впечатлений, его участием в художественной жизни.

Глава этой семьи, Савва Иванович, был человеком редких качеств, о нём Горький писал так: он «хорошо чувствовал талантливых людей, всю жизнь прожил среди них, многих таких... поставил на ноги, да и сам был исключительно, завидно даровит».

Предельная нравственная чистота Елизаветы Григорьевны Мамонтовой повлияла на тех, кто был дружен с этой семьёй, самым облагораживающим образом. И.С. Остроухов вспоминал: «В ней была чарующая прелесть». В своих воспоминаниях М. В. Нестеров, И. С. Остроухов называли жизнь Елизаветы Григорьевны «прекрасным подвигом». Для В. Серова хозяйка абрамцевского дома стала самым дорогим человеком. В письмах, в обращении: «Дорогая Елизавета Григорьевна!... Серов выразил благодарность и сыновнее чувство привязанности к этой женщине, называя её «второй матерью». Где бы ни был Серов, куда бы ни заносила его жизнь, он ощущал тепло, нежность и материнскую любовь этой замечательной женщины, писал ей, сообщая о своих впечатлениях от тех мест, которыми когда-то любовалась Елизавета Григорьевна. В одном из писем Серов выразил желание – создать что-то радостное. И он нашёл желаемый образ и необходимый настрой, состояние души у Мамонтовых, создал у них в Абрамцеве один из лучших портретов в галерее русского искусства – «Девочка с персиками», портрет Веруши Мамонтовой.

Серов подарил этот шедевр матери девочки – Елизавете Григорьевне. В Москве в училище живописи, ваяния и зодчества не один год приходил Серов к молодым людям, посвятившим свою жизнь искусству. Серов вёл портретную мастерскую, туда приходили даже те, кто уже закончил училище, чтобы поработать под руководством Серова.

Для любителей и всех желающих в Москве находился Литературно-художественный кружок, каждый желающий мог приобщиться к искусству, там устраивали концерты музыкантов, певцов, выставки художников, спектакли с участием актёров и писателей.

Именно в это время Серов создал портреты М.Н. Ермоловой, Г.Н. Федотовой, Ф.И. Шаляпина, а позднее двойной портрет артистов Малого театра А.П. Ленского и А.И. Южина.

М.Н. Ермолова была не просто актрисой, но и символом театральной Москвы. В фойе тихого здания театра художник писал пожилую женщину, которая повышала голос только в те часы, когда находилась на сцене. Она сохраняла в жизни грусть, смелость, женское обаяние и женскую твёрдость своих героинь.

«Серов не раз был свидетелем того, как игра Ермоловой исторгала слёзы и крики восторга, заставляла пылкую молодёжь давать клятвы служить добру и правде. В строгом платье, без грима, в величавой позе запечатлел художник огромную красоту человеческого существа» [2, с.62].

В. А. Серов живёт благодарной памяти потомков, являясь образцом человека и «совестью художественного мира».

Список литературы

1. Репин И.Е. Далёкое близкое. Издательство Академии художеств СССР. М., 1960. 510 с.
2. Смольников И.Ф. Повести трудных и радостных лет. Детская литература. Л., 1969. 192с.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коростелева М.Р.

магистрант 2 курса, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

Исаева И.Ю.

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматриваются возможности системы дополнительного образования в творческом развитии младших школьников, особенности кружковой работы художественно-эстетической направленности, которая помогает ребенку реализовать себя, развивает кругозор, креативность, позволяет раскрыться каждому.

Ключевые слова: творческое развитие младших школьников, креативность, кружковая работа, учреждения дополнительного образования.

Одним из основных социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и творческое развитие младших школьников, являются

учреждения дополнительного образования, роль которых в настоящее время существенно возрастает. В современных условиях именно дополнительное образование оказалось гибкой социально-педагогической системой, способной предложить многообразие образовательных услуг, создающих условия для личностного, профессионального, творческого развития детей.

В настоящее время творческое развитие личности находится в зоне повышенного внимания разных наук психологии, педагогики (Д. Б. Богоявленская, В. В. Краевский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Творческое развитие детей и подростков в системе дополнительного образования исследовали В. А. Горский, Ю. С. Столяров, А. М. Федоров и др.

Значительный вклад в творческое развитие младших школьников вносит кружковая работа, которая помогает ребенку реализовать себя, использовать свои задатки и способности, развивает кругозор, креативность, позволяет раскрыться каждому.

В системе дополнительного образования действуют кружки различной направленности: художественно-эстетические (изобразительного творчества, музыкальные, хореографические, хоровые и др.), технические, натуралистические, туристско-краеведческие, спортивные и др.

Кружки художественно-эстетической направленности способствуют расширению общекультурного кругозора, воспитанники приобретают знания по общей музыкальной культуре, изобразительной деятельности, по восприятию произведений искусства.

Младший школьный возраст наиболее важный возраст для творческого развития. К 7-8 годам отмечается высокий рост творческой активности, характеризующейся развитием креативного мышления, активизацией функции воображения, вначале воссоздающего, а затем и творческого.

Как показал анализ литературы по данной проблеме, в творческом развитии младших школьников большое место занимает проектная деятельность. Непременным условием проектной деятельности является наличие выработанных представлений о ее конечном продукте и, как следствие этого, об этапах проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексии результатов деятельности. Как специфическая форма творческого развития данный вид деятельности является универсальным средством развития человека, которая используется в педагогических целях при работе практически с учащимися любого возраста, в том числе и младшего [2, с. 48].

Кроме того, в творческом развитии младших школьников огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития являются хореографические кружки. Танцевальное искусство способствует развитию не только музыкальных, двигательных навыков, но и дает представления об актерском мастерстве, учит видеть прекрасное, уметь создавать красоту движений, отношений и, вместе с тем, способствует творческому развитию личности [3].

В содержании работы музыкально-хоровых кружков входят различные жанры искусства: вокальное пение, театрализация, игра на инструментах, ди-

зайн одежды, литературное творчество, концертное исполнение. Воспитанники получают знания о характере музыки, о средствах музыкальной выразительности, нотной грамоте. На кружковых занятиях изобразительной деятельностью младшие школьники учатся создавать творческие работы, подбирать сюжеты, выбирать и применять выразительные средства для реализации собственного замысла в рисунке, живописи, аппликации [4]. На таких занятиях происходит воспитание у младших школьников ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.

Таким образом, кружковые занятия – это уроки практического жизненного опыта, освоения и постижения красоты окружающего мира, направленные на эстетическое, нравственное становление личности, развитие ее творческой индивидуальности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. Исаев А.А., Исаева И.Ю. Проблема проектирования в педагогической теории и практике // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. №7-10. С. 47-50.
3. Коростелева М.Р., Исаева И.Ю. Ситуация успеха как средство развития творческих способностей младших школьников на занятиях хореографией // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. №7-10. С. 57-60.
4. Савельева О.П. Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность. Материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет. 2014. С.237-241.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ У ПЯТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ: К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кулаковская В.И.

ведущий научный сотрудник, канд. психол. наук,
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются подходы к изучению эмоций и смыслов в структуре самосознания у детей пятилетнего возраста. Становление самосознания ребенка –дошкольника рассматривается как становление и развитие его эмоционально-смысловой сферы, изменение соотношения переживания и сознания на каждом возрастном этапе. Подчеркивается значение отношений с близким взрослым для развития самосознания ребенка.

Ключевые слова: сознание, самосознание, самооценка, самовосприятие, самоотношение, переживание, аффективно-смысловая сфера, обобщение переживаний.

Изучение феномена сознания и самосознания, по мнению многих специалистов, как в области психологии, так и в сфере других наук, является од-

ной из центральных проблем современной науки в целом. Сегодняшнее время, характеризующееся интенсивным проникновением информационных технологий во все сферы жизни и резко возросшей глубиной межкультурных связей, по мнению академика А.Г.Асмолова, можно охарактеризовать как период «неопределенности», в котором проблема сознания тесно переплелась с проблемами идентичности, и сложившиеся представления людей о самих себе (Я- концепции) подвергаются серьезным испытаниям.

В особой зоне риска в сложившихся условиях оказались дети дошкольного возраста, поскольку одной из угроз развития самосознания у детей на современном этапе является проблема примитивизации (снижение уровня, расщепление и разорванность) сознания: неразличение добра и зла, нарушение иерархии («перевертыши») базовых ценностей и их расчеловечивание, снижение ценности человеческой жизни или ее утрата [1]. Особую остроту приобретает данная проблема в связи с увеличением количества детей с негативными переживаниями (проявлениями тревожности, многочисленными страхами, беспричинными агрессивными проявлениями, депрессивным настроением даже у очень маленьких детей).

Самосознание человека – сложное психическое образование, имеющее определенную структуру. В работах Л.И. Божович, И.С.Кона, М.И. Лисиной, В.В.Столина, И.И.Чесноковой и др., можно выделить два основных компонента самосознания: 1) когнитивный, который связан с формированием определенного образа и ведет к развитию интеллекта; 2) аффективный, который формирует самооценку и самопринятие. В когнитивном компоненте различают процесс самопознания и его результат – систему знаний личности о самой себе или представления о себе, в аффективном плане также различают процесс самооценивания и результат – набор самооценок, ведущих к определенному самоотношению.

Исследования сотрудников лаборатории А.Д.Кошелевой опираются на научные подходы, которые признают важнейший вклад эмоций в становление самосознания и личности (личность как иерархия смыслов), что позволяет точнее называть сферу эмоциональной регуляции поведения ребенка – эмоционально-смысловой, или эмоционально-личностной сферой. Самоотношение рассматривается ими как некий процесс – сложная динамика эмоций и интенсивных эмоциональных переживаний в процессе направленной рефлексивной деятельности, итогом которых является эмоциональная составляющая образа Я (как совокупность устойчивых смыслов) как важнейший регулятор поведения ребенка [2].

Особую значимость приобретает изучение роли переживаний (состояний, вызванных отношением детей к своему окружению (как к предметному, так и к социальному, и, как результат – появлению я -переживаний (состояний, связанных с отношением к себе). Эмоции в данном контексте как внешний знак внутреннего мира ребенка.

По большому счету, становление самосознания ребенка-дошкольника – это становление и развитие его эмоционально-смысловой сферы, изменение соотношения переживания и сознания на каждом возрастном этапе. Крайне

недостаточно изучена такая связь – переживаний ребенка (как его состояний) и его самосознания у детей пятилетнего возраста.

Развитие ребенка в возрасте 5-ти лет рассматривается в детской психологии исключительно важным в становлении личности, «периодом глубокой аффективной и моральной работы, когда создаются в психическом мире человека нравственные системы и комплексы, которые в дальнейшем могут перейти в стойкие особенности личности» [4].

Главным механизмом осознания и оценки своих переживаний является их обобщение. Об этом свидетельствует возникновение у ребенка эмоционально-окрашенного самоописания, это есть ответ ребенка на вопрос «Какой Я». Характер таких аффективных обобщений мы можем проследить в речи ребенка.

В большинстве исследовательских работ подчеркивается первостепенное значение межперсональных отношений для развития самосознания у детей, прежде всего – отношений с близкими взрослыми. Так, М.И.Лисина, подчеркивала, что наибольшее значение имеют два вопроса: взаимоотношения ребенка с другими людьми и образ самого себя [3].

Сегодня большинство исследователей и практиков обсуждают проблему дефицита «живого» речевого общения ребенка с разными людьми, и прежде всего родителями. Занятость, усталость родителей, самостоятельные занятия ребенка с различными электронными «помощниками» иногда становятся фактором, ограничивающим речевое развитие ребенка.

Несмотря на новые возникающие потребности, определяющие состояние и переживания ребенка в 5 лет: расширяющейся общей картиной мира, увеличивающимся влиянием сверстника, усложнением игровой деятельности детей, важное значение в формировании самосознания имеют устойчивые воздействия на ребенка близких взрослых.

Наши ближайшие научные интересы нацелены на изучение следующих аспектов:

- какие смысловые задачи должен решать пятилетний дошкольник и как они должны быть сформулированы, чтобы ребенок мог вербализовать этот опыт в определенных понятиях;
- как пятилетний ребенок обобщает свой жизненный опыт, опыт его отношений с близкими и чужими людьми (взрослыми и детьми);
- какова осмысленность своего жизненного опыта в целом, что и кто в значительной мере влияет на формирование самоотношения ребенка пяти лет.

Список литературы

1. Кошелева А.Д. Взросление современных дошкольников // Ребенок в детском саду. 2012. № 5-6.
2. Кошелева А.Д. Осмысление переживаний и его роль в становлении самосознания ребенка // Психология сознания: Истоки и перспективы изучения. Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского 12-16 ноября 2013 г. М., 2013. Т.1. С. 68-74.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
4. Пробылова В.С. Особенности самосознания пятилетних детей с ранним детским аутизмом: дис. ... канд.психол.наук. Нижний Новгород, 2008. 253 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Кушнир Т.И.

зав. кафедрой физики, математики, информатики и МП, канд. пед. наук, доцент,
Тобольский пединститут им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ в г. Тобольск,
Россия, г. Тобольск

Медведева П.Б.

магистрант 2 года обучения, Тобольский пединститут им. Д.И. Менделеева
(филиал) ТюмГУ в г. Тобольск, Россия, г. Тобольск

Шебанова Л.П.

доцент кафедры физики, математики, информатики и МП,
канд. пед. наук, доцент, Тобольский пединститут им. Д.И. Менделеева
(филиал) ТюмГУ в г. Тобольск, Россия, г. Тобольск

В статье рассматриваются проблемы формирования творческой личности учащихся в процессе обучения математике. Творческая исследовательская деятельность, как на уроках математики, так и во внеклассной работе позволяет развивать творческую личность учащегося, готового к дальнейшему обучению в вузах, и способного найти себя в обществе.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, исследовательская деятельность, дифференцированный подход.

В последнее время в России происходят социокультурные и экономические преобразования, которые вызывают изменения в системе, как общего, так и профессионального образования. В связи с этим, одной из тенденций педагогики и является активизация процесса обучения через творчество обучающихся. Это обусловлено тем, что возрастает роль творчества в познании мира, необходимости всестороннего развития личности. При этом необходимо развивать и индивидуальные творческие способности учащихся.

Однако на пути развития творческих способностей и возможностей обучающихся встречаются определенные трудности. Преодоление этих трудностей требует подготовленности самих учителей к организации данного процесса. Прежде чем развивать творческую активность и самостоятельность у учащихся, необходимо меняться самим учителям, так как глобальные изменения меняют приоритеты в социальной сфере. Меняются требования к отбору и подготовке специалистов, меняются критерии отбора, все это требует подготовки креативной, творческой личности, способной постоянно развиваться и самосовершенствоваться.

Рассматривая проблему творчества, хочется отметить, что нельзя просто так сформировать творческие способности учащихся. Они заложены в каждом ребенке, их нужно только научиться развивать. Способности находят свое развитие в том или ином виде деятельности, в тех или иных социальных условиях.

Одной из задач развития творческих способностей при обучении математике является развитие способности к самовыражению. В связи с этим

важное место отводится вопросу о педагогических условиях эффективного развития учащихся, как на уроках математики, так и на внеклассных мероприятиях. Необходимо создавать благоприятные условия для развития продуктивного мышления на всех этапах организации работы учителя: оборудование рабочего места учащегося, наличие методических материалов, использование ИКТ в учебном процессе и т.д. [2, с. 91].

Одним из условий развития творческих способностей является свобода творчества. От того, каким образом учитель создает для ученика реальную свободу проявлений его творчества и индивидуальности, зависит, в какой степени происходит развитие самого ученика.

Необходимо предоставлять обучающимся свободу и самостоятельность в выборе формы своей деятельности. Это касается в первую очередь проводимых внеклассных мероприятий. Если учащиеся сами предлагают провести какое-то мероприятие, то надо поддержать их выбор тематики, если необходимо, то направить, помочь, стимулировать их к творческой деятельности. Например, после изучения единиц измерения длины предложить провести «марафон загадок», после изучения геометрических фигур провести «парад моделей фигур», которые учащиеся смастерят сами: куб, октаэдр, тетраэдр и т.д. Интересны в этом деле и сотворческие мероприятия. Например, математическая игра-соревнование «Кто кого!» для учащихся 5 класса по теме «Занимательные задачи по математике и ее связь с другими предметами». Цель этой игры – развитие познавательных интересов учащихся, развитие элементов творческой деятельности, интуиции, смекалки. В то же время проверяются знания по математике и другим предметам. Учащимся предлагается заранее набрать команду из 10 человек, придумать название, девиз и эмблему, оформить празднично кабинет. Учителя готовят карточки с заданиями, жетоны, дипломы для награждения. После проведения мероприятий обязательно необходима рефлексия. Подсчитаны баллы у каждой команды, названа сильнейшая, вручены дипломы. И здесь происходит обсуждение: чему нужно научиться, чтобы победить. Главное, чтобы проигравшие не расстраивались. Пожелать им удачи в следующих конкурсах и мероприятиях [1, с.68].

Таким образом, при формировании творческих способностей учащихся большая результативность достигается в том случае, когда эффективно осуществляется сотрудничество учителя и ученика. Чем более высокого уровня достиг учитель, тем выше у него шансы развить творчески мыслящего, способного учащегося.

Список литературы

1. Кушнир Т.И., Терентьева Н.А., Шебанова Л.П. Формирование творческой активности учащихся 5 – 6 классов при обучении математике // тезисы докладов международной научно-практической конференции «Наука сегодня: теоретические и практические аспекты». – Вологда. – 2015. – С. 67-68.
2. Корощенко Н.А., Кушнир Т.И., Шебанова Л.П., Яркова Г.А. Формирование УУД у учащихся 5-6 классов в процессе обучения математике в условиях реализации регионального компонента // Концепция развития математического образования: проблемы и пути реализации: Материалы XXXIV Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Науч. руководитель семинара А.Г. Мордкович. Москва, 2015. С. 90-92.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Лебедева К.М.

аспирант кафедры общей педагогики,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Пермь

В статье дается определение «педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения» и определяются ее структурные компоненты на основе анализа современных исследований педагогической компетентности родителей.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, педагогическая компетентность родителей, структурные компоненты.

Обновление системы дошкольного образования привело к повышению внимания к проблемам семьи и обусловило необходимость активизации взаимодействия дошкольного учреждения с родителями воспитанников. В «Федеральном законе об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей. Поэтому и актуализируется необходимость в формировании компетентного, грамотного родителя.

Для решения проблемы формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения необходимо провести ее изучение как педагогического феномена, а именно рассмотреть понятие, структуру педагогической компетентности родителей.

Педагогическую компетентность в большинстве исследований рассматривают в рамках профессиональной компетентности педагога. Педагогическая компетентность – это знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, в общении, развитии (саморазвитии) личности [1].

Педагогическая компетентность родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения мы рассматриваем как совокупность личностно-деятельностных характеристик родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, умениями организовать предметно-развивающую среду, использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком в игровой деятельности.

Для определения структурных компонентов педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения обратимся к анализу современных исследований по данной проблеме (табл.). Исследователи раскрывают содержание педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи (Н.А. Хрусталькова),

родителей приемных детей (С.С. Пиюкова), изучают систему формирования компетентности родителей детей раннего возраста (В.В. Селина).

Таблица

Компоненты педагогической компетентности родителей		
С.С. Пиюкова	Н.А. Хрусталькова	В.В. Селина
Когнитивный компонент		
Коммуникативный компонент		
Рефлексивный компонент		
Личностный компонент		Ценностно-смысловой
	Мотивационно-ценностный	
	Операциональный	
Конструктивный		
Организаторский		
		Деятельностный

Анализируя представленную таблицу, можно сделать вывод о том, что все авторы [2,3,4] выделяют в структуре педагогической компетентности: когнитивный, коммуникативный, рефлексивный компоненты. Когнитивный компонент представляет собой комплекс профессионально-педагогических знаний, умений и навыков у родителей, необходимых для воспитания детей. Коммуникативный компонент характеризует специфику взаимодействия родителя с ребенком; при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, развитие коммуникативных навыков. Рефлексивный компонент означает наличие способности родителей к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей педагогической деятельности. Также все три исследователя выделяют личностный компонент, но при этом В.В. Селина [3] объединяет в своей структуре педагогической компетентности личностный и мотивационно-ценностный компоненты и называет его ценностно-смысловой. Данный компонент предполагает саморазвитие личностных качеств родителя, необходимых для воспитания ребенка, а также осознание необходимости и ценности саморазвития. К таким качествам личности родителя относят: способность понимать внутренний мир другого человека; способность к активному воздействию на ребенка; способность владеть собой.

В следующих составляющих педагогической компетентности родителей исследователи расходятся в своих взглядах.

В.В. Селина [3] включает деятельностный компонент, подчеркивая, что формирование компетентности родителей будет эффективно при их активном участии во взаимодействии, саморазвитии и самообразовании.

Н.А. Хрусталькова [4] добавляет операциональный компонент, который предполагает овладение способами и приемами реализации педагогической деятельности родителей профессионально-замещающей семьи и готовность к ее осуществлению, то есть готовность к взаимодействию.

С.С. Пиюкова [2] вводит конструктивный и организаторский компонент. Конструктивный компонент включает в себя дальние, перспективные цели воспитания в семье, а также стратегии и способы их достижения. Его

содержание можно описать через систему соответствующих умений родителя, среди которых можно выделить аналитические, прогностические и проективные. Организаторский компонент связан с умением родителя организовать как деятельность ребенка, так и свою собственную. К организаторским умениям как общепедагогическим относят мобилизационные, развивающие и ориентационные умения.

На наш взгляд, конструктивный компонент входит в когнитивный, так как аналитические, прогностические и проективные умения являются теми умениями родителей, которые необходимы для воспитания детей.

Организаторский и операциональный компоненты имеют деятельностную основу и могут быть включены в деятельностный компонент.

Таким образом, проанализировав представленные компоненты педагогической компетентности родителей, можно выделить 5 основных компонентов педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения: когнитивный, коммуникативный, мотивационно-ценностный (личностный), рефлексивный и деятельностный.

Список литературы

1. Митина А.М. Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых за рубежом // Человек и образование. 2006. № 7. С. 68-69.
2. Пилюкова С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002. -29 с.
3. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2009. -27 с.
4. Хрусталькова Н.А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2009. – 489 с.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ДО

Лебеденко И.Ю.

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент, Армавирский государственный педагогический университет, Россия, г. Армавир

Ведренцева Т.Ю.

ст. воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №7 «Сказка», Россия, Краснодарский край, пос. Мостовской

Стаценко Е.В.

воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №7 «Сказка», Россия, Краснодарский край, пос. Мостовской

В статье рассматриваются вопросы создания условий, обеспечивающие эффективную социализацию ребёнка дошкольного возраста. Реализация положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагает формирование социально-успешной личности, способной самореализоваться в современ-

ном обществе. В качестве одного из средств формирования такой личности рассматривается детский совет группы.

Ключевые слова: эффективная социализация, личность, социальная успешность, воспитательная технология, детский совет группы.

Вопросы, связанные с развитием личности, в своё время изучали как отечественные, так и зарубежные учёные. За рубежом существуют самые разные концепции личностного развития (З.Фрейд, К. Юнг, К.Роджерс, Э.Фромм, А. Маслоу и др.), в которых обозначены условия развития личности. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.) считали, что процесс развития личности протекает постоянно, хотя и не в одном темпе. Основы личностного развития закладываются ещё в раннем возрасте, но к трём годам ребёнка уже можно считать личностью. В психике ребёнка этого возраста уже четко прослеживается самосознание, начинает оформляться самооценка, определяется уровень притязаний, проявляются индивидуальные особенности личности. И хотя три года – это определённый этап личностного развития, на самом деле это ступенька дальнейшего развития и совершенствования личности.

Процесс социализации представляет собой многогранный и длительный путь присвоения личностью культурных норм на основе общепринятых социально и личностно значимых правил, а также освоения ею культурно-практического опыта. Очевидно, что именно в дошкольном возрасте, чувствительном для воспитательных воздействий и нужно закладывать основы воспитания социально-успешной личности, максимально реализуя заложенный потенциал [1].

Дошкольный возраст считается очень плодотворным периодом, фактически базой для эмоционально-личностного развития ребёнка. Всё, что эмоционально окрашено, производит неизгладимое впечатление на ребёнка, оставляя следы в его памяти на подсознательном уровне. Стремясь эмоционально окрасить обучение ребёнка и в целом его жизнь, взрослые разнообразят его впечатления, вызывают положительные эмоции, изолируют от отрицательных переживаний. В этом же возрасте создаются благоприятные условия для формирования у ребёнка различных социально значимых качеств. Формирование таких качеств личности как вежливость, правдивость, послушание и других возможны и в дошкольном возрасте. Но для формирования множества других личностных качеств, предполагающих определённый уровень интеллектуального и волевого развития, в дошкольном возрасте создаются лишь основы. Причём психологи отмечают, что такие качества как открытость, самостоятельность, креативность и инициативность хоть и проявляются наиболее ярко у взрослых людей, но начало их формирования закладывается в дошкольном детстве. С большой вероятностью можно предположить, что качества, затрудняющие процессы коммуникации и лежащие в основе внутриличностных конфликтов человека, также закладываются в дошкольном возрасте.

Данные положения ставят перед родителями и педагогами дошкольных образовательных организаций вполне конкретные задачи, связанные с организацией такой жизнедеятельности воспитанников, которая бы способствовала созданию основ для формирования у них социально значимых, востребованных в настоящее время качеств личности. В частности принятие новых нормативных документов (ФГОС ДО) предполагает определённый пересмотр воспитательных технологий и введение инноваций в работу дошкольных образовательных организаций. В соответствии с этим документом педагоги должны создать такие психолого-педагогические условия, которые обеспечивали бы как минимум построение образовательной деятельности на основе такого взаимодействия всех взрослых с детьми, которое было бы ориентированно на учёт индивидуальных интересов и потенциальных возможности воспитанников. Очевидно, что образовательные отношения должны строиться так, чтобы дети имели возможность проявить инициативу и самостоятельность в специфических для них видах деятельности. При этом важно предусмотреть возможность выбора детьми материалов для осуществления деятельности, видов активности, а также участников для совместной деятельности и общения.

К настоящему времени в литературе описано множество способов, методов и технологий воспитания у детей дошкольного возраста социально значимых качеств личности. Однако по-прежнему сохраняется потребность в разработке комплекса условий, способствующих формированию социально-успешной личности, способной самореализоваться в современном обществе. Мы полагаем, что именно организация детских советов в группах имеет огромный потенциал в создании таких условий жизнедеятельности.

Теоретические исследования и опыт практической работы доказывают, что детский совет группы позволяет обеспечить право детей участвовать в планировании своей деятельности, развивать их любознательность, поддерживать инициативность. Потому педагоги нашего детского сада решили, создав в каждой возрастной группе детский совет, создать условия для стимуляции личностного развития детей [2].

На детских советах группы ребята выражают свое мнение по поводу происходящего, делятся своими планами и решениями по вопросам, затрагивающим жизнь группы, совместно находят решения вопросов и задач, возникающих в процессе совместного жизнетворчества. Поощряя детские обсуждения различных вопросов, педагоги имеют возможность проводить анализ того, что интересует детей группы, какие мероприятия запомнились, а какие не интересны. Используя детский совет группы, каждый воспитатель может косвенно управлять процессом воспитания и обучения, строить дальнейшую работу, учитывая интересы своих воспитанников.

Опыт использования в образовательном процессе этой новой для нас формы взаимодействия с детьми позволил по-новому взглянуть на наших воспитанников. Так педагогов удивила способность к принятию новых нестандартных решений детьми, которые раньше производили впечатление "тихих", пассивных. Раскрылись способности детей в планировании мероприятий, внесении креативных идей. Например: пригласить мам на мини-

концерт при помощи билетов в виде сердечек и подготовить указатели – стрелочки, ведущие в музыкальный зал, на которых написаны ласковые слова. При этом дети отказались от изготовления открыток и цветочков, объяснив, что это они уже делали. И вместо этого предложили сделать для каждой мамы бусы из макарон и покрасить их. Педагоги убедились, что такая необычная и интересная форма работы с детьми дает возможность вносить в праздники и мероприятия новые идеи, которые будут интересны всем детям.

Таким образом, применение новой формы организации детей – детский совет, способствует формированию таких важных для дошкольника качеств как ответственность, инициативность, любознательность, приучает к самостоятельному принятию решений.

Список литературы

1. Коноваленко С.В., Кременецкая М.И. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 143 с.
2. Свирская Л.В. Детский совет: методические рекомендации для педагогов. – М.: Национальное образование, 2015. – 80 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Михедова С.Д.

студентка 2 курса магистратуры, направление подготовки 050100.68
«Педагогическое образование», ФГБОУ ВПО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматриваются особенности педагогических технологий, интерактивные формы и методы обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: педагогическая технология, интерактивные формы и методы обучения.

Педагогика профессиональной подготовки будущих учителей располагает целым комплексом методов, которые позволяют педагогу создать условия для положительного саморазвития будущего учителя, его социальной адаптации и защиты, т.е. достичь целей и задач профессиональной подготовки.

Современные учителя используют как традиционные, так и новые методы работы; последние, как правило, обусловлены изменившимися реалиями жизни. В настоящее время они отражают, во-первых, установившиеся гражданско-правовые отношения между учреждением образования, учителем и учеником; во-вторых, демократическую сущность воспитательной работы, которая основана на партнерстве, сотрудничестве; в-третьих, потребность в нетрадиционных формах организации деятельности (круглые столы, родительские гостиные и др.). Приоритет имеют самопомощь, самовоспитание,

помогающие будущему учителю стать хозяином собственной судьбы, стимулирующие процессы саморегулирования. Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в воспитании учащихся.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма учителя, т. е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога, способную воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Исходя из современных требований можно определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога: работа в методических объединениях, творческих группах; исследовательская деятельность; освоение новых педагогических технологий; различные формы педагогической поддержки; активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах и фестивалях; обобщение собственного педагогического опыта; использование ИКТ и др.

Как показал анализ литературы по данной проблеме исследования, формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей происходит на основе использования интерактивных форм и методов обучения в процессе их профессиональной подготовки.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на: дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.; игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры; тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные тренинги), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения. Остановимся на некоторых интерактивных формах и методах обучения более подробно.

Деловая игра – это форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования. Технология игры включает в себя возможное игровое моделирование – создание макетов, замещающих объекты реальной ситуации, а также манипулирование ими с целью замены реального

экспериментирования искусственно сконструированными поведенческими образцами.

Тренинг личностного роста (вариант, которого описан А. С. Прутченковым) – это способ выражать себя своими индивидуальными средствами, то есть через свои характерные особенности, при этом обучаться познанию, восприятию и пониманию себя [5].

Тренинг педагогической импровизации (вид данного тренинга описан В. Н. Харькиным) как способ развития у будущего учителя импровизационных умений [6]. Мы использовали этот тренинг для развития у студентов профессиональных умений: развития артистических способностей, его внимания, воображения, техники речи, выразительности, коммуникативных умений, которые необходимы для их профессиональной деятельности.

Наиболее приемлемая интерактивная технология для обучения студентов в условиях минимизированного времени, отведенного на курс – **метод анализа микроситуаций** (кейсов, казусов).

Метод кейсов представляет собой анализ конкретных практических ситуаций и предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному подходу. Цель этого метода состоит в том, чтобы научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

Работа в малых группах – это одна из самых популярных стратегий, так как она дает всем учащимся (в том числе и стеснительным) возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия).

Работа в малых группах позволяет со студентами выполнять и творческие задания. Под **творческими заданиями** понимаются такие учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Еще одним из креативных методов является **метод игрового проектирования**, которое включает в себя проекты разного типа: исследовательский, поисковый, творческий (креативный), прогностический, аналитический проект. Игровое проектирование развивает навыки совместной деятельности, обучает сотрудничеству, развивая чувство коллективной ответственности, развивает презентационные умения и навыки, коммуникативную и интерактивную компетентность обучаемых и др.

Из вышеизложенного следует, что использование интерактивных методов обучения позволяет сделать, будущего учителя начальной школы активным участником педагогического процесса, формировать и развивать познавательную активность и саморефлексию обучаемых. Применение интерактивных методов содействует формированию творческой, активной личности, способной адаптироваться в меняющемся мире.

Список литературы

1. Овсянникова, Е.А. Социально-психологический тренинг: теория, методика и практика: методическое пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 152 с.
2. Овсянникова, Е.А. Общение преподавателя и студента в процессе дистанционного обучения в современном образовательном пространстве // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, В.А. Чернобровкина. – Магнитогорск: МГТУ, 2014. – С. 139-143.
3. Овсянникова, Е.А. Педагогические условия формирования готовности студентов к педагогическому общению в профессиональной деятельности// Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: матер. 2-й Междунар. науч.- практ. конф.: – В 5 ч. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – Ч. 5. – С. 196-197.
4. Овсянникова, Е.А. Формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Овсянникова. – Магнитогорск, 2006. – 167 с.
5. Прутченков, А. С. Трудное восхождение к себе : метод. разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с
6. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя/ В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

О РАЗВИТИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ

Михедова С.Д.

студентка 2 курса магистратуры, направление подготовки 050100.68
«Педагогическое образование», ФГБОУ ВПО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия,
г. Магнитогорск

В данной статье рассматривается проблема развития у будущих учителей начальной школы педагогического общения на основе рефлексивной позиции. Будущие учителя в результате рефлексии осознают необходимость получения новых знаний, овладения новыми приемами общения, умениями управлять своими психическим и эмоциональным состояниями, умениями прогнозировать и т.д.

Ключевые слова: педагогическое общение, рефлексия; будущие учителя начальной школы.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя в вузе необходимо формировать его обобщенные мотивы, среди которых важнейшими являются мотивы личностного и профессионального самосовершенствования.

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев самосознание отождествляют с рефлексивным самосознанием или сознанием самости [5, с. 192]. В психологии до-

казано, что личность сама выступает субъектом своих мотивов, что переориентация личности с подчинения мотивам на признание и как объекта самоуправления является показателем способности личности к саморегуляции. Основой самоуправления выступает процесс осознания себя субъектом жизнедеятельности, центральное звено которого – рефлексия. Проблемами педагогической рефлексии занимались Н. Ю. Кулюткин, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Л. И. Мнацакян, Н. Ю. Посталюк, Г. С. Сухобская, Н. Я. Сайгушев, О. С. Цокур и др. Развитие рефлексивной позиции будущего учителя составляет огромный резерв совершенствования управления становлением субъекта педагогического общения.

Понятие «рефлексия» используется разными науками: философией, психологией, этикой, эстетикой, кибернетикой, педагогикой. Использование понятия в разных науках привело к выделению большого разнообразия его видов: интеллектуальной, коммуникативной, методологической, личностной, научной, обыденной, философской, педагогической. Слово «рефлексия» происходит от латинского, что буквально означает обращение назад, отражение.

При объяснении природы рефлексии наука исходит из положений философии, которая рассматривает человека как носителя самосознания. В связи с этим можно различать два способа существования человека в мире: не-рефлектированное единство человека с его бытием и выделение человеком себя из объективного мира. Таким образом, главный признак рефлексии – способность человека встать в позицию отношения к способу своей жизнедеятельности, выйти за пределы поглощенности жизнью, совершив так называемый «рефлексивный выход». Значение рефлексии заключается в постоянном анализе, осмыслении себя, своей деятельности, способов достижения желаемого результата, что важно для человека в постоянно изменяющихся условиях действительности.

Под педагогической рефлексией Н. М. Яковлева понимает способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки и совершенствования педагогической деятельности [6]. Педагогическая рефлексия характеризует профессиональное самосознание учителя, осмысление им собственной профессиональной деятельности, она выступает и как самоотражение, и как умение смотреть на себя глазами других, становиться на их позицию и, объективно оценивая себя, намечать пути самосовершенствования, самовоспитания, самокоррекции. Педагогическая рефлексия предполагает: а) самопознание как сложный процесс мышления, связанный с соотносением и сравнением себя с другими; б) самооценку – оценивание человеком самого себя в соответствии со шкалой значимых ценностей; в) самокоррекцию, перестройку собственной деятельности, поведения на основе самооценки.

В формировании готовности будущего учителя к педагогическому общению можно выделить несколько этапов рефлексии: 1) осознание своей связи с другими через осмысление стиля общения, уровня притязаний и т.д.; 2) осознание себя через осмысление образа «Я» (стиля мышления, темперамента, черт характера, стиля общения и т.д.); 3) осознание себя как учителя.

Будущие учителя в результате рефлексии осознают необходимость получения новых знаний, овладения новыми приемами общения, умениями управлять своими психическим и эмоциональным состояниями, умениями прогнозировать и т. д.

Таким образом, будущих учителей необходимо целенаправленно обучать выходить в рефлексивную позицию. Для этого на занятиях следует создавать ситуации, требующие от них самоанализа и самооценки своей будущей профессиональной деятельности, выявления ими своих успехов и затруднений, их анализа, конструирование педагогических ситуаций, требующих от будущих учителей рефлексивной активности.

Список литературы

1. Овсянникова Е.А. Социально-психологический тренинг: теория, методика и практика: методическое пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 152 с.
2. Овсянникова, Е.А. Общение преподавателя и студента в процессе дистанционного обучения в современном образовательном пространстве // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, В.А. Чернобровкина. – Магнитогорск: МГТУ, 2014. – С. 139-143.
3. Овсянникова, Е.А. Педагогические условия формирования готовности студентов к педагогическому общению в профессиональной деятельности// Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: матер. 2-й Междунар. науч.-практ. конф.: – В 5 ч. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – Ч. 5. – С. 196-197.
4. Овсянникова, Е.А. Формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Овсянникова. – Магнитогорск, 2006. – 167 с.
5. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
6. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ОСОБЫЙ ВИД УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

Мусаева М.А.

директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия 4», Россия, г. Грозный

В статье рассматривается гуманистический подход организации процесса обучения как особый вид учебных заданий в качестве одного из приоритетных факторов развития муниципального образования. Средства, формы и содержания благоприятной деятельности для развития личности, мировоззрения, научных знаний, творческого мышления, познавательных интересов, моральных качеств, физического совершенства, эстетических вкусов и взглядов – основная задача самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, творчество, практическая деятельность, психологические детерминанты.

Приоритетным направлением развития школы является гуманистический подход организации процесса обучения, которое включает способность самостоятельно приобретать новые знания и использовать их в учебной и практической деятельности, – самостоятельная работа.

Задача самостоятельных учебных заданий – это средства, формы и содержания благоприятной деятельности для развития личности, мировоззрения, научных знаний, творческого мышления, познавательных интересов, моральных качеств, физического совершенства, эстетических вкусов и взглядов. Осуществлением представленной задачи является создание способов деятельности, которые могут быть использованы учащимися при усвоении теоретического материала на творческом уровне.

В развитие теории самостоятельности в процессе обучения внесли огромный вклад известные педагоги и психологи: М.А. Данилов [2, 3, 4], Б.П. Ёсипов [5], П.И. Пидкасистый [12], Л.С. Выготский [1], Л.Н. Митрюхина [9] и др. Исследования показали, что одним из эффективных средств развития самостоятельности и творческой активности учащихся является самостоятельная работа.

«Анализ педагогической литературы свидетельствует о различном подходе к раскрытию сущности самостоятельной работы...Некоторые авторы пытаются раскрыть ее через описание путей, с помощью которых можно руководить самостоятельной работой, а некоторые – через формы организации учебных занятий. Именно поэтому возникает различное определение *самостоятельной работы*, сводя его к методу обучения, к приёму учения или к организации деятельности учащихся» [10]. Рассмотрим некоторые из них.

Самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Её правомерно рассматривать как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации [12].

Л.С. Выготский считает, что для формирования целостной и гармоничной личности необходимым является систематическое включение ее в самостоятельную деятельность, которая в процессе особого вида учебных заданий – самостоятельных работ – приобретает характер проблемно-поисковой деятельности [1].

Самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся стремятся достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий [5].

Преподавание учителей наших школ характеризуется тем, что на каждом шагу учения школьники побуждаются к сознательной, активной и часто творческой самостоятельной работе. Учение в таком случае становится школой их разумно организованного умственного труда и воспитывает творческое отношение к любой работе [2].

Исследователь А.И. Зимняя отмечает, что самостоятельная работа – «целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим

объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Выполнение такой работы требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [6].

Из вышеуказанных определений выделим основные факторы, определяющие поведение человека – психологические детерминанты самостоятельной работы:

1. **Самодеятельность** – индивидуальная самоуправляемая деятельность с ведущей потребностью, мотивацией и способами реализации.
2. **Самоактивация** – внутренняя мотивация деятельности.
3. **Самоорганизация** – свойство учащихся активно использовать все свои возможности для достижения целей, используя время, силы, средства.
4. **Саморегуляция** – развитие, приобретающее личностный смысл.
5. **Самоконтроль** – необходимый компонент самой деятельности, который осуществляет её исполнение на личностном уровне [11].

С точки зрения организации самостоятельная работа может быть: **фронтальной** – учащиеся выполняют одно и то же задание; **групповой** – для выполнения задания ученики разбиваются на небольшие группы (по 3-6 чел.); **парной** – при проведении опытов, выполнении различных построений, конструировании моделей; **индивидуальной** – каждый учащийся выполняет отдельное задание на занятиях, а также в домашних условиях; индивидуальные самостоятельные работы с одинаковым содержанием – работы, которые по содержанию являются общими для всех учащихся класса, но каждый выполняет их в соответствии со своими индивидуальными особенностями, уровнем подготовленности.

Следовательно, главными его признаками при таком подходе являются: выделение для него специального времени; наличие задания учителя; отсутствие непосредственного участия учителя в работе; умственные и физические усилия учащихся, направленные на достижение цели; результат работы.

В теоретическом плане выделяются следующие направления самостоятельной работы: познавательная, практическая и организационно-техническая.

1. Познавательное направление берет начало еще в древности. Древнегреческие ученые (Аристотель, Сократ, Платон, Аристотель) всесторонне обосновали значимость добровольного, активного и самостоятельного овладения ребенком знаниями. В педагогической работе ученые-теоретики в единстве с философами, психологами, социологами и физиологами исследуют и теоретически обосновывают этот аспект проблемы в свете основных качеств личности представителя современной эпохи – инициативности, самостоятельности, творческой активности – как главных показателей всестороннего развития человека наших дней [3, с. 214-217].

Воспроизводящая творческая познавательная деятельность заключается в том, что учащиеся, овладев одними методами познавательной дея-

тельности, переходят к более совершенным (формирование умений и навыков, суждений, взглядов, оценок).

2. Практическое направление – разработка организационно-практических вопросов вовлечения школьников в самостоятельную деятельность. В рамках дидактического направления анализируются области применения самостоятельных работ, изучаются их виды, неуклонно совершенствуется методика их использования в различных звеньях учебного процесса. **Лабораторные и практические работы** – умение учащихся самостоятельно раскрывать новые стороны изучаемых явлений и приобретать знания о новых фактах. Учащийся использует усвоенную научную информацию, свой жизненный опыт, важнейшие логические операции, а также специальные знания о том, как, какими приемами и средствами можно реализовать приобретенные знания на практике.

3. Организационно-техническое направление характеризуется тем, что самостоятельная деятельность избирается в качестве предмета; выявляется сущность самостоятельной деятельности как дидактической категории, ее элементов – предмета и цели деятельности. Данное направление самостоятельной деятельности школьника, по утверждению исследователей, еще недостаточно раскрыто.

И.И. Малкин выделяет основные виды самостоятельных работ по характеру познавательной деятельности [8]:

1. Работы репродуктивного типа: а) **воспроизводящие работы** – восстановление в памяти ранее изученного материала, который необходим для понимания нового материала; б) **тренировочные работы** – воспроизведение изучаемого материала и применение ранее усвоенных знаний в новых ситуациях; в) **обзорные работы** – упорядочение и систематизация изучаемых сведений – задание на составление плана пройденной темы; г) **прове- рочные работы** – всесторонняя проверка качества усвоения знаний.

2. Работы познавательно-поискового типа: а) **подготовительные работы** – глубокое ознакомление с новым материалом (особенно полезны на начальном этапе изложения нового материала); б) **констатирующие работы** – описание новых факторов и явлений по их внешним признакам: наблюдения над природными явлениями и общественной жизнью, изучение дидактического материала и т. д. Подобные упражнения особенно важны в случае изучения таких предметов, как биология, география, история, русский язык; в) **экспериментально-поисковые работы** – упражнения, основанные на исследовательских методах науки; учебные задания, при выполнении которых учащиеся выделяют существенные признаки понятий, устанавливают причинно-следственные зависимости, «открывают» законы и т. д.; г) **логически-поисковые работы** – различные задания по оперированию существенными признаками изученных понятий, используемые на заключительном этапе изложения и закрепления.

3. Работы творческого типа: а) **художественно-образные самостоя- тельные работы** – самостоятельные работы, в результате которых ученики создают нечто новое, оригинальное; б) **научно-творческие работы** – учеб-

ная деятельность школьников, выходящая не только за рамки школьных программ, но и связанная с решением познавательных задач повышенной трудности – проявление собственной инициативы, поиска оригинального решения и т.д.; **в) конструктивно-технические работы** – творческое проектирование, конструирование с использованием специальных компьютерных программ. Учащиеся, при работе с графическим редактором, могут создавать эмблемы для своей команды, обрабатывать фотографии, добавляя к ним новые эффекты и т. д.

4. Работы познавательно-практического типа: **а) учебно-практические работы** – изготовление наглядных пособий (графиков, диаграмм, схем, макетов приборов, подготовка статей для школьных газет, журналов и т. п.). В процессе такой работы знания, умения и навыки формируются в органическом единстве с жизненной практикой и индивидуальным опытом школьника; **б) общественно-практические самостоятельные работы** – короткие проверочные работы нетрадиционного вида. В каждой теме выделяются ключевые понятия и термины, которые могут быть положены в основу кроссвордов, головоломок, ребусов, шарад.

Таким образом, в зависимости от целей самостоятельные работы делятся:

- ✓ **обучающие** – школьник видит, что ему непонятно, и он может попросить дополнительно объяснить эту часть материала; данный вид самостоятельных работ помогает выделить пробелы в знаниях прошлого материала; составление примеров на изученные свойства и правила;

- ✓ **тренировочные** – однотипные задания, содержащие существенные признаки и свойства данного определения, правила; задания по карточкам; усвоения нового материала;

- ✓ **закрепляющие** – логическое мышление; комбинированное применение различных правил и теорем; его главная цель – глубокое усвоение изучаемого материала (метод и прием обучения в соответствии с особенностями учебного предмета и спецификой конкретного материала);

- ✓ **повторительные** – тематические работы;

- ✓ **развивающие** – задания по составлению докладов на определенные темы; подготовка к олимпиадам, научно творческим конференциям; проведение в школе дней математики и др.; задания исследовательского характера;

- ✓ **творческие** – учащиеся открывают для себя новые стороны знаний и учатся применять их в неожиданных ситуациях; задания, при выполнении которых необходимо найти несколько способов их решений;

- ✓ **контрольные** – задания должны быть равноценными по содержанию и объему работы; направлены на отработку основных навыков; обеспечивают достоверную проверку уровня знаний.

Сотрудничество ученика и учителя реализуются в творческой деятельности. Слово *творчество* происходит от слова *творить* – искать, изобретать и создавать нечто такое. К творческим самостоятельным работам можно отнести такие формы (традиционные и нетрадиционные) как: работа с книгой, упражнения, выполнение практических и лабораторных работ; контрольные

работы; тематические зачеты; защита и написание рефератов; решение проблемных задач прикладного характера и другие:

1. Работа с книгой: пересказ основного содержания части текста; составление плана ответа по прочитанному тексту; краткий конспект текста; поиск ответа на заранее поставленные к тексту вопросы; анализ, сравнение, обобщение и систематизация материала нескольких параграфов. Работа с первоисточниками, справочниками и научно-популярной литературой, конспектирование и редактирование прочитанного.

2. Упражнения: тренировочные, воспроизводящие по образцу; реконструктивные; составление различных задач и вопросов, их решения; рецензирование ответов других учащихся, оценка их деятельности.

3. Проверочные работы, диктанты, сочинения.

4. Подготовка докладов и рефератов.

5. Экскурсии.

6. Домашние лабораторные опыты и наблюдения.

7. Техническое моделирование и конструирование.

Особое значение уделяется традиционному виду выполнения работ – **упражнение** (приобретение знаний и навыков с последующим совершенствованием до репродуктивного и творческого уровня): **устные упражнения** (сокращают время на выполнение задания; развивают произвольное внимание); **письменные упражнения** (анализ, исправления, зрительное восприятие, зрительная память, образное мышление, грамотность, логика и последовательность мышления, наблюдательность, инициатива); **воспроизводящие упражнения по закреплению** (правописание, грамматические и лексические правила; трудовое обучение; решение задач (математика, физика, химия); **упражнения по приобретению навыков работы с приборами, механизмами; упражнения в применении знаний в новых условиях** (тренировочные) (подборка упражнений с нарастающей степенью трудности; переход от простых к более сложным заданиям); **комментированные упражнения** (фронтальные, письменные); **алгоритмические упражнения** (выполнение упражнений по составлению примеров и задач на применение правил (упражнения по образцу); **проблемно-поисковые упражнения** (творческое мышление); **творческие устные и письменные работы** (развитие самостоятельности познавательного интереса, творческого мышления и практических действий); **устные сочинения** (творческая работа); **письменные сочинения** (достоверность и полнота данных, последовательность и логика изложения, соблюдение грамматической и орфографической грамотности); **доклады** (сбор большого количества материала, подтверждающего избранную точку зрения); **графические работы** (приобретение графических умений); **игровые упражнения** (развивающийся вид упражнения); **упражнения по выработке навыков работы с вычислительной техникой, компьютерами** (учебно-трудовые упражнения).

Следовательно, развитию познавательной активности школьников способствует использование на уроке текстов из учебников, хрестоматий, справочников, научных и научно-популярных журналов и газет, а также интерес-

ные демонстрационные опыты, фрагменты из кинофильмов и другие средства наглядности. Для повышения интереса нужно осознавать цели обучения и показать, каким образом они будут достигнуты.

А.А. Каменский представляет классификацию, основанную на работе ученика с разными источниками информации [7]:

1. Литература	2. Наблюдения	3. Работники	4. Компьютеры
учебники	домашняя лаборатория	культуры	интернет
научная	школьная лаборатория	науки	архивы
научно-техническая	экскурсии	производства	обучающие программы
научно-популярная	домашняя лаборатория	информации	

Практический опыт учителей показал, что для эффективности самостоятельной работы необходимо:

- своевременный анализа результатов работы (не просто констатировать количество ошибок, а производить их разбор, чтобы учащиеся смогли до конца понять вопросы, в которых сделали ошибки);
- правильное планирование познавательного процесса учащегося и способа решения задачи;
- развитие познавательного энтузиазма школьников; учащиеся должны понимать, каков смысл изучения предлагаемого материала;
- выполнение учащимися разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ;
- выполнение одинаковых по объему и степени трудности работ, позволяющих наращивать темпы изучения программного материала и увеличить время на решение задач и выполнение экспериментальных и других видов работ творческого характера.

Школа дает учащимся знания, необходимые для продолжения учебы в вузе, и в то же время готовит молодежь на общественно-полезный труд в народном хозяйстве. Поэтому полезно повысить научный уровень преподавания и качество знаний школьников. Соответственно этим требованиям необходимо поднять уровень преподавания для формирования у подрастающего поколения современной научной картины мира и знаний о практическом применении наук.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Сов. Педагогика. -1961. – № 8. С. 32-42.
3. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., «Учпедгиз», 1960. 299 с.
4. Данилов М.А. Самостоятельная работа учащихся // Хрестоматия по педагогике. Уч. Пособие для студентов пед. Ин-тов. Под ред. Д-ра пед. Наук, проф. З.И. Равкина. М., «Просвещение», 1976.
5. Ёсипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961.

6. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии. – М, 1980. 265 с.
7. Каменский А.А. Инновационные технологии организации самостоятельной работы учащихся в современном // Журнал «Человек и образование». Выпуск № 1-2 / 2007. С.75.
8. Малкин И.И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся. – Приложение к журналу «Народное образование», № 10, 1966. С. 3.
9. Митрюхина Л.Н. Самостоятельная работа как фактор развития познавательной деятельности учащихся // Народная асвета. 2005. №5.
10. Меркулова У. В. Формы, методы и средства самостоятельной работы на уроках информатики [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 91.
11. Орлов В.Н. Активность и самостоятельность учащихся – 1998. // Педагогика. – 1998. – № 3. С. 44.
12. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. 240 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Орлова О.Н.

доцент кафедры управления и экономики, канд. пед. наук,
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России,
Россия, г. Москва

Далаков И.А.

слушатель 4 курса учебной группы 2712 факультета техносферной
безопасности, Академия Государственной противопожарной
службы МЧС России, Россия, г. Москва

В статье рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений планирование кадрового резерва, которое имеет целью спрогнозировать персональные продвижения, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений, увольнений конкретных сотрудников.

Ключевые слова: менеджерские компетентности, когнитивные компетентности, личная эффективность, кластеры компетенций, профессиональная подготовка.

В ходе занятий на курсах повышения квалификации руководители подразделений ГПС могут повысить свой уровень знаний психологии управления, работы с кадрами, познакомиться с передовым отечественным и зарубежным опытом в области управления подразделениями пожарной охраны, изучить различные принципы принятия управленческих решений и социально-психологические методики, применяемые в практике руководства подразделениями ГПС в том числе готовности к деятельности в чрезвычайных ситуациях.

При этом предполагается, что:

1) специалист способен решать набор определенных задач, решения которых могут быть оценены как по способу решения, так и по полученному результату;

2) связь между моделью специалиста и моделью обучения выражается через выделение типовых задач, причем задачи могут быть представлены некоторой иерархией.

Классификация компетенций проведена по классификационным признакам и результатам классификации (по универсальности – ключевые; использования – профессиональные, трудовые); (по масштабу – социальные; решаемых задач – персональные). Анализ сущности, структуры и организационно-педагогических условий профессиональной подготовки руководителей ГПС позволил сделать следующие выводы:

1. Специфика профессиональной деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России, в том числе и руководителей подразделений, заключается в выполнении ими служебных обязанностей в режиме постоянных повышенных психофизических нагрузок.

2. Профессиональная подготовка руководящих кадров в системе ГПС МЧС России не отражает в полной мере потребностей министерства и не соответствует современным требованиям к специалистам данного уровня, в процессе анализа сложившейся ситуации в системе подготовки руководителей нами выделен ряд противоречий:

- между увеличением спектра выполняемых работ подразделениями ГПС МЧС России и традиционно сложившейся системой профессиональной подготовки руководителей;

- между необходимостью повышения качества обучения руководителей подразделений, их мобильности и недостаточной разработанностью и реализацией в системе профессиональной подготовки соответствующих технологий;

- между необходимостью совершенствования процесса подготовки руководителей и недостатком квалифицированных специалистов, осуществляющих деятельность по данному направлению.

3. Для достижения высокого уровня продуктивности управления процессом обучения необходимо осуществлять отбор и подготовку руководителей подразделений ГПС МЧС России базируясь на оценке психологической пригодности личности (на основании наличия ряда психологических качеств или свойств личности) и профессиональной компетентности (включающей теоретическую и практическую подготовленность).

4. Решение поставленных перед министерством задач требует усовершенствования системы профессиональной подготовки кадров, оптимизации государственных стандартов образования и типовых учебных программ, создания эффективной системы обучения.

Многолетние наблюдения за деятельностью различных руководителей и сопоставление различных стилей управления позволяют выделить признаки и характерные черты слабого руководителя [1, с. 544] .

Выделим эти признаки:

- обилие непредвиденных негативных обстоятельств, срывающих планы такого руководителя. Именно этими «случайностями», «роковым стечением обстоятельств» объясняет он свои ошибки в управлении. А не отсутствием у себя способности предвидеть события и оценить имеющуюся информацию;

- работа по методу «открытых дверей», когда в кабинет начальника может войти любой и по любому вопросу (столь же неэффективен и противоположный метод – когда сотрудники и посетители вынуждены тратить много времени в приемной в ожидании беседы с руководителем). Стол такого руководителя обычно завален папками и стопками деловых бумаг, и найти на этом «кладбище» нужный документ практически невозможно;

- склонность к длинным речам и затяжным совещаниям, к поучениям и наставлениям, фамильярность с подчиненными, уверенность в своей непогрешимости и способности все сделать лучше других;

- способность работать с утра до глубокой ночи, постоянно выполнять срочную работу дома, невысокий общий культурный и интеллектуальный уровень развития;

- склонность мыслить стереотипами («профессиональная деформация»); вырабатывается стойкая оценка деловых качеств сотрудника, устойчивый образ усердного человека, льстеца, лодыря и т.п. и изменить такую оценку бывает весьма трудно.

Определение потребности в кадрах рассматривается как элемент кадрового планирования. Объектом планирования может быть как персонал, так и внешние источники комплектования [2, с.144]. По результатам многолетних наблюдений выявлено, что нельзя найти двух людей, совершенно одинаковых по своим психическим свойствам. Каждый человек отличается от других людей рядом особенностей, совокупность которых образует его индивидуальность [3, с. 295].

Проблема резерва руководящих кадров актуальна в настоящее время, однако целостной системы работы с резервом кадров в ГПС МЧС России нет. Высокую актуальность проблемы формирования и подготовки резерва кадров отмечают более 80% руководителей Управлений ГПС МЧС России. Деятельность по подбору и расстановке кадров носит не регулярный характер. Работа с резервом мало связана с анализом кадровой ситуации в организации. Отсутствует единая система оценки кандидатов – критерии и требования, предъявляемые к кандидатам, носят формальный характер и не отвечают требованиям, предъявляемым планируемой должностью [4, с.13].

Планирование кадрового резерва имеет целью спрогнозировать персональные продвижения, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений, увольнений конкретных сотрудников.

Список литературы

1. Кнорринг В.И. Теория, практика и искусство управления: Учебник для вузов. – 3 – е изд., изм. и доп. – М.: Норма, 2007. – 544 с.
2. Кафидов В.В., Скупетрова Т.В. Теория организации: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект: Фонд "Мир", 2005. – 144 с.
3. Климов Е.А. Основы психологии: учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295с.
4. Нечипоренко В.Д. Управление качеством образования и новые информационные технологии. Статья в интернет, 2000. – 13с.

СЕРВИСНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ НАЛОГОВОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ

Рябинина Е.В.

старший преподаватель, Приволжский институт повышения
квалификации ФНС России, Россия, г. Нижний Новгород

Статья посвящена проблемам сервисной модели системы налогового администрирования. В ней дана характеристика особенностей социальной ситуации и условий профессиональной деятельности работников налоговой службы. Раскрыты причины дискомфорта на рабочем месте у налогового инспектора.

Ключевые слова: налоговая служба, сервисная модель, условия профессиональной деятельности.

Внедрение в налоговых органах новой сервисной модели действительно способствует качественному изменению в деятельности ФНС России. Однако, клиентоориентированный подход пока еще остается слабым звеном в растущем структурном и технологическом фундаменте системы налогового администрирования.

Руководитель Федеральной налоговой службы РФ М.В. Мишустин считает, что Федеральная налоговая службы РФ должна стать «сервисной компанией, которая осуществляет контроль за соблюдением налогового законодательства. И механизм этой услуги должен быть максимально комфортным» [2]. Трудно не согласиться с этими словами. Действительно, неприятные ощущения у налогоплательщиков при общении с налоговой службой могут и должны возникать только у недобросовестных налогоплательщиков. Вместе с тем, по словам Мишустина, «иногда, приходя в инспекцию, люди сталкиваются с невежливым обращением... Надеюсь, наши коллеги услышат и поймут: мы работаем для граждан» [2]. Сегодня на многочисленных совещаниях самых разных уровней обсуждаются вопросы о проблемах перехода к сервисной модели обслуживания. Авторы современных научных статей, посвященных разным аспектам работы Федеральной налоговой службы, считают, что в развитии технологического и структурно-функционального совершенствования налогового администрирования произошел качественный рывок.

Действительно ли работает так широко распространенный в обществе слоган «Налогоплательщик всегда прав»? Ответить на эти и другие вопросы – задача настоящей статьи.

На базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Приволжский институт повышения квалификации Федеральной налоговой службы» в городе Нижнем Новгороде было проведено пилотажное исследование с целью изучения особенностей социальной ситуации и условий профессиональной деятельности работников налоговой службы. Предполагалось выявить ключевые аспекты, которые необходимо учитывать при организационном

обеспечении налоговой службы, ориентированной на предоставление сервисных услуг. В исследовании приняли участие слушатели Приволжского института Повышения квалификации ФНС России. Слушателям предлагалось ответить на ряд вопросов опросника неоконченных предложений, разработанного на кафедре информационных технологий и эргономики.

По результатам опроса выявлены несколько причин, влияющих на работу сотрудника. Одной из таких является создание комфортных условий на рабочем месте. Данная причина имеет явно выраженный характер бытовых неудобств.

Не менее серьезной причиной дискомфорта на рабочем месте у налогового инспектора является уровень технологического обеспечения профессиональной деятельности. Самое большое недовольство вызывают причины, имеющие отношение к проблемам человеческого фактора.

Результаты проведенного пилотажного исследования показывают, что совершенствование работы налоговой службы зависит от ряда факторов: технологического, бытового и человеческого.

В налоговых инспекциях необходимо сделать еще очень многое: обустроить помещения, предназначенные как для налогоплательщиков, так и самих налоговиков в соответствии с их потребностями. Тогда сотрудники отдела по работе с налогоплательщиками не будут писать, что они «сидят, как на вокзале, в шуме, слушая бесконечные телефонные звонки».

Взаимодействие ФНС с налогоплательщиками по электронным каналам также нуждается в дальнейшем развитии и совершенствовании. Сотрудники не должны жаловаться на зависание базы, отсутствие связи или медленную работу интернета. Безусловно, справедливо мнение Мишустина о том, что «будущее за онлайн-технологиями» [2].

Серьезные сомнения вызывает укоренившийся в сознании людей слоган: «Налогоплательщик всегда прав». Полагаю, что внедрение такого слогана психологически безграмотно, оно не помогает, а мешает работе налоговой службы. Суть и основы сервисной модели обслуживания, сама идея которой, бесспорно, востребована и необходима, но нуждается в серьезной доработке.

Остается серьезной проблемой, стоящей перед налоговой службой, вопрос о совершенствовании своей квалификационной системы, описывающей необходимые компетенции и уровни квалификации. Выполнение этой задачи позволит четко сформулировать требования к персоналу, оценивать эффективность его работы, строить систему мотивации и планировать развитие.

Список литературы

1. Андрианова И.Д. «Психологические аспекты подготовки личности к инновационной информационной деятельности» И.Д. Андрианова // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвуз. сб. науч. трудов.-Вып. 22 / Под ред. проф. В.В. Рыжова.- М.: Изд-во Русско-американского ун-та, 2013. – С.29.
2. Мишустин М.В. Мы – сервисная компания//газета "Ведомости", № 217 (2735), 17 ноября 2010 г.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Савинова Т.В.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск

Бирюлева Е.И.

магистрант кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск

В статье обоснована актуальность исследования проблемы ценностных ориентаций студентов-бакалавров, выделены особенности ценностных ориентаций в период обучения в вузе. Представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенты-бакалавры, психолого-педагогическое образование.

Подготовка студентов к качественному психологическому оснащению будущей профессиональной деятельности является актуальной проблемой современности. Готовность студентов к самостоятельной трудовой деятельности, их профессиональная направленность и мотивация к труду формируются в процессе профессионально-практической подготовки в период обучения в ВУЗе, самостоятельной работы во внеучебное время и в период производственных практик. Система ценностных ориентаций современных студентов характеризуется их индивидуализацией. В ситуации мировоззренческой дезориентации произошла скрытая деформация норм и образов поведения молодежи, переориентация с общественных проблем на личные, наблюдается преобладание материальных ценностей. Изменились и смысловое содержание, и интерпретация базовых ценностей, среди которых ценности рынка и жизненные стратегии успеха оказались на первом месте. У студенческой молодежи наблюдается несогласованность между ценностными ориентациями и социальным поведением [2].

По мнению С. Л. Рубинштейна именно в юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Именно в этот период складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, окружающей действительности, других людях и самом себе [5].

А. А. Бодалев подчеркивает, что профессия психолога предполагает, что на поведенческо-инструментальном уровне он сумеет с позиции своей профессии найти и осуществить способы успешного решения любой из проблем, характер которых входит в компетенцию психолога. Вероятность достижения именно такого результата после обучения молодых людей на психологических факультетах будет выше, если будущий психолог на мотивационно-эмоциональном уровне будет относиться к другому человеку как высшей ценности [1].

Е. Л. Руднева считает, что ценностные ориентации студентов являются необходимым компонентом их жизненного самоопределения, выражающегося в ценностном выборе ведущих научных идей, образа гражданина, проектирования себя как гражданина и как профессионала. Под профессиональными ценностными ориентациями студента автор понимает элементы внутренней структуры личности, выражающие ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и компонентам будущей профессиональной деятельности [6, с. 130].

Опытно-экспериментальная работа по изучению ценностных ориентаций студентов-бакалавров была проведена на базе научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» г. Саранск. В исследовании приняли участие студенты-бакалавры III–IV курсов направления подготовки Психолого-педагогическое образование, в количестве 50 человек.

В ходе исследования использовались следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича [4, с. 26], «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой [7, с. 18], «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца [3, с. 57].

С помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации» мы проанализировали иерархию ценностей по двум классам: терминальные и инструментальные. У студентов по классу терминальных ценностей преобладающими стали ценности «здоровье» (52 %), «любовь» (46 %), «материально обеспеченная жизнь» (42 %). Абсолютно незначимыми (2 %) оказались терминальные ценности – «уверенность в себе», «творчество», «развитие», «счастье других». В иерархии инструментальных ценностей преобладающими оказались ценности: «воспитанность» (50 %), «высокие запросы» (42 %), «жизнерадостность» (38%). Незначимыми (2 %) оказались такие инструментальные ценности как «рационализм», «твердая воля», «терпимость», «эффективность в делах».

С помощью методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова) мы исследовали реализацию ценностных ориентаций личности в реальных условиях. По результатам проведенной

методики наиболее выраженными ценностями у студентов стали «здоровье» (54 %), «любовь» (44 %), «высокое материальное благосостояние» (40 %). Наименее значимой (4 %) оказалась ценность «общение».

С помощью методики «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца мы исследовали ценностно-мотивационную сферу студентов. Методика состояла из двух частей. На уровне нормативных идеалов наиболее выраженными ценностями у студентов стали «гедонизм» (54 %), «власть» (50 %). Наименее выраженные ценности – «традиции» (8 %), «универсализм» (6 %). На уровне индивидуальных приоритетов наиболее выраженными ценностями у студентов стали «гедонизм» (52 %), «власть» (50 %). Наименее выраженные ценности также «традиции» (8 %) и «универсализм» (6 %).

Таким образом, по результатам проведенных методик, мы можем сделать вывод о том, что у студентов преобладают ценности «гедонизм» (54 %), «здоровье» (52 %), «власть» (50 %), «любовь» (46 %), «материально обеспеченная жизнь» (42 %).

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программы развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование. При этом основной акцент в процессе обучения должен быть сделан на развитии ценностно-смысловой сферы будущего психолога в период производственных практик, когда будущий профессионал непосредственно «пробует» себя в деятельности. От адекватной сформированности ценностей зависит возможность создания будущим психологом максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществления личностных изменений и реализации себя в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Просвещение, 2008. 168 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. 2012. № 2. С. 258-259.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2014. 70 с.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 434 с.
6. Руднева Е. Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов. Кемерово: КРИП-КиПРО, 2002. 302 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Майнулов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2012. 490 с.

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ВУЗЕ

Саламов А.Х.

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

Темирханов Б.А.

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

Султыгова З.Х.

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

Мартазанова Р.М.

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

В статье рассмотрена роль межпредметных связей в реализации принципа научности при обучении химии. Систематические межпредметные связи дают возможность раскрыть в процессе обучения фундаментальное единство природы – человек-общество. У обучаемых должно быть сформировано понятие о природе как системе. Межпредметные связи служат способом раскрытия в содержании обучения современных тенденций развития науки, возникающих под влиянием процессов интеграции.

Ключевые слова: межпредметные связи, принцип научности, реализация, интеграция, система.

Современная подготовка специалистов высшей школы предъявляет особые требования к содержанию и организации обучения всех дисциплин, что должно быть отражено в принципах обучения [1].

Принципы обучения – это исходные, основополагающие положения, определяющие деятельность преподавателя и характер познавательной деятельности обучающегося [2].

В усовершенствованных учебных программах предметов естественно-научного цикла в известной мере учтены отбор и координация учебного материала родственных дисциплин. При построении курса это способствует реализации принципа научности, целостному отражению науки в содержании естественнонаучного образования. Принцип научности представляет исключительную важность как для определения содержания обучения по отдельным дисциплинам, так и для организации учебного процесса. Его суть может быть выражена в виде трех иерархически связанных положений. Содержание образования должно:

- 1) соответствовать уровню современной науки;
- 2) включать содержание, необходимое для создания у обучающихся представления о частных и общенаучных методах познания;

3) показывать обучающимся важнейшие закономерности процесса познания.

Научность обучения требует соблюдения систематичности, последовательности, единства наглядного и отвлеченного, конкретного и абстрактного, проблемности, профессиональной направленности, осознанности, развития теоретического мышления [3].

Все реальные системы имеют связи с внешней средой. С точки зрения определения содержания это означает, что курс химии должен быть связан с другими курсами. Это и есть межпредметные связи, которые выполняют роль системообразующих связей между изучаемыми дисциплинами и усиливают мотивацию изучения данной дисциплины.

Межпредметные связи служат способом раскрытия в содержании обучения современных тенденций развития науки, возникающих под влиянием процессов интеграции: социализации, гуманизации, теоретизации, компьютеризации, математизации и др. Опора на математические методы позволяет количественно оценивать закономерности химических процессов, логически обосновывать отдельные законы и теории.

Благодаря межпредметным связям наука предстает перед обучающимися не только как система знаний, но и как система методов. Они при осуществлении взаимосвязей курсов физики, химии и биологии приобщаются к общим для этих наук методам научного познания. Это приобщение идет двумя путями: на уровне информации и на уровне деятельности. В соответствии с программами происходит ознакомление с использованием физико-химических методов при изучении клетки, ее структуры, молекулярных основ наследственности, биосинтеза, деятельности головного мозга человека и животных, процессов фотосинтеза и обмена веществ. При выполнении практических и лабораторных работ студенты овладевают умениями наблюдения и экспериментирования, т.е. методами, общими для наук о природе. При изучении курсов химии, физики, биологии важно отметить, что это науки экспериментальные, и в них теории рождаются как результат многочисленных экспериментов и наблюдений за явлениями природы.

Межпредметные связи позволяют полнее раскрыть историю науки и ее практическое применение. С помощью межпредметных связей раскрывается социальная значимость естественнонаучных знаний. Предоставляется возможность приобщить обучающихся к гуманистической, мировоззренческой и практической ценности естественнонаучных понятий.

В современных условиях обучения межпредметные связи необходимо рассматривать как средство отражения в содержании каждой учебной дисциплины и в учебной деятельности студентов продуктов межнаучной интеграции. Межпредметные связи повышают уровень научности обучения и его роль в формировании мировоззрения.

Таким образом, межпредметные связи способствуют реализации принципа научности в содержании обучения.

Список литературы

1. Саламов А.Х. Обучение химии на основе межпредметных связей: дис....канд.пед.наук. Москва, 2003. 158 с.
2. Баранов С.П., Сластенин В.А. Педагогика. 2-ое издание. – М.: Просвещение, 1986.
3. Саламов А.Х. Реализация принципа научности при обучении химии с помощью межпредметных связей. – Сб. материалов Всероссийской конференции. – Челябинск, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ БИМЕДИЦИНСКОЙ ЭТИКИ СТУДЕНТАМИ КРАСНОДАРСКОГО КРАЕВОГО БАЗОВОГО МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА (ККБМК)

Селевко В.П.

студентка группы «Стоматология профилактическая» – 22,
Краснодарский краевой базовый медицинский колледж, Россия, г. Краснодар

Зеленская Е.Д.

преподаватель психологии,
Краснодарский краевой базовый медицинский колледж, Россия, г. Краснодар

Андреев Р.Е.

директор ККБМК,
Краснодарский краевой базовый медицинский колледж, Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются основные проблемы биомедицинской этики современности студентами Краснодарского краевого базового медицинского колледжа (ККБМК). Был проведен теоретический анализ научной литературы и эмпирическое исследование, респонденты – студенты ККБМК. На основе проведенного исследования полученные теоретические и практические результаты можно применять в курсе преподавания медицинской психологии, деонтологии и формировании у студентов медицинского колледжа нравственно-этических основ оказания медицинской помощи.

Ключевые слова: медицинская этика, биомедицинская этика, эвтаназия, пересадка органов, искусственный аборт, суррогатное материнство, клонирование человека.

Несмотря на использование самой современной медицинской техники, решающим условием надежности, эффективности лечения является тщательное использование юридических и этических норм, которые в современном медицинском восприятии имеют круг глобальных биомедицинских проблем.

Цель работы заключалась в исследовании особенностей восприятия глобальных проблем биомедицинской этики студентами ККБМК, используя методы теоретического анализа научной литературы и эмпирического исследования. Респонденты – студенты Краснодарского краевого базового медицинского колледжа (ККБМК).

На основе теоретического анализа научной литературы по вопросам медицинской этики и деонтологии были выявлены этапы развития медицинской этики и деонтологии:

1) Формирование врачебной медицинской этики на основе философских идей о морали, добродетели и правилах поведения человека в обществе;

2) Развитие этапов медицинской этики и деонтологии с Античных времен до наших дней связано сначала на психоэмоциональном уровне между врачом и пациентом; затем всем медицинским персоналом и пациентом, также между собой; и формирование биомедицинских и отношений к ним [1,4].

В настоящий момент, ключевыми, ставшими глобальными, вопросами биоэтики являются эвтаназия, пересадка органов, искусственный аборт, суррогатное материнство и клонирование человека, так как они вызывают дискуссию на политическом, экономическом, религиозном и этическом уровнях [1, 3, 4].

Так, например, эвтаназия легализована в таких странах, как Нидерланды, Бельгия, Люксембург [4]. В России эвтаназия запрещена законодательством [3].

Так же мнение об искусственном аборте зависит от светского или религиозного характера государства. Ислам, католицизм, буддизм и индуизм отрицают возможность аборта в любом случае. Православие допускает возможность аборта при угрозе жизни матери [2, 3].

Россия одна из немногих стран, где суррогатное материнство законодательно разрешено с 23 ноября 2011 года [3]. Однако на религиозном уровне оно считается противоестественным и морально недопустимым из-за разрушения глубокой эмоциональной и духовной близости, между матерью и младенцем уже во время беременности [2].

О проблеме клонирования людей в основе социальной концепции русской православной церкви в главе XII.6 говорится, оно способно извратить естественные основы деторождения. Между тем, клонирование изолированных клеток и тканей организма не является посягательством на достоинство личности и в ряде случаев оказывается полезным в биологической и медицинской практике [2].

Пересадка органов лояльно принята во многих странах. Например, в России законодательно принята практика в отношении пересадки органов, при которой, если человек или его родственники не высказывались прямо против возможности использования органов после смерти, то умерший считается потенциальным донором [1, 3].

На основании полученных данных теоретического исследования в 2015-2016 годах на базе Краснодарского краевого базового медицинского колледжа было проведено эмпирическое исследование психологических особенностей восприятия глобальных проблем биомедицинской этики студентами ККБМК в виде анонимного анкетирования, но с указанием пола и возраста.

Половая принадлежность респондентов: мужчины – 3 человека, женщины – 107 человек. Возраст респондентов от 18 до 47 лет, 30 человек уже работают в медицинских организациях.

Респонденты являлись студентами отделений очного и очно-заочного отделений: стоматология профилактическая, акушерское и лечебное дело.

В анкетировании были заданы вопросы свободного характера с пояснениями отношений респондентов к биомедицинской проблеме в различных ситуациях (при необходимости, указывали самостоятельно) к пересадке органов, эвтаназии, искусственному аборту, суррогатному материнству и к экспериментам по клонированию человека.

Статистический анализ результатов представлен в следующей таблице.

Таблица

Результаты исследование психологических особенностей восприятия глобальных проблем биомедицинской этики студентами ККБМК

Глобальные вопросы	Ответы респондентов (в %)		
	За	Против	Не знаю
Эвтаназия	5	78	17
Искусственный аборт	15	54	31
Трансплантация органов	44	17	39
Клонирование человека	0	98	2
Суррогатное материнство	35	22	43

Основываясь на анализе и интерпретации эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- биомедицинские проблемы, которые связаны со смертью (эвтаназия, пересадка органов и аборт) большинством респондентов воспринимаются негативно, что соответствует классической медицинской этике «Не навреди»;
- респонденты, затруднившихся с ответом об этичности эвтаназии, являются студентами специальности «Стоматология профилактическая», что объясняется профессиональной деятельностью, спецификой прав и обязанностей;
- большинство студентов считает, что решение биоэтических проблем должно быть ситуативным;
- биомедицинская проблема, связанная непосредственно с человеком, который может дать жизнь другим методом донорства, трансплантации воспринимается положительно, что соответствует концепции любыми средствами продлевать жизнь пациента;
- студентки специальности «Акушерское дело» в полном составе были против искусственного аборта. Некоторые респонденты других отделений считают искусственный аборт личным делом женщины, которая сама вправе принимать решение о сохранении или прерывании беременности или только по медицинским показаниям;
- студенты, одобрявшие использование трансплантации органов в медицинской практике в большинстве своем, считают этичным использование донорских органов на безвозмездной основе. Часть респондентов считает этичным использование донорских органов родственников;
- абсолютное неприятие вызвало возможность использования технологии клонирования человека, которое студенты ККБМК восприняли, как идущее в разрез с религиозной и медицинской этикой;
- респонденты, одобрявшие суррогатное материнство, мотивировали это современным шансом для семей, которые по заболеваниям репродуктив-

ной системы не способны выполнить эту функцию самостоятельно. Не одобрили данный метод по религиозным причинам. Многие студенты данного исследования более этичным считают решение репродуктивных вопросов с помощью методики «ЭКО».

В заключение, можем сказать, что специфика самой профессии медицинского работника предполагает, что медицинская этика является необходимой и неотъемлемой основой профессиональной деятельности.

Сделанные нами выводы репрезентативны только относительно данной выборки респондентов.

В настоящее время в ККБМК ведется исследование восприятия проблем биомедицинской этики медицинскими работниками узкого профиля, а именно врачи-стоматологи и гигиенисты стоматологические.

Список литературы

1. Батко А.Н., Михаловска-Карлова Е.П. Биомедицинская этика: теория, принципы, проблемы. Часть 2. Принципы и основные проблемы биомедицинской этики. – М.: ММСИ, 1999.
2. Концепция русской православной церкви. URL: www.patriarhia.ru/db/text/141422/.
3. Силуянов И.В. Биоэтика в России: ценности и законы. – М.: Грантъ, 2001.
4. Хрусталеv Ю.М. // От этики до биоэтики. – Ростов на Дону: Феникс, 2010.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ИГРУШЕК В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сергеева А.С.

студент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье дидактические игры и игрушки рассматриваются в качестве главных средств развития речи в дошкольном возрасте. В статье раскрываются преимущества использования дидактических игр и игрушек при развитии речи дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, дидактические игры.

В системе логопедической работы с дошкольниками с ОНР большое внимание уделяется выбору форм и методов обучения. В виду того, что в дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности, вызывающим позитивные качественные изменения в психике ребенка, детерминирует характер психического развития, в системе коррекционно-педагогической работы с дошкольниками приоритет отдается игровым видам деятельности, формам и приемам работы [4].

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. В игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше

и запоминают больше. Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка.

А.Н. Сорокина отмечает, что игра помогает усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала. Особенно эффективны эти игры на занятиях по ознакомлению с окружающим, по обучению родному языку, формированию элементарных математических представлений. В дидактической игре учебные, познавательные задачи взаимосвязаны с игровыми, поэтому при организации игры следует особое внимание обращать на присутствие в занятиях элементов занимательности: поиска, сюрпризности, отгадывания и т. п. [2].

По мнению Е.И. Туревской, очень большое влияние оказывает игра на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения. Если ребенок не умеет высказывать свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать словесные инструкции своих товарищей по игре, то он будет в тягость сверстникам [3]. Игра как ведущий вид деятельности имеет особое значение для развития знаковой функции речи ребенка. В игре развитие знаковой функции осуществляется через замещение одних предметов другими.

Основополагающим является положение о том, что в дошкольном возрасте игра является тем видом деятельности, в котором формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание [3].

По мнению С.Л. Новоселовой, в игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач коллективной деятельности. С.Л. Новоселова считает, что важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. В игре дети получают первый опыт коллективного мышления. Это обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку будущее ребенка связано с общественно полезным трудом, требующим от его участников совместного решения задач, направленных на получение общественно полезного продукта [1].

Особое место в педагогическом процессе в группах для детей с общим недоразвитием речи занимают дидактические игры. Дидактические игры являются самым эффективным методом обучения детей старшего дошкольного возраста. Они имеют большое познавательное значение, так как расширяют кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия и т.д. Любая дидактическая игра развивает внимание, в том числе к речи, наблюдательность, память, сообразительность [1].

Главным инструментом дидактической игры выступают дидактические игрушки.

Дидактические игрушки – это игрушки, направленные на развитие психических процессов, содержат в себе развивающую задачу, соответствующую возрасту.

Любая дидактическая игрушка ставит перед ребенком обучающую за-

дачу, условия решения которой заложены в самой игрушке, ее конструкции или содержании игры [2].

Цель дидактических игрушек – передача детям разных знаний; развитие речи, мышления, памяти, внимания, воображения, воли, творчества и др.

У дидактической игры существует две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребёнок. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Поэтому задания логопеда, направленные на развитие речи лучше использовать в игровой форме [2]. Отсюда следует, что задания, направленные на формирование навыков звукового анализа и синтеза обучение чтению, развитие речи, должно преподноситься в игровой форме.

Список литературы

1. Новоселова С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. М.: Просвещение, 2007. 276 с.
2. Сорокина А.Н. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 1982. 167 с.
3. Туревская Е.И. Возрастная психология. Тула: Просвещение, 2002. 450 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: «Академия», 1999. 260 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПО

Сергеева Ю.Ю.

аспирант кафедры истории России,
Нижевартовский государственный университет, Россия г. Нижневартовск

В статье рассматривается актуальность формирования у студентов СПО исследовательской компетенции, ее основные элементы.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, студенты.

Современный выпускник среднего профессионального образования должен гибко реагировать на происходящие изменения не только в своей профессиональной сфере, но и в обществе в целом; находить оптимальные решения нестандартным задачам, а также воплощать в реальность оригинальные идеи. То есть будущий специалист должен обладать определенным уровнем исследовательской компетентности, которая определяется нами как сложное интегративное личностное качество учащегося, проявляющееся в его осознанной готовности и способности выполнять учебное исследование [6, С.293].

Компетентностный подход в педагогике активно разрабатывается в исследованиях А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др.

Компетентностная концепция ориентируется на развитие потребности индивида в самостоятельном решении проблем в различных сферах и видах

деятельности. Реализация этой задачи основывается на использовании социального опыта, как общества, так и личности. Адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных задач составляет содержание образования. Ключевым моментом компетентностного подхода является формирование, развитие умения решать новые проблемы, находить более эффективные способы их решения на основе уже имеющихся знаний. Уровень образованности соответственно детерминируется умениями, позволяющими личности не только адаптироваться в изменяющемся мире, но и активно влиять на него. В этом случае знания не передаются в готовом виде, а они конструируются, добываются и используются личностью самостоятельно. Данный результат возможен только в том случае, когда образование рассматривается как совокупная деятельность, распадающаяся не только и не столько на деятельности преподавания и учения, а на содержательные деятельностные линии, охватывающие ключевые жизненные стратегии. К таким стратегиям Советом Европы отнесены взаимодействие в многокультурном обществе, владение устным и письменным общением, получение и использование информации, желание и способность обучаться в течение всей жизни. Исходя из этого системообразующими деятельностными компонентами целостного образовательного процесса можно рассматривать такие из них, которые позволяют личности самоидентифицироваться и интегрироваться в социуме. К ним необходимо отнести деятельность, направленную субъектом на себя как личность, на другую личность, на их совокупности, представленные в социуме, как носители определенной культуры. В данном контексте образование есть непрерывный процесс, так как позволяет реализовывать познавательные устремления личности не только школьного возраста – субъекта образовательной деятельности, но и в дальнейшем, поскольку рассматриваемые деятельности не прекращаются после определенной ступени формального образования, а переходят в новое качество, одной из составляющих которого будет являться усложнение деятельности по ее результату, требующего расширения совокупного опыта субъекта.

Исследовательская компетентность студентов, являясь сложным и многомерным понятием, формируется и развивается поэтапно, начиная с младших классов школы. Выпускники выполняют собственное самостоятельное исследование в рамках курсовой и дипломной работ. Исследовательская деятельность выступает как форма организации образовательного процесса, целью которой является не только конечный результат, но и сам процесс развития исследовательских способностей студентов.

Основными элементами исследовательской компетентности являются целеполагание, целевыполнение и рефлексия.

Целеполагание в исследовательской деятельности – это установление целей и задач исследования, необходимых для проектирования действий студентов.

Целевыполнение предполагает определение предмета, средств деятельности, реализацию намеченных действий.

Рефлексия – осознание своих мыслей, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей, а также событий, происходящих с участием рефлекслирующего.

Целевыполнение, как правило, предполагает выполнение исследовательской работы и выступление на научно-практических конференциях различного уровня. Отметим, что не все студенты после проведения исследования способны провести рефлексию своей деятельности

Анализ научной литературы показал, что основными исследовательскими умениями, направленными на формирование исследовательской компетентности будущих физиков, являются умения: формулировать цель и задачи самостоятельной исследовательской деятельности; определять пути решения исследовательских задач и подбирать для этого необходимые средства; работать с информацией, оценивать ее по степени важности для исследования; логические умения; формулировать гипотезу; творчески решать проблемы исследования; планировать трудовую деятельность; проводить эксперимент и оформлять результаты проведенного исследования [1, С. 15].

Таким образом, в контексте компетентностного подхода образовательный процесс есть процесс приобретения опыта деятельности, причем учебная деятельность будет пониматься как совокупность деятельностей, определяемых потребностью самоидентификации и самореализации личности: межкультурное взаимодействие, социально-личностное взаимодействие, коммуникативная деятельность, исследовательская деятельность, рекреативная деятельность. В этом случае исследовательская деятельность учащегося не является тождественной учебной деятельности, а определяет сегмент проблем, связанных с организацией индивидуального познания мира через их самостоятельное освоение при наличии педагогического руководства.

Список литературы

1. Апазаова З.Н. Формирование исследовательских умений и навыков у будущих учителей технологии методом проектов // Вестник Адыг. гос. ун-та. – 2009. – Вып. 1. Сер. Педагогика и психология. – С. 13-16.
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Ур. кн. изд-во, 2004. – 178 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 377 с.
4. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.
5. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
6. Федотова Н.А. Учебно-исследовательская компетентность как интегративное качество личности старшеклассника / Н.А. Федотова // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2008. – Вып. 15. Теория и методика обучения. – С. 290-295.
7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Серебрякова Н.В.

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства,
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются современные подходы к социализации личности с точки зрения современной педагогической науки.

Ключевые слова: социальная идентификация, социальная фасилитация, социальная ингибция, конформизм, негативизм, социальная компетентность.

Научные подходы к социализации личности в современных отечественных исследованиях формируют различные науки: педагогика, социология, философия, социальная психология и др. Ввиду многообразия научных подходов к проблемам социализации, мы сталкиваемся с обилием формулировок данного понятия. Например, в социологии – это способы формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям.

В социальной психологии – это процесс усвоения индивидом определенной системы знаний и норм, позволяющих осуществлять свою жизнедеятельность адекватным для общества способом.

В философии – это процесс усвоения индивидом определённой системы знаний, норм и культурных ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве равноправного члена общества.

В педагогической науке, социализация – процесс освоения человеком существующих в данной культуре и обществе заданных норм поведения и способов деятельности. Известно мнение теоретиков педагогической науки исследований процессов социализации В. С. Мухиной и А. В. Петровского.

В.С. Мухина рассматривает социализацию, как идентификацию и обособление личности. Социальная идентификация, по её мнению, один из важнейших механизмов социализации. На ней основано усвоение человеком разнообразных форм поведения, норм, отношений, которые он усваивает в детстве от родителей и ровесников, окружающих людей, от героев книг и кинофильмов. В процессе воспитания возможно усиливать личностные факторы становления социального опыта детей и саморегуляции их поведения [4].

А. В. Петровский рассматривал социализацию как закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности, где адаптация – стадия вхождения в мир людей: овладение некоторыми знаковыми системами, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями; усвоение простых форм деятельности. Стадия адаптации в процессе социализации проходит в детстве. На стадии индивидуализации происходит некоторое обособление индивида, вызванное потребностью персонализации. Здесь личность – субъект общественных отношений. Третья стадия социализации человека – интеграция. Она предполагает достижение

определенного баланса между человеком и обществом, интеграцию субъект – объектных отношений личности с социумом. Человек, наконец, находит тот оптимальный вариант жизнедеятельности, который способствует процессу его самореализации в обществе, а также принятию им меняющихся норм [6].

Следующее явление социализации, на которое обращают внимание современные исследователи – это эффекты действия механизма социальной оценки – социальной фасилитации и социальной ингибиции. Фасилитация – один из эффектов "группы", состоящий в том, что активность индивида повышается в ситуации соревнования с другими членами «группы», улучшение индивидуального результата, повышение эффективности работы в присутствии других людей. Социальная ингибиция (от лат. *socialis* – общественный и *inhibere* -сдерживать) – снижение производительности деятельности, ее скорости и качества, когда она совершается в присутствии других, иногда даже воображаемых, людей [3].

Следующее явление современной социализации – социальный конформизм. Конформизм – некритическое принятие и следование принятым в обществе стандартам, нормам, стереотипам. Конформность выступает как податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок. В противоположность конформизму существует понятие – негативизм, это конформизм наоборот, стремление, во что бы то ни стало поступать вопреки позиции большинства и любой ценой утверждать свою точку зрения [2].

Следующее явление современной социализации – социальная компетентность [1]. Социальная компетентность предполагает определённые знания, умения, навыки, достаточные для выполнения обязанностей, присущих данному жизненному периоду. В состав социальной компетентности входит шесть компонентов: коммуникативная компетентность, вербальная, социально-психологическая компетентность, межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальная компетентность.

Таким образом, исследователи процессов социализации подчеркивают, что специфика социализации сосредоточена в понятии «социальное», в нём отчётливо выделяются те аспекты, которые связаны с благополучным «вхождением» человека в общество.

Список литературы

1. Кравченко С.Л. Социология. – М.: Экзамен, 2004.
2. Кон И. С. Ребенок и общество: Учебное пособие для студ. высш. уч. зав. – М. «Академия», 2003.
3. Майер А. А. Интегративный взгляд на процесс социализации ребёнка – основа комплексного сопровождения его в образовании // Вестник Университета РАО, 2006 г., № 1 (31), стр. 99 – 104.
4. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности, М, 1985.
5. Свирская Д.А. Социализация как объект междисциплинарных исследований. Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России. – М., 2014.
6. Психология развивающейся личности под ред. А В Петровского, М, 1987.

РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В КРЕАТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Тихомирова Е.И.

профессор кафедры педагогики и психологии, д.п.н., профессор,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Самара

В статье рассматривается развитие активности студентов в креативно-коммуникативных ситуациях (ККС), которые интенсивно стимулируют процесс субъектной самореализации. Обнаружены закономерности процесса на основе результатов исследования деятельности и взаимодействия студентов на практических аудиторных и внеаудиторных занятиях по педагогике, социальной психологии, психологической диагностике.

Ключевые слова: активность, субъектная самореализация, креативно-коммуникативные ситуации, студенты.

Процесс субъектной самореализации мы рассматриваем как целенаправленно и целесообразно организованное состояние инициативной, активной, самостоятельной, креативной деятельности, ориентированной на максимально успешное достижение цели деятельности и проявление своего «субъектного Я» как участника деятельности [см. подробнее 7]. Такое состояние в процессе изучения студентами педагогики, социальной психологии, психологической диагностики стимулируется креативно-коммуникативными ситуациями (ККС), которые мы определяем как специально целесообразно организованное, интенсивное, кратковременное, создающее сотрудничество студентов, активно осваивающих субъектные роли в информационно-когнитивной; креативно-коммуникативной; социально-созидающей деятельности.

В число субъектных ролей, осваиваемых студентами в креативно-коммуникативных ситуациях и стимулирующих процесс субъектной самореализации, входят в нашей практике следующие роли: инициатор моделирования содержания и технологий ККС (креативно, инициативно и самостоятельно определяет содержательный алгоритм ККС); организатор деятельности студентов в ККС (активно управляет содержанием индивидуально-групповой деятельности и технологией позитивно-креативного взаимодействия студентов в ККС); исполнитель индивидуальной роли в ККС (самостоятельно определяет то, что будет сам лично конкретно делать в ККС); рефлексирующий зритель креативного действия и позитивного взаимодействия в ККС (проводит рефлексию на основе диагностики индивидуально-групповых креативно-коммуникативных достижений студентов в ККС); моделирующий стратег ККС (самостоятельно разрабатывает стратегию на основе новой перспективы дальнейшего развития ККС в целях продуктивной субъектной самореализации); созерцающий зритель (самостоятельно фиксирует личностно значимые моменты ККС, проявляет своё отношение к действиям других и своим собственным в ККС); неосознанный дезорганизатор

(не участвует в ККС, не осуществляет позитивные действия, не способен креативно и позитивно взаимодействовать, противодействует организации ККС).

В данной статье приведён не полный перечень выполняемых студентами субъектных ролей в креативно-коммуникативных ситуациях субъектной самореализации. Представлены наиболее типичные субъектные роли, которые выделены на основе результатов специально проводимых исследований в нашей научной школе «Самореализация личности в социуме» (Е.Н.Залевская, С.Х.Кадырова, Е.Л.Миронова, Т.Н.Титова, Д.С.Тихомирова, Е.И.Тихомирова, С.Е.Шабалкина и др.).

Дальнейшее исследование процесса субъектной самореализации личности в социуме позволит обнаружить новые субъектные роли и формы субъектной самореализации студентов, школьников, педагогов, что дополнит предложенный перечень субъектных ролей, выполняемых в креативно-коммуникативных ситуациях (ККС) в процессе субъектной самореализации личности [см. подробнее 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Фиксируя в ходе исследования выполняемые студентами субъектные роли в ККС в процессе субъектной самореализации, мы установили закономерности, обнаруженные в процессе исследования деятельности и позитивного креативного взаимодействия студентов на практических аудиторных и внеаудиторных занятиях по педагогике, социальной психологии, психологической диагностике. В число установленных нами закономерностей вошли следующие: расширение пространства и увеличение времени позитивного креативного субъектного взаимодействия студентов в ККС актуализирует и развивает потребность студентов осуществлять субъектную самореализацию путём инициирования, самостоятельного выбора и активного выполнения субъектных ролей; позитивное креативное субъектное взаимодействие студентов в ККС позволяет успешно осуществлять субъектную самореализацию, осваивая новые субъектные роли и позиционируя себя как активного креативно-коммуникативного субъекта.

В связи с тем, что исследование процесса развития активности студентов в креативно-коммуникативных ситуациях субъектной самореализации осуществлялось при изучении педагогики, социальной психологии, психодиагностики, студенты на аудиторных и внеаудиторных занятиях, студенты могли самостоятельно инициировать проведение разнообразных практикумов, деловых игр, тренингов, используя приобретённые знания изучаемых дисциплин. В частности, студентами инициированы практикумы, в которых специально создавались и стихийно возникали разнообразные креативно-коммуникативные ситуации типа: «Я Вас слышу, слушаю, понимаю...»; «Спроси – отвечу...»; «Моя идея!». На практикумах студенты делились усвоенной в процессе изучения дисциплины информацией, осуществляли рефлексию увиденного и услышанного на занятиях, активно взаимодействовали, самостоятельно формулировали, задавали и получали вопросы, слушали ответы однокурсников, самостоятельно искали свои варианты ответов. Кроме того, студенты в процессе субъектной самореализации, проявляя свою актив-

ность, выполняли разнообразную деятельность: информационно-когнитивную, креативно-коммуникативную, социально созидующую и др.

Установленные закономерности развития активности студентов в креативно-коммуникативных ситуациях, стимулирующих процесс субъектной самореализации студентов, показывают, что в 67% наблюдаемых нами ККС, студенты первоначально чаще всего копируют свой прежний опыт самореализации, дополняя его впоследствии вновь освоенными способами субъектной самореализации. Причём, результаты включённого наблюдения показали, что студенты отдают предпочтение зрелищным вариантам самореализации (презентация, игровая коммуникация, информационный отчёт). Такие варианты самореализации студентов мы наблюдали в 53% специально организованных ККС. Закономерно, что в процессе развития активности студентов в креативно-коммуникативных ситуациях стимулируется потребность и реализуется способность субъектной самореализации. Это проявляется в стремлении студентов позиционировать самого себя как креативно самореализующегося субъекта студенческих содружеств и сообществ [см. подробнее 1; 3; 5; 8].

Таким образом, процесс развития активности студентов в креативно-коммуникативных ситуациях субъектной самореализации ориентирует на организацию целенаправленного, цельного, системного, систематического, интегрированного, позитивного взаимодействия, обеспечивающего актуализацию потребности и реализацию способности студентов самостоятельно проявлять своё «субъектное Я» в познании, общении, деятельности, учитывая обнаруженные закономерности исследуемого процесса.

Список литературы

1. Тихомирова Е.И. Разработка и внедрение технологий личностного развития обучающихся в образовательном учреждении в социально-гуманитарном контексте [Текст] //Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под. ред. Е.И.Тихомировой. Санкт-Петербург – Самара: ООО Издательство «Ас Гад», 2011. – С. 170-176.
2. Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. Допущено Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации. [Текст] Изд-е 2-е стер. М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 144 с.
3. Тихомирова, Е.И. Позиция личности как предмет педагогической рефлексии [Текст] //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук» – Изд-во СНЦ РАН, 2006. – С. 163-172.
4. Тихомирова, Е.И. Социальное воспитание как фактор продуктивной самореализации личности /Д.С.Тихомирова, Е.И. Тихомирова [Текст] //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Специальный выпуск. – 2007. – Том 13. – С. 129-133.
5. Тихомирова Е.И. Направления личностного развития студентов как субъектов образовательного процесса вуза [Текст] //Образование и общество. – 2010. – № 2. – С. 64-71.

6. Тихомирова Е.И. Социальное воспитание – ресурс личностного развития человека как субъекта современного социума [Текст] //Вестник Костромского Государственного университета Н.А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 1 (1), 2012. – С. 88 – 91.

7. Тихомирова Е.И., Тихомирова Д.С.. Субъектное развитие студентов в социальных проектах вуза. [Текст] Учебно-методическое пособие. Самара: ООО Издательство «Ас Гад». 2013. – 220 с.

8. Тихомирова Е.И. Научная школа исследователей социально-гуманитарных технологий субъектного развития личности в образовательных организациях [Текст] //Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы. Материалы III Международной научно-практической конференции (27-28 ноября 2014 г.) сост. и научн. ред. Е.И. Тихомирова. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. С. 50-53.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИКЕТНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тупицына А.И.

магистрант кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В статье психолого-педагогический и лингвистический аспекты формирования этикетного речевого поведения у детей старшего дошкольного возраста, рассматриваются, как посредством языка ребенок налаживает контакт с окружающим миром.

Ключевые слова: этикет, речевой этикет.

Овладение родным языком как средством и способом человеческого общения является важнейшим приобретением дошкольного детства. Посредством языка ребенок налаживает контакт с окружающими людьми и важно, чтобы эти контакты носили дружелюбный характер. Для этого ребенок должен научиться не только доброму, гуманному отношению к людям, но и способам их выражения, в том числе и речевым способам. Они определяют речевое поведение человека, которое в значительной степени реализуется с помощью узуально закрепленных стереотипов общения. Стереотипы общения определяются обществом. Оно вырабатывает стандартизированные нормы социального поведения (в том числе и речевого), определяемое представлением о шаблоне поведения, которое ожидается от человека в каждой отдельной ситуации. Л.П. Буева подчеркивает: «...чтобы функционировать как единое целое, как сложная социальная система, общество должно установить такие рамки поведения индивидов, в которых это поведение становится единым, стабильным, повторяющимся» [1]. Естественно, что этот общий принцип находит отражение в языке вообще и в организации и функционировании коммуникативных единиц в частности.

Определенный набор типизированных частотных ситуаций ведет к появлению набора речевых средств, обслуживающих такие ситуации. Устойчи-

вые формулы общения (стереотипы, шаблоны, клише и т.п.) складываются в силу устойчивой прикрепленности средств выражения к ситуации, типу текста, виду речи. Регулярная и многократная повторяемость применения единиц в этих параметрах определяет в самом широком плане устойчивое взаимодействие между средствами выражения применительно к содержанию.

Степень стандартизованности единицы находится в прямой зависимости от ее частотности. Одной из наиболее употребительных, частотных коммуникативных систем является система, обслуживающая социальный этикет. Л.Б. Савенкова отмечает: «Прежде всего в социальном общении подвергаются стандартизации простейшие, миллионы и миллиарды раз повторяющиеся коммуникативные проявления, каждое из которых как будто бы наделено атрибутом значимости, но совокупность которых образует жизненно важную ипостась человеческих отношений. Это, в первую очередь, отношения этикета, поддержания неантагонистических контактов в человеческом общежитии. Они обрастают семиотическими стереотипами, которые усваиваются с детства в процессе воспитания и продуцируются в коммуникативных ситуациях» [2].

Итак, отношения этикета – это поддержание неантагонистических контактов. Понятие этикета представляет собой понятие философское, этическое. «Этикет – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствия, поведение в общественных местах, манеры, одежда)» [3]. Как видим, в определении есть указание на неречевое и речевое поведение. Речевое проявление этикетных отношений специалисты называют речевым этикетом в узком смысле. Обратимся к определению данного понятия в справочнике «Русский язык. Энциклопедия»: «Речевой этикет – национально специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений в принятых и предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником. Такими ситуациями являются: обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность и т.д.» Ситуации речевого этикета не замкнуты, они открыты в более широкую область «стереотипов общения».

Таким образом, речевой этикет позволяет установить нужный контакт с собеседником в определенной тональности, в различной обстановке общения, отражать разумный характер взаимоотношений общающихся и т.п. Доминантная формула используется в любой обстановке общения. Выбор той или иной единицы синонимического ряда предопределен экстралингвистическими обстоятельствами.

Речевой этикет требует при исследовании комплексного подхода, учета социолингвистического, стилистического, психолингвистического, паралингвистического, лингвострановедческого аспектов.

Речевой этикет регулирует сложный выбор наиболее подходящего, наиболее уместного речевого средства именно данным человеком для его конкретного адресата в данном конкретном случае.

Список литературы

1. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников: Пособие для педагогических работников ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 112 с. – (Дошкольное воспитание и развитие).
2. Савенкова Л.Б. Речевой этикет (учебно-методическое пособие): Ростов-на-Дону, 2010.
3. Соколова, В. В. Речевая культура школьников [Текст] / В.В. Соколова. – Горький, 1989. – 290 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Халин Д.А.

магистрант кафедры «Математики и информационных технологий»,
Алтайская академия экономики и права, Россия, г. Барнаул

В статье рассмотрен подход к формированию профессиональных компетенций будущих магистров в области информационного менеджмента.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, магистратура, информационный менеджмент, федеральный государственный образовательный стандарт.

Анализ положений федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения [1] и требований работодателей, изучение учебно-воспитательного процесса и практики работы учреждений высшего образования выявляет противоречия между необходимостью:

- формирования профессиональных компетенций, отраженных в ФГОС ВО и требованиях работодателей, в условиях ограниченных возможностей сложившейся в вузах модели обучения студентов;
- направленности процесса формирования профессиональных компетенций на конечные трудовые функции специалистов и недостаточностью его научно-теоретического обоснования и т.д. (см, например, [2]).

Многолетний опыт реализации магистерской программы «Информационный менеджмент» в Алтайской академии экономики и права делает возможным появление интеграционных идей в сферах науки, техники, технологии и педагогики, охватывающих совокупность задач развития теории, создания, внедрения и эксплуатации перспективных компьютерных систем, сетей и комплексов, математического и программного обеспечения в экономике и управлении.

Региональной особенностью является актуальность формирования профессиональных компетенций будущих магистров в области ИТ-обеспечения мониторинга регионального управления (см, например, [3]) и прогнозирования состояния новых природно-технических комплексов (см, например, [4]).

Формирование профессиональных компетенций происходит на всех

этапах образовательного процесса, во время аудиторной и внеаудиторной деятельности. Оно зависит от индивидуальных и личностных характеристик будущего специалиста, умения использовать в обучении имеющиеся возможности и средства [5] и ориентировано на потребности регионального ИТ-рынка [6].

На основе разрабатываемой модели формирования общих и профессиональных компетенций становится предметным обсуждение ожидаемых результатов: знаний, умений и навыков, характеризующего специалиста, способного саморазвиваться и решать современные задачи, выдвинутые практикой, а не только повторять устаревшие дефиниции и спецификации.

Возникают реальные механизмы отсека ненужных курсов, совершенствования критериев, средств оценивания на различных: начальном, базовом и итоговом этапах для формирования заданного набора компетенций.

Важнейшей особенностью текущего момента становится ориентация на выработку конкретных трудовых функций в соответствии с отраслевыми профессиональными стандартами.

Разработка модели формирования профессиональных компетенций происходит через решение следующих задач:

- актуализация содержания и сущности профессиональных компетенций студентов;
- совершенствование структуры и компонентов профессиональных компетенций;
- разработку методологии разработки профессиональных компетенций;
- использование информационных технологий в интенсификации формирования профессиональных и общих компетенций;
- формирование управленческих навыков студентов в процессе практического обучения.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 30 марта 2015 года № 322 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (уровень магистратуры)».
2. Старченко Е. В. Формирование профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности у выпускников вузов // Молодой ученый. 2013. №9. С. 405-407.
3. Цхай А.А., Рыков Д.А., Сибиряков А.В., Шайдуров А.А. Информационная система мониторинга деятельности сельхозпроизводителей для повышения эффективности регионального управления // Вычислительные технологии. 2011. Т. 16, №6. С. 85-92.
4. Цхай А.А. Математическое моделирование качества воды в проектируемом водохранилище на основе модели РК-БПК // Известия Алтайского государственного университета, 2012, №1-2 (73). С.123-126.
5. Цхай А.А., Ким Л.С., Солодкий О.Г., Цибилов А.М. Информационные технологии обучения, основанные на сетевых решениях // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2008. Вып.12, Т.2. С.99-101.
6. Цхай А.А., Журенков О.В., Жданова Е.М. О подготовке кадров для развития ИТ-отрасли Алтайского края // Гражданское общество и правовое государство: материалы Международной научно-практической конференции – Барнаул: изд-во Алтайской академии экономики и права. 2015. Т. 1. С. 147-150.

ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО- ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ¹

Шамигулова О.А.

заведующая кафедрой права и обществознания, канд. пед. наук, доцент,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье рассматриваются возможные варианты организации правовой подготовки педагога в контексте обновления квалификационных требований и усиления внимания государства и общества к гражданско-правовой грамотности выпускников современной школы.

Ключевые слова: правовая подготовка педагогов, гражданско-правовое образование, образовательный модуль.

Педагог в современных условиях является активным участником правовой политики государства, с его правовой компетентностью связывается реализация потребности общества в становлении правовой культуры и правовой грамотности обучающихся.

Речь идет о проектировании и внедрении специальных программ образовательных модулей, как в системе высшего образования, так и дополнительного профессионального образования, направленных на освоение правовой компетентности будущего педагога и повышение квалификации учителей и классных руководителей, имеющих опыт работы в школе. Актуальность и востребованность предлагаемых образовательных модулей заключается в том, что они направлены на формирование готовности учителя и воспитателя (классного руководителя) к эффективному выполнению трудовых действий, применяя необходимые правовые знания и умения в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога к реализации основных трудовых функций [2].

Исходя из вышеуказанных требований, целесообразно выделить несколько самостоятельных образовательных модулей, каждый из которых охватывает ключевое направление деятельности современного педагога и связан с решением конкретных профессиональных задач, требующих знания норм права и умений их применять. Содержание каждого модуля призвано аккумулировать необходимые правовые знания и анализ практики в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога. Рассмотрим на примерах: Модуль «Правовой статус педагогических работников: аспекты Профстандарта» позволит учителю и классному руководителю разобраться в вопросе о правах, обязанностях и ответственности педагога, изучить соответствующие нормативно-правовые акты, регламентирующие педагогическую

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант -№ 15-16-02012)

деятельность; быть осведомленным о трудовых правах и социальных гарантиях педагогических работников.

Отдельного изучения требуют вопросы правового статуса обучающихся: права, обязанности и ответственность обучающихся получили достаточную правовую регламентацию в Федеральном законе «Об образовании», но в каждой образовательной организации указанные понятия имеют свою специфику, требующую отражения в локальных нормативных актах. Поэтому педагогу необходимо изучить особенности отражения прав и обязанностей обучающихся в локальных нормативных актах образовательной организации, правовые основы привлечения обучающихся к ответственности.

В программе правовой подготовки должно быть предусмотрено рассмотрение вопросов, связанных с механизмами защиты чести, достоинства и интересов несовершеннолетних обучающихся, направлено на приобретение учителем и классным руководителем правовых знаний, необходимых для проведения групповых и индивидуальных профилактических и воспитательных мероприятий. Отдельного внимания при разработке содержания правовой подготовки педагога заслуживает вопрос о защите детей от всевозможных угроз в сети Интернет.

В педагогическом аспекте, право, будучи одновременно и областью науки, и областью практической деятельности, предоставляет уникальные возможности для решения профессиональных задач в области гражданско-правового просвещения и воспитания обучающихся, позволяет развить особые способности и практические навыки действия обучающихся в социальной сфере. Поэтому, учитывая в процессе подготовки учителя и классного руководителя, особую роль правовых знаний для обеспечения личностных результатов общего образования и реализации его социальной функции, можно предложить самостоятельный образовательный модуль по проектированию программ правового содержания для организации внеурочной деятельности обучающихся начальной, основной и старшей ступеней общего образования.

Организация специальной правовой подготовки педагога в системе высшего образования и дополнительного профессионального образования – решение задач, связанных не только с внедрением Профессиональных стандартов и обновлением требований к квалификационным характеристикам специалистов, но и, прежде всего, с повышением уровня результативности гражданско-правового образования выпускников современной школы. Поэтому от самого педагога требуется не только осведомленность о своих правах и обязанностях, составляющих правовой статус педагога, но и неукоснительное соблюдение прав участников образовательного процесса, защита их интересов. Только в этом случае обучающиеся смогут освоить положительный опыт участия в правоотношениях, осознать личностный смысл правомерного поведения, приобрести социально значимые правовые ориентации.

Список литературы

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru>

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Козина М.Ф.

студент факультета педагогики и психологии, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

«Чистые» знания из одной предметной области в жизни применяются редко. В основном в практических задачах требуется использование знаний из разных областей, причём в определённой взаимосвязи друг с другом. В случае комплексного подхода это противоречие между одно предметным преподаванием и интегральным применением знаний снимается.

Ключевые слова: комплексно-тематический подход, математическое развитие дошкольников.

В развитии интеллекта и творческих способностей детей большую роль играет математика. Многие характеристики окружающего мира могут быть описаны математически, о чём дети должны получить подробное представление. Независимо от того, занимаются ли дошкольники математикой на специально организованных занятиях или в играх, педагог помимо математических знаний и умений должен сформировать интерес к математическому осмыслению окружающего мира. Он должен развивать мышление детей и их математические способности, что позволит постепенно повышать роль их самостоятельной работы.

Наиболее эффективным подходом в модернизации дошкольного образования является комплексный подход к обучению и воспитанию. В настоящее время подобный подход ещё не нашёл массового применения. Недостаточно разработана теоретическая база, почти отсутствует опыт его применения.

Комплексная система обучения – это применение единой идеи, связывающей содержание образовательной программы и организацию учебного процесса. В качестве такой идеи может выступать область детских интересов и склонностей, знакомство с определённым жизненным или природным явлением, какая-либо практическая работа [1, с. 54].

В отличие от системного подхода, предполагающем объединение однородных педагогических объектов и видов деятельности, в комплексно-тематическом подходе объединяются разнородные элементы.

Любые знания и умения дети усваивают намного быстрее, если ими движет интерес к занятию и мотивация. Таким интересным явлением может стать мероприятие в честь праздника, которое можно взять из календаря, а можно и придумать самим. Именно такая подготовка к интересным событиям и праздникам и лежит в основе обучения детей в рамках нового стандарта [2, с. 43].

Полезно также использовать комплексно-тематический принцип построения учебного процесса. В его рамках дети в течение некоторого времени посвящают всю работу какой-либо определённой теме: «Родной край», «Год в лесу», «Домашние животные» и т.д. При этом в выбранную тему интенсивно включаются элементы математического содержания. Дети рисуют, вырезают из бумаги, делают разные поделки, и незаметно для себя осваивают математические операции сравнения, измерения, счёта, знакомятся с числами. Работа с темой может завершиться проведением выставки детских поделок, викторины, спортивного соревнования или объединением таковых мероприятий.

Наряду с комплексно-тематическим принципом построения учебно-воспитательного процесса распространены также учебный и предметно-средовой принципы. В чистом виде они в дошкольном образовании не используются, но в каждой программе один из принципов превалирует над остальными. Если традиционным для российского дошкольного образования ещё недавно являлся учебный принцип, где освоение определённой темы происходило на конкретном учебном занятии, то в последние годы эти занятия стали проводиться в более свободной форме, в них появились элементы игры, повысилась роль творческого поиска детей.

Но всё же эти преобразования не могут изменить сути учебной модели. В ней имеется ряд недостатков, мешающих всестороннему развитию детей: 1) ведущей деятельностью дошкольников является игра, а учёба – не только не ведущая, но даже не соответствует детям дошкольного возраста; 2) обучение на каждом занятии одному предмету в отрыве от остальных не создаёт у дошкольников необходимых межпредметных связей и не формирует у них познавательного интереса; 3) другие виды детской деятельности – игра, организация праздников и т.д. – проходят обособленно от учебных предметных занятий, из-за чего снижается эффективность и тех, и других; 4) на учебных занятиях дети в значительной степени действуют по указке взрослого, а не совместно с ним.

Комплексно-тематический подход ставит перед педагогом задачи дать детям представления о взаимосвязях природных явлений. На занятиях, посвящённых природе, можно решить также дидактические задачи по математике. В результате у дошкольников должен сформироваться целостный взгляд на природу и людей как часть этой природы. Экологическое мировоззрение, бережное отношение к природе, ответственное отношение к своей

жизни и к своему здоровью играют большую роль в формировании творческой, гуманной и общественно активной личности каждого ребёнка.

Таким образом, комплексно-тематический подход можно сформулировать как некоторое множество взаимосвязанных частей определённого процесса или явления, которое может эффективно функционировать именно вследствие взаимного влияния и дополнения этих составных частей. Явления, процессы и отношения не только педагогики, но и других областей науки можно весьма эффективно изучать именно при помощи комплексно-тематического подхода.

Список литературы

1. Сажина С.Д. Технология интегрированного занятия в ДОУ: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера. 2008. 78 с.
2. Пичугин С.С., Лысов С.С. Введение и реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нового поколения: нормативно-правовые аспекты деятельности общеобразовательного учреждения // Образование: традиции и инновации. 2012. № 1(4). С. 43-49.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

Шарипова Д.Д.

профессор кафедры зоологии и анатомии, док. пед. наук, профессор,
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами,
Узбекистан, г. Ташкент

Шахмурова Г.А.

заведующая кафедрой методика преподавания биологии, канд. биол. наук,
доцент, Ташкентский государственный педагогический университет им.
Низами, Узбекистан, г. Ташкент

Маннапова Н.Ш.

старший преподаватель кафедры зоологии и анатомии, Ташкентский
государственный педагогический университет им. Низами,
Узбекистан, г. Ташкент

В статье рассматриваются актуальные проблемы повышения мотивацию обучающихся к изучению медико-биологических предметов в процессе использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, вуз, студенты, мотивация, здоровьесбережения, здоровье, медико-биологические предметы, интерес.

Преподавание предметов медико-биологического цикла, отвечающих современным научно-методическим требованиям, должно сопровождаться активным использованием новейших информационных и телекоммуникаци-

онных технологий со здоровьесберегающим потенциалом. Одной из реальных возможностей повышения компетентности профессорско-преподавательского состава в области здоровьесберегающей деятельности для реализации принципов здоровьесбережения может быть осуществлено при изучении таких предметов как «Биология», «Методика преподавания биологии», «Анатомия и физиология», «Возрастная физиология и гигиена», «Основы валеологии», «Педиатрия и гигиена детей», «Генетика человека» и др.

В законе «Об образовании» [1] и в Национальной программе подготовка кадров [2] обращено особое внимание на то, что образовательные учреждения должны создавать необходимые условия для охраны и укрепления здоровья активно использовать в образовательном процессе здоровьесберегающие формы, методы, технологии, адекватные возрастным возможностям и особенностям обучающихся.

Одним из эффективных путей повышения качества обучения выше названным дисциплинам является внедрение новых информационных технологий, связанных развитием компьютерных средств и сетей коммуникаций, дающих возможность создать качественно новую информационно-образовательную сферу как основу для совершенствования системы образования.

Повышение познавательной мотивации к изучению этих дисциплин следует начинать с правильного понимания термина «мотивация», рассматриваемого одними авторами как система внутренних факторов, вызывающих ориентированное на достижение цели поведение человека [3].

По мнению других исследователей, «мотивация» – внешнее или внутреннее побуждение субъекта к деятельности во имя достижения каких-либо целей, наличие интереса к такой деятельности и способы его инициирования, побуждения. Мотивация учения формируется под влиянием всей системы педагогических воздействий, но прежде всего она воспитывается в процессе непосредственной учебной деятельности. При этом воспитание положительных мотиваций зависит от содержания, организации учебного процесса, личности преподавателя [4].

Мотивация обучающихся к изучению медико-биологических предметов может успешно развиваться в процессе использования информационно-коммуникационных технологий в контексте достижения здоровьесберегающего эффекта системы непрерывного образования.

В настоящее время разработано и создано большое количество мультимедийных презентаций практически к каждому занятию, подготовлены соответствующие тесты по проверке знаний по каждой теме.

Созданные нами для проведения практических занятий на кафедре «Методика преподавания биологии» ТГПУ им. Низами электронных материалов (Биологические дисциплины: Основы цитологии и генетики для 9 кл., Человек и его здоровье для 8 кл., Зоология для 7 кл., Ботаника для 5-6 кл., и др.), а также разработанные на кафедре «Зоология и анатомия» электронные материалы к курсам «Анатомия и физиология», «Возрастная физиология и гигиена», «Основы валеологии», «Педиатрия и гигиена детей» позволят серьезно и основательно помочь преподавателю при объяснении новых

тем, а студентам усвоить учебный материал с акцентом на здоровьесберегающую направленность каждой темы.

На кафедрах имеются также интерактивные наглядные пособия, изданных издательством «Ўқитувчи»: «Закономерности наследования взаимодействия генов»; «Строение высших и низших растений»; «Систематика и жизненные циклы растений» по различным функциональным системам и др. По сравнению с традиционными печатными пособиями в используемых материалах (на дисках) существенно больше содержится иллюстративного материала, что позволяет более эффективно излагать (а учащимся воспринимать и усваивать) образовательный материал в процессе обучения и добиваться хороших здоровьесберегающих результатов при изучении предметов медико-биологического цикла.

Развитию мотивации способствует так же то, что все эти материалы активно используются на занятиях по методике преподавания биологии, зоологии, анатомии, физиологии, валеологии, во внеурочной самостоятельной деятельности при подготовке к педагогической практике студентов, при реализации проектной деятельности и др.

Современный уровень развития компьютерных технологий позволяет сделать занятия предметов биологического цикла не только интересными и информационно насыщенными, но и дает возможность формировать у обучающихся универсальные знания, навыки и умения.

Какие же пути являются наиболее эффективными для изучения медико-биологических дисциплин? Как сделать урок интересным и современным? Эта неотложная задача стоит перед преподавателями этих предметов.

Будущим специалистам, выбравшим преподавание биологических дисциплин, предлагаем рекомендации по использованию ИКТ на уроках биологии: внедрять ИКТ в ходе реализации основных этапов классического комбинированного урока; для контроля знаний; объяснения нового материала; закрепления изученного материала; в частности в начале урока для проверки знаний можно использовать компьютерное тестирование по пройденной теме в виде вопросов и тестовых заданий самостоятельно создать тематический тест или использовать готовый на экране, что позволяет охватить практически всех обучающихся (до 10 мин.).

При объяснении нового материала может быть использована мультимедийная презентация (15-20 мин).

Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, дополняя ресурсы для сохранения здоровья детей.

Как известно, у обучающихся наиболее развиты зрительная и эмоциональная память, поэтому важную мотивационную роль играет создаваемые к урокам материалы презентации (с использованием специально отобранных дисков), видеофрагменты усиливают восприятие и усвоение излагаемого материала урока. Здоровьесберегающий эффект оказывает и использование при объяснении нового материала интерактивных рисунков, таблиц и схем, повышающих интерес к изучаемому материалу.

Установлено, что текстовая часть презентации отражает собой основные задумки по теме, а также наиболее значимые термины для усвоения.

Весьма эффективно ИКТ может быть применено для закрепления полученных знаний, например при использовании теста (на 10-15 мин.) или интерактивного задания, такие как: «Определение аминокислот по генетическому коду ДНК или РНК», «Принцип комплементарности ДНК или РНК», «Наследование окраски цветков ночной красавицы», «Наследование окраски глаз у дрозофилы» и др.) и много других подобных заданий может быть даны по генетике. Интерактивность заданий существенно повышает интерес и мотивацию учащихся для работы с ними, в результате чего педагог может не только объяснять особенности решения задач, но и осуществлять проверку их решения. Как видно, интерактивные задания и модели успешно стимулируют интерес к учебному процессу, способствуя активному усвоению предлагаемых знаний, при меньшей затрате усилий.

Для того, чтобы лучше усвоить тему учащимся следует рекомендовать больше работать самостоятельно с детскими электронными энциклопедиями, позволяющими представляет, сэкономив время, найти необходимую информацию в нужном разделе. При этом энтузиасты (или проявившие инициативу) при изучении материалов темы с использованием ресурсов электронной энциклопедии обязательно поощрять.

Наблюдениями установлено, что использование Интернет-ресурсов заметно повышает уровень проведения занятий, мотивацию учащихся к обучению и улучшает качество и уровень знаний.

Таким образом, образовательные ресурсы, содержащие интерактивные объекты, наиболее привлекательны и перспективны для использования в учебном процессе, так как дают возможность разнопланового их применения как при работе со всеми с обучающимися, используя компьютер, проектор интерактивную доску, так и при организации индивидуальной работы с учащимися, развивая мотивацию как у отдельного студента, так и у всей группы обучающихся.

Систематическое использование ИКТ в процессе преподавания естественных дисциплин позволяет сделать каждое занятие увлекательным, интересным, креативным и эффективным.

Активное использование информационно- коммуникационных технологий во внеаудиторной деятельности, в частности, в процессе самостоятельной работы обучающихся, выполнения заданий на дом, в ходе участия во внеаудиторных мероприятиях при подготовке к рейтинговому контролю, при дистанционном обучении; при организации проектной и исследовательской деятельности.

Использование ИКТ в процессе преподавания медико-биологических дисциплин позволяет сделать работу преподавателя и студента более увлекательной, повысить качество обучения, отразить существенные стороны биологических объектов, зримо отражая принцип наглядности, акцентируя внимание на характеристике изучаемых объектов и явлений природы.

Рассматривая ИКТ как значимый фактор развития мотивации к успешному обучению медико-биологическим дисциплинам следует отметить, что ИКТ – является также одним из важных средств активизации познавательной

активности студентов, стимулируя и развивая у них интерес, мышление и память.

Повседневное внедрение ИКТ в преподавательскую деятельность обучающихся становится весьма актуальным, и должно стать составной частью работы современного преподавателя вуза со студентами. Использование современных технических средств в обучении позволяет профессорско-преподавательскому составу вузов представить студентам обучающую методическую информацию, которую они смогут использовать в своей дальнейшей работе, как в роли студента, так и будущего компетентного профессионального специалиста.

Список литературы

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». – Т.: «Шарк», 1997.
2. «Национальная программа по подготовке кадров». – Т.: «Шарк», 1997.
3. Философский энциклопедический словарь. – М., 2010.
4. Педагогический словарь-справочник /авт.-сост. Э.А.Сейтхалилов и др. Ташкент: «Optimal Lidht». 2011. – 704 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Шишкина С.А.

Воронежский государственный университет, Россия, г. Воронеж

В статье анализируется важная проблема мотивации учебной деятельности студентов. Выделены разные источники мотивации студентов и виды мотивации.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, мотивация, мотивация студентов.

Не смотря на то, что вопрос мотивации учебной деятельности достаточно хорошо изучен, тем не менее, в современном обществе проблема мотивации выступает одной из самых актуальных. Успешность учебной деятельности студентов имеет большое значение для общества, поскольку учебные достижения студентов представляют собой потенциал для развития общества. Поскольку образование является непрерывно и динамически развивающейся учебной системой, то момент изучения мотивации учебной деятельности, несмотря на большое число исследований в данной области, тем не менее, остается открытым и в современное время.

Впервые термин «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины», после этого выделенная автором категория прочно вошла в психологический обиход. В некоторых психологических исследованиях была прослежена тесная взаимосвязь мотивационного компонента и эффективностью деятельности, в частности учебной [7].

По мнению А.Н. Леонтьева, мотивация выступает глубоко личностным образованием, так как деятельности без мотива не происходит [4]. Соответственно, можно предположить, что мотив будет являться одним из основных структурных элементов деятельности. В свою очередь, динамика мотивов обучения, психологические механизмы мотивации были рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубиншейна [1, 5].

В рамках теории деятельности, ведущими советскими психологами А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном разрабатывался вопрос мотива мотивации. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: «Мотив – это опредмеченная потребность»; а «Мотивация – это некое эмоциональное состояние, которое побуждает к действию» [4, 5].

Мотивация оказывает значительное влияние на выполнение любой деятельности человека, а также определяет эффективность ее выполнения. При возможности выделения ведущего фактора процесса усвоения знаний, в качестве приоритетной области необходимо было бы указать именно мотивацию. Поскольку мотивация способна определять как причину действия, так и побуждение к какой-либо деятельности.

В отношении мотивации учебной деятельности в высшем учебном заведении, можно отметить, что в данном аспекте под мотивацией исследователи подразумевают практически все причины, побуждающие студентов к усвоению знаний и развитию способностей [6].

Внутренняя мотивация порой побуждает студента работать на таком уровне, которого, на первый взгляд, трудно от него ожидать. Проведенные исследования подтверждают, что, имея сильную мотивацию, студент средних способностей достигнет более высоких результатов в учении, нежели его незаурядный однокурсник при умеренной мотивации. В результате при прочих равных условиях (таких, как уровень способностей, состояние здоровья, эмоциональная и социальная адаптация) разная степень мотивации предполагает различия в успеваемости студентов. По этой причине невозможно выделить какую-то универсальную мотивацию, свойственную всем студентам. Можно лишь сказать, что для них существуют более привлекательные и менее привлекательные внутренние мотивы действий [3, 6].

Существует множество разных источников мотивации, которые внутренне присущи самим студентам или порождаются усилиями преподавателя, направленными на активизацию познавательной деятельности. К ним относятся: интересы студентов, осознание ценности предмета; стремление добиться признания, особых успехов, избежать неудачи; оценивание своего познавательного прогресса; соперничество; одобрение, поощрение или порицание со стороны преподавателя; влияние родителей, тестирование и др. [3, 6].

Рассмотрим несколько подробнее указанные источники мотивации студентов.

Интересы студентов часто определяют мотивацию учения, поскольку очевидная склонность к одним предметам и дисциплинам может и категоричное игнорирование других предметов, может быть обусловлена интересом студента в конкретной научной и познавательной области. Склонности студентов к той или иной области познавательной деятельности отличаются исключительным индивидуальным своеобразием.

Повысить мотивацию учебной деятельности студента может осознание ценности изучаемого предмета. Даже если сам предмет не вызывает у студента особенного интереса, но выступает привлекательным по другим характеристикам, студент может прилагать достаточные усилия для его изучения.

Мотивацией к учебной деятельности также служит оценивание студентом своего познавательного прогресса. В данном случае важна информи-

рованность студентов о том, какое место по успеваемости он занимает в общем ряду. Объективная информация об индивидуальном познавательном прогрессе может явиться стимулом для повышения успеваемости.

Поскольку для практически каждого студента свойственно желание быть признанным, не удивительно, что стимулирующим мотивом учения может выступать соперничество между сокурсниками за признание преподавателей или друзей. Убедившись, что прогресс в обучении, повышение успеваемости вызывает их одобрение, студент и в дальнейшем будет стремиться оправдать их ожидания.

Интерес студента продолжать успешное обучение повышает моральное стимулирование за хорошо выполненную работу. При этом одобрения следует выражать не только самым успешным студентам, но всем студентам за проявленные старания. В один ряд с одобрением можно поставить и поощрение. Преподавателями используются различные формы поощрения. Освобождение лучших студентов от выполнения зачетного теста может заставить остальных подтянуться до их уровня.

В отношении тестирования можно сказать, что оно должно выявлять точную картину успеваемости. Благодаря тестам, можно получить определенные объективные оценки познавательного прогресса студента. Полезность тестов как стимула в учебной работе периодически ставится под сомнение некоторыми педагогами. Конечно, у студентов должен быть более привлекательный стимул для учения, чем простое стремление преодолеть тестовый барьер, но если такого стимула нет, то его место занимают тесты [6].

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. Поскольку, высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность.

А.А. Вербицким выделены факторы, способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

- осознанное представление о целях обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональное включение в изучаемый материал и эмоциональность его изложения;
- перспективное применение получаемых знаний;
- включение в структуру учебной деятельности проблемных ситуаций;
- существование познавательной направленности учебной группы [2].

П.М. Якобсон предложил свою классификацию для мотивации учебной деятельности [8].

Первый вид мотивов он называл «отрицательными». В данном случае речь идет о неприятностях, которые будут иметь место, в случае если студент не будет учиться. Например, избегание неодобрения родителей и преподавате-

лей, а также страх отчисления и др. Автор отмечает, что при такой мотивации, у студента не возникает интереса к учебе и получению образования в целом.

Второй вид мотивации учебной деятельности, связан с внеучебной ситуацией, однако имеющей положительное влияние на успешность учебной деятельности. Под внеучебной ситуацией автор понимает установки общества, престижность получения образования, желание приносить пользу обществу. Здесь могут быть выделены и внутриличностные мотивы, например получение образования, может восприниматься как движение к личностному благополучию.

Третий вид мотивации связан с самим процессом учебной деятельности. В данном случае речь идет о ярко выраженном познавательном интересе, любознательности, стремлении познавать новое. Студент с такой мотивацией получает удовлетворение от самого процесса обучения, мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы [8].

Таким образом, учебная мотивация – сложное психологическое образование, обусловленное профессиональными, познавательными, прагматическими, социально-общественными и лично-престижными факторами. Данные исследований позволяют с уверенностью утверждать, что успешность учебной деятельности обеспечивает принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. От силы и структуры мотивации в значительной мере зависят как учебная активность, так и успеваемость. А высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль компенсаторного фактора, но в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2003. – 416 с.
6. Соломченко М.А. Проблемы мотивации, влияющие на учебную деятельность студентов вуза / М.А. Соломченко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (72). – С. 36-40.
7. Танабасова У.В. Особенности учебной мотивации студентов / У.В. Танабасова // Смальта. – 2015. – №2. – С. 102-104.
8. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. / П.М. Якобсон. – М.; Воронеж: ин-т практ. психологии; МОДЭК, 1998. – 304 с.