

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 5-8
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ XIV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 МАЯ 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 5-8

Периодический научный сборник

*по материалам
XIV Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 мая 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 5-8

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 XIV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 мая 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>Byeibitgul Kh.</i> SOME FACTORS AFFECTING ON THE FAILURE OF LISTENING COMPREHENSION AMONG NON-ENGLISH MAJOR STUDENTS AT KHOVD UNIVERSITY	6
<i>Tsagaanchuluun N.</i> INTEGRATING LANGUAGE SKILLS	8
<i>Tsagaanchuluun N.</i> UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT	10
<i>Аверина Л.Ю.</i> ФИЗИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ	13
<i>Андреанова И.Д., Рябинина Е.В.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	16
<i>Апалькова Н.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	19
<i>Базалей А.Ю., Юматова И.И.</i> ПОНЯТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖЕСТОКОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМНЫМИ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ	25
<i>Баранецкий И.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	28
<i>Бережная А.М., Еремченко М.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОО	33
<i>Бобылева А.А.</i> ОБОГАЩЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКА НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ	35
<i>Васильева Е.С., Крохина С.В., Кушукбаев М.Р.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ.....	40
<i>Гаврилова О.Г.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	42
<i>Городнянская А.А.</i> К ВОПРОСУ НЕОБХОДИМОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ.....	45
<i>Зудилов А.Б.</i> ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	49
<i>Кадочникова Т.И., Сметанин А.Г.</i> КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ С ДЦП (СПАСТИЧЕСКАЯ ДИПЛЕГИЯ)	51
<i>Калыгина А.А.</i> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО НАРОДНОГО ТАНЦА.....	56
<i>Кудрявцева М.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА	58
<i>Курдюмова И.М.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ И ИНДИКАТОРЫ.....	61

Лобачев Д.А. К ВОПРОСУ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ С УЧЕТОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В «ЗЕЛЕННОЙ» ЭКОНОМИКЕ	65
Лыхо Ю.Ю. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ.....	70
Марданова Т.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ. ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»	74
Мартыненко Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНОГО ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Мартынова Е.В., Нефедова О.С., Сломинская Е.В. ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ (НА ПРИМЕРЕ ЛОГИКИ И ФИЛОСОФИИ).....	80
Маслова Н.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО	82
Микитченко С.П., Живокурова Н.В. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	84
Петрова Т.И., Макарова А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	89
Печников Д.А. ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	92
Поленова О.А., Прошкина А.В. ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИЮ	102
Помогаева Е.М., Прошкина А.В. ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ...	104
Попова Н.Е., Имашева А.И. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОЙ ПРОГРАММЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА	107
Родина С.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	110
Семяшкіна А.В. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА» И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ	114
Скуридина Е.В., Тихонова А.Н. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЪЕДИНЕНИИ «РАЗВИВАЙКА».....	118
Стефаненко П.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	120
Торопов П.Б. ОРГАНИЗАЦИЯ ВКР С УЧЕТОМ ИДЕИ СОЦИАЛЬНОГО СОДЕЙСТВИЯ.....	125
Турбина Т.А. ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	129
Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ	132

<i>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</i> К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛЬНЫХ СТРУКТУР С УЧЕТОМ ТИПОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА	136
<i>Шарафутдинова Г.Г., Хамитова Л.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ВЕЛИЧИНЫ И ЕЁ ИЗМЕРЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	145
<i>Шехирева Н.А.</i> ДИСКУССИЯ КАК ПРОДУКТ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОФИЛЮ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	147

**SOME FACTORS AFFECTING ON THE FAILURE
OF LISTENING COMPREHENSION AMONG NON-ENGLISH MAJOR
STUDENTS AT KHOVD UNIVERSITY**

Byeibitgul Kh.

Lecturer at department of Applied Foreign Languages, Master of Education,
School of Foreign Languages and Culture, Khovd, University, Mongolia, Khovd

This study attempts to investigate the factors affecting on the low performance on the non-English major students at Khovd University, Mongolia. In total 43 students from the School of Social Science are chosen as the research respondents. A questionnaire consisted of 26 questions was used as the instrument for gathering the data to explore the factors affecting students' failure on listening comprehension in the English classes. The SPSS program was used to analyze the quantitative data. The findings revealed that from the total results or the means of the six factors, the students agreed with the three of factors causing their low listening performance.

Key words: listening, EFL, non-English major students, low performance on listening.

Since reform to the market economy in the early 90s, the role of English as a mean of international communication has increased rapidly in Mongolia. With the rapid growth of economy and the increasing collaboration with the international organizations, the need for the adequate English proficiency is in great demand among college students in order to meet the job market requirements. Consequently, the Ministry of Education and Science has taken several action programs to renovate the English curricula in the higher education institutions. One of the recent programs, the National English Education Program that aims is to create favorable conditions for English language education, and to develop teaching English as a mean of information, communications and business exchanges [3, p.12].

However, despite numerous attempts by the Ministry of Education and Science to improve the English language education, the teaching English for the college students has been of limited success for many years. Many colleges in the country are still facing challenges to teach the students to comprehensively use English by equally developing fundamental skills such as listening, speaking, reading, writing. Particularly, a little effort is made to develop listening skill as the most of colleges, students are taught speaking, reading, and writing skills, but there are a few courses devoted to the subject of listening.

Listening is a difficult skill for non-English major students at Khovd University students due to limited opportunity for language experience in the everyday situation. Many students fail to discriminate sounds when listening to native spoken English audio materials because of unfamiliarity with the English sound system. During the listening exercises in the classroom, they even fail to understand the main ideas due to both inadequacy of listening practice and a lack of vocabulary. Furthermore, most of the students could not interpret many long and complicated sentences of spoken texts in a short period of time. Listening course can be

easier by activating prior knowledge, assisting students to identify the challenges they face to successfully improve their listening comprehension [2, p.56].

The objective of this research study was to explore the non-English major students opinions concerning causes of their low performance in listening in the English course at Khovd University. It is a descriptive study based on the survey/questionnaire that was adopted from the previous literature [1, p.34]. 6 main factors that each of them are consisted of 4 sub factors were identified by the author: *Students' Prior L2 knowledge*, *Students' motivation*, *Students' learning strategies*, *The teachers' teaching method*, *Classroom environment* and *the classroom facilities*. The participants (N=43) were asked to evaluate each factor by 4 ranges (strongly disagree-1, disagree-2, agree-3 and to strongly agree- 4). The data was analyzed by the SPSS 18 program to determine the mean and standard deviation of each factors.

From the findings of the students' opinions concerning the causes of their low performance in listening, it was found that the factors students' prior L2 knowledge, students' learning strategies and classroom facilities had the highest mean of agreement between 2.51, 3.64 and 3.15. Meanwhile, less influential factors to the failure of students' listening comprehension are likely to be students' motivation, the teachers' teaching methods and classroom environment that all have mean of 1.32-1.87. As a result, we can assume that the students have positive motivation to use the listening activities in the classroom and the teachers teaching method at the college level is not relevant to the students' low performance on listening. However, educators need to be concerned to facilitate the adequate learning environment to teach listening activities and provide appropriate English program to encourage students to obtain appropriate learning strategies to the listening activities.

Amongst the 24 sub factors, *I had learnt reading and writing rather than listening and speaking* had the highest mean score. This could be interpreted as a result of inappropriate curricula and traditional teaching methods used in the secondary schools in Mongolia have affected profoundly to the students' further learning performance, particularly developing their listening skills. Meanwhile, they agreed that the sub-factor entitled '*The use of computer to play the audio is not effective*' in the 'classroom facilities factor' with the mean of 3.47. That could reflect to the lack of adequate teaching facilities, especially for those non-major English students at Khovd University. The English classes are mostly taught by traditional teaching methods and classrooms are not equipped with any facilities to use the audio or video materials during the class except teachers' private laptops. At the same time, the classroom size for the non-English major students is too big about 30 and more students in a classroom. This makes challenge to the teachers to work effectively with each student and gave instructions properly.

Conclusion and Implications to the educators:

1. As the main cause was determined as the students' previous language level, the college teachers need to determine the appropriate teaching strategies to use for the low level English learners in order to eliminate the barriers of previous language level.

2. The students claim that they had a lack of experience on developing speaking and listening skills in their previous level of education implies to the college teachers to focus more on these types of activities in their classroom. The various integrated activities with reading, writing and listening would work effectively to improve the students' listening skills.

3. The factors related with the classroom facilities recommends to the college administrative to take action to provide necessary learning facilities and tools in order 'to create favorable learning environment'.

References

1. Bennui, Pairotte. 'A Survey on First-Year Students' Opinions Concerning Causes of Their Low Performance in Listening in the English II Course at Thaksin University, Phatthalung. EnglishTeachingForum. 2011. 31 (1).
2. Brown, Steven. Teaching Listening. Cambridge, Cambridge University Press. 2006. 245.
3. www.mes.mn
4. Field, John. 'Skills and Strategies: Towards a New Methodology for Listening. ELT Journal. 1998. 52 (2) April, 110-118.
5. Oregon Technology in Education Council (OTEC). 2007. Retrieved January, 2016 from http://otec.uoregon.edu/learning_theory.htm
6. Underwood, M. Teaching listening. New York: Longman.1989. 176.

INTEGRATING LANGUAGE SKILLS

Tsagaanchuluun N.

Lecturer, Master of Arts at the Department of European Languages,
School of Foreign Languages and Culture, Khovd University, Mongolia, Khovd

In order to determine the importance of integrating language skills during foreign language teaching the study was conducted to acknowledge the advantages of teaching language skills integrated rather than discretely. It showed that both teachers and students receive benefits from integrated language teaching method.

Key words: language skills, integration, receptive, productive skills.

Introduction

All skills are needed in order to communicate effectively. The teacher who integrates language skills can make lessons interesting and motivating for students, creating a more active learning environment [3, p.34].

English language learners spend a lot of time listening, whether in classroom scenarios or the real world. Teachers know that being able to listen and comprehend content is a very important skill for students learning English. This skill is necessary not only to follow classroom instructions, but also to grasp important messages and information from what they hear [2, p3]. In spite of the importance of listening skills, they can sometimes be neglected in the language classroom. Activities to isolate listening skills can be dry and boring. In this article we will take a look at some easy ideas for making listening fun in the English language classroom.

Objectives

The study was conducted

- to acknowledge the importance of teaching language skills as integrated rather than discrete skills
- to show how fundamental integrated skills are to most current language teaching approaches

Language skills

Following classification of language skills has long been identified by linguists and ESL teachers.

- Primary language skills:
listening and reading (the receptive skills)
speaking and writing (the productive skills).
- Sub-skills:
grammar, vocabulary, pronunciation, and spelling.
- Non-verbal skills:
gestures, facial expressions, and understanding of cultural space.

Why “Integration”?

It has already been accepted by the language learners that the long-term goal of successful language learners is “communicative competence,” the ability to communicate in a target language for meaningful purposes. However listening and reading, which are receptive skills, should never be neglected [1.p.28]. Such an ability to integrate all language skills requires the use of language skills together in social interaction. This is why current approaches to language teaching and learning, from TPR to communicative approaches such as task-based, content-based, and cooperative learning, all require the use of integrated skills to be effective.

Several works on the integration of language skills have been accomplished by the researcher; (1) “Shaping the way we teach English” series, where it has been promoted and given insightful methods and thoughts on the integration of primary and sub-skills. (2) “Developing English Language Listening Skill through Commonly Used Phrases and Expressions” workshop organized by Khovd University English language teachers (3) International thematic conference organized every 2 years among English language teachers (Building Comprehensive Abilities: Khovd Aimag English Conference: Assessing Vocabulary, 2014)

Conclusion and Discussion

- Using integrative approach can help a teacher create a relaxed atmosphere in his or her class that students’ all-round abilities are well improved.
- A combination of activities involving different skills enhances the focus on realistic communication, which makes the students be more motivated and more involved and engaged enthusiastically in classroom activities.
- Integration of the skills accustoms the learners to combining listening and speaking in real time, in natural interaction. Students are given opportunities to do as many speaking activities as possible in pairs and groups, so they may be less frightened of speaking in front of the rest of the class. And students give better performance in writing after doing sufficient related activities.

References

1. Davies, P. & Pearse, E. Success in English Teaching. Shanghai Foreign Language Education Press. 2002. P. 28.
2. Field, J. Skills and Strategies: toward a new methodology for listening. ELT Journal, volume 52/2. Oxford University Press. 1998. P. 3.
3. McCaughey, K. Practical Tips for Increasing Listening Practice Time. English Teaching Forum. Volume 53. Number 1. 2015. P. 34.
4. Shaping the Way We Teach English: Approaches to Language Teaching, Bureau of Education.
5. Tsagaanchuluun N. Developing English Language Listening Skill through Commonly Used Phrases and Expressions: Integrating Skills, Khovd University. 2013.
6. Tsagaanchuluun N. Building Comprehensive Abilities: Khovd Aimag English Conference: Assessing Vocabulary. 2013.

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT

Tsagaanchuluun N.

Lecturer, Master of Arts at the Department of European Languages,
School of Foreign Languages and Culture, Khovd University, Mongolia, Khovd

Results of the study showed that there are needs to improve the current situation of communication skills development (CSD). Most importantly communication skills development at Khovd university, the role of faculty in CSD and cooperation of stakeholders such as employers, university, parents and students.

Key words: communication skills, workplace competencies, university students.

After the breakdown of communist regimes in Eastern Europe in late 1989, Mongolia saw its own Democratic Revolution in early 1990, which led to a multi-party system, a new constitution in 1992, and transition to a market economy. This transition has brought enormous changes to the country's education sector, one of which allowed the privately owned institutions of higher education to develop. As of 2000-2001 academic year there were 172 HEIs, 78 percent of which were privately owned enrolling 33 percent of the student population. However the number of HEIs has started decreasing due to merger of institutions and accreditation by MECS; became 113 by the school year 2010-2011. At the same time, the enrollment of students in tertiary education was constantly increasing, reaching 170,126 in 2010-2011 from 84,985 in 2000-2001 [5, p.28]. In addition to the boom of private institutions, some other legal and economic factors have influenced the continuous increase of students' number: with the adoption of a new constitution in 1992, HEIs were provided with certain authorities [2, p.30] becoming more concerned with developing and formulating their own missions, goals, and objectives [9, p.57-68]; in 1993 student fee structure was introduced, moreover student fees are expected to cover the full cost of teachers' salaries, laboratory expenses, and other expenses, therefore, the amount collected depends on the number of students

[2, p.30]; in Mongolia education provides higher job opportunities and earnings [7, p.247-265].

On the contrary, when the country has been experiencing such sudden and regular increase in the tertiary education population, the employment of its graduates has become one of the major issues. Graduates from HEIs have become fully responsible for their own employment in the competitive market economy. The increased access to higher education and liberalization of student choices led to unemployment of graduates [2, p.30]. The average employment rate of newly graduates from HEIs from 2005 to 2009 was 36 percent (within 6 months after the graduation). There are 19.8 thousand unemployed graduates with bachelor degree, 0.5 thousand with master and upper degrees and 8.8 thousand people with vocational secondary education in the country [5, p.29]. As Pastero has mentioned in his several studies “relatively little is known about the youth labor market in Mongolia” [6, p.246] and it was also concluded that the country is unable to provide them with a sufficient number of decent jobs. Nonetheless efforts were made to contribute to the knowledge about youth unemployment in the country. National Report on Situation of Adult Learning and Education [1, p.35] highlighted that graduates from HEIs are unable to find decent works due to the graduates’ lack of skills necessary at the labor market and disconnection between the institutions and the workplace. Another report done by Asian Development Bank [8, p.20] also mentioned the existence of weak linkage between the products of higher education and needs of labor market of the country and knowledge and skills of the graduates from the universities are not met the requirements of employers.

Batkhuuag’s study also mentioned about the mismatch of the skills, additionally noting that employers complained that graduates did not demonstrate commitment on the job or an ability to adapt, also their absence of a work ethic and **problems with communication skills** [3, p.10]. From 2009 to 2010, Labor Market Study has been done in support of the technical and vocational education and training project. This study has revealed that besides the technical skills **employers seek communication skills**, computer/technical literacy, language proficiency, interpersonal ability, leadership/management skills and team work ability. This again proves the cases of other countries, that the **communication skills** being rated as **one of the top three factors** that employers seek in graduates, though often being the concerns of employers but not a focal concern of university or faculty policies [4, p.4].

Acknowledging the current challenges of tertiary education, country is doing several efforts to improve the situation, such as accreditation of HEIs, setting up the HE standards in cooperation with National Standards Office, and adopting Higher Education Innovation Roadmap. Even though the standards for communication skills have been introduced to undergraduate degree programs, there are no concrete data on graduates’ level of acquisition skills during their academic study [3, p.10]. In view of above mentioned findings of the country’s HEIs that graduates lack necessary skills needed by labor market, understanding the views of graduates on communication skills development, is vital. Furthermore the integration of

communication skills development related policies in university policies or programs, needs to be questioned.

This study was designed to examine how graduating students perceive communication skills and communication skills development at a higher education institution in Mongolia. Specifically (a) to describe how communication skills are understood by students, university administrators, teachers, and local employers; (b) to analyze how communication skills of these students had been developed during their study at Khovd University; (c) to investigate their satisfaction with their communication skills development and importance of these skills. A semi-structured self-administered questionnaire was developed and distributed to graduating students, who were expected to graduate in June, 2011 and who were present during the fieldwork from April 25th to 30th, 2011. Key-informant interviews were conducted among graduating students (3), school administrators (2), teachers (4), and local employers (2). Respondents were selected purposively. The heads of organizations, who have hired the biggest number of Khovd university graduates according to university statistics, were selected and interviewed.

The results of the study revealed that at the current setting there is no common definition of communication skills. However, students defined it as being more interpersonal, person to person skill. There are no special programs at the university focusing on communication skills development per se, but there are some courses where students could develop their communication skills. Students felt confident with their acquisition of communication skills competencies and communication skills as an employability skill. Accordingly, differences were not apparent between sex and faculty affiliation. Findings of both questionnaire and interview respondents agreed that there is a need to improve the current situation of communication skills development, most common of which were improving current situation of communication skills development at the university, faculty's role in communication skills development and partnerships between stakeholders.

References

1. Batchuluun, Y. (2008). National Centre for Non Formal and Distance Education. Ministry of Education, Culture and Science. National report on the situation of adult learning and education (ALE) – Mongolia. P. 35.
2. Bat-Erdene, R. (2007). The Academic profession at the crossroads: opportunities and challenges. A paper presented at the Regional Research Seminar for Asia and the Pacific UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Knowledge, Hangzhou, China. P. 30.
3. Batkhuyag, B., Bastedo, M., Prates, E., & Prytula, Y. (2009). Educational policies for integrating college competencies and workforce needs: cases from Brazil, Mongolia, Ukraine, and the United States. Issue Brief, Institute for Higher Education Policy, 1-22. P. 10.
4. Gruba, P., & Al-Mahmood, R. (2004). Strategies for communication skills development. Paper presented at 6th Australian Computing Education Conference, Dunedin, New Zealand. P. 4.
5. Labor market study in support of the technical and vocational education and training project. (2010). Millennium Challenge Account Mongolia. Vocational Education and Training Project. P. 28-29.
6. Pastero, F. (2009). School – to – work transitions in Mongolia. The European Journal of Comparative Economics, 6 (2). P. 245-246.

7. Pastore, F. (2010). Returns to education of young people in Mongolia. *Post-Communist Economics*, 22(2). P. 247-265.
8. Udval, N. (2010). Technical Assistance Consultant's Report. Asian Development Bank. Mongolia: Strengthening Higher and Vocational Education Project. Roadmap for Higher Education. For Ministry of Education, Culture and Science. P. 20.
9. Weidman, J. C & Yoder, B. (2010). Policy and Practice in education reform in Mongolia and Uzbekistan during the first two decades of the post-soviet era. *Excellence in Higher Education*, 1. P. 57-68.

ФИЗИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ

Аверина Л.Ю.

доцент кафедры физического воспитания, канд. пед. наук, доцент,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье уточняется понятие «физический потенциал человека», определяются его сущность, основные критерии, тенденции развития и актуализации. Анализируются теоретические основания для рассмотрения физического потенциала человека в контексте педагогики.

Ключевые слова: потенциал, физический потенциал человека, резервные возможности организма, воспитание, образование, физическое (соматическое) здоровье, уровень физической подготовленности, физическая тренировка.

В основе гуманистической образовательной парадигмы лежит научный поиск путей организации педагогических условий для наибольшей реализации потенциалов человека: телесных, психических, духовно-нравственных и интеллектуально-творческих. Развитие и максимальная реализация физического потенциала человека, в условиях ухудшающейся экологической обстановки и неблагоприятной динамики важнейших показателей здоровья учащейся молодежи является актуальной проблемой [3, с. 164].

Термин «потенциал» неизменно порождает много споров, особенно, когда под ним понимается некая генетически унаследованная исключительность или одаренность. Под «потенциалом», прежде всего, подразумевают скрытые возможности чего-либо или кого-либо, которые реализуются при определенных обстоятельствах и условиях. Принято считать, что человек рождается с генетически унаследованными анатомо-физиологическими особенностями, качествами и задатками различных способностей, которые потом и определяют потенциальные возможности организма. В процессе воспитания и образования потенциалы человека либо сохраняются и актуализируются, либо утрачиваются и иссякают. Только сообразное человеческой природе воспитание и образование раскрывают и приумножают видовые потенциалы.

Человеческий потенциал является интегральной характеристикой психических, физических, а также духовных и интеллектуальных возможностей человека, которые находятся в скрытом состоянии, сохраняются и развива-

ются на протяжении всей жизни. Необходимо отметить, что при наибольшей реализации потенциалам человека свойственно сверхвосстановление и приумножение. Антропологический подход в толковании физического потенциала человека позволяет рассматривать его как базовую составляющую человеческого потенциала, включающего индивидуальные характеристики, такие как задатки и способности, а также навыки и умения для его реализации. Под «физическим потенциалом человека» мы понимаем интегральную характеристику физических возможностей человека, обусловленную комплексом возрастных, антропометрических, функциональных и психомоторных резервов организма, отражающих объективную тенденцию физического развития и функционального состояния органов и систем [1, с. 35]. Нарращивание физических потенциалов человека обусловлено биологическими и социальными факторами, которые оказывают влияние на программу и направление развития. Данный процесс выражается в улучшении строения и функций организма человека, актуализации и реализации физических возможностей.

Физический потенциал очень трудно диагностировать, поскольку потенциальные возможности всегда находятся в скрытом виде и актуализируются только при определенных условиях и обстоятельствах. Однако, опираясь на концепцию индивидуального здоровья Г.Л. Апанасенко [2, с. 24] и научные работы И.В. Муравова, посвященные проблеме резервных возможностей организма, для диагностики и оценки физического потенциала человека представляется целесообразным применение количественной оценки соматического здоровья и такого показателя, как уровень физической подготовленности. Рост количественной оценки здоровья и повышение уровня физической подготовленности свидетельствуют об увеличении резервных возможностей организма, и, следовательно, о наращивании физического потенциала человека.

Различают два основных направления совершенствования резервных возможностей организма человека. В основе первого лежит физическая тренировка. Второе направление связано с использованием предметно-орудийной деятельности. Физическая тренировка позволяет развить и приумножить резервные возможности организма, которые уже были заложены генетически. Даже при весьма незначительных возможностях организма целенаправленные занятия физическими упражнениями дают поразительный результат в развитии функциональных и физических резервов организма. Применение предметно-орудийной деятельности и использование разнообразных стимулирующих психофизиологических воздействий на организм человека ускоряют процессы развития природных способностей и формирования новых качеств, которые приводят к значительной экономизации жизнедеятельности. Антагонистические свойства организма человека – способность резко увеличивать ответную реакцию при возрастающих запросах и способность бережливо тратить ресурсы в покое, обеспечивают совершенствование приспособительных реакций организма к разнообразным условиям

жизнедеятельности. Чем шире данный диапазон изменений этих показателей, тем больше у человека потенциальных возможностей и выше физический потенциал.

Необходимо добавить, что двигательные переключения и активный отдых являются универсальным стимулятором резервных возможностей организма. При правильном подборе упражнений можно добиться увеличения работоспособности, что в свою очередь будет способствовать приумножению физического потенциала. Расширение двигательного багажа за счет формирования новых двигательных умений и навыков позволяет повысить двигательную активность, что стимулирует актуализацию физического потенциала, значительно повышает общую работоспособность человека, раздвигает рамки приспособительных реакций организма в повседневной жизнедеятельности и в экстремальных условиях.

Резюмируя, можно заключить, что отличительной особенностью физических возможностей человека выступает присутствие существенных резервов, находящихся в потенциальном состоянии. Сохранение и наращивание физического потенциала человека обусловлено внутренними факторами, такими как наследственность, пол, возраст, и внешними условиями (социальными, экономическими, экологическими и др.), и зависит от истории смены данных условий. В качестве информативных критериев физического потенциала человека выступают количественная характеристика физического (соматического) здоровья и оценка уровня физической подготовленности. Чем выше данные характеристики, тем больше скрытых резервных возможностей. Сохранения и наращивания физического потенциала можно достичь с помощью всех видов физических тренировок и психофизиологических тренингов. Обогащение двигательного багажа индивида и активный отдых стимулируют резервные возможности организма. Таким образом, понятие физический потенциал человека можно использовать в педагогическом контексте, занимаясь изучением законов сохранения и максимальной реализации телесно-физических потенциалов человека, на основе которых необходимо строить воспитательный и образовательный процесс.

Список литературы

1. Аверина Л.Ю. Формирование потребности в саморазвитии физического потенциала у студентов педагогических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004. 200 с.
2. Апанасенко Г.Л. У истоков валеологии (формирование концепции индивидуального здоровья) // Валеология. 2012. № 2. С. 18-51.
3. Мартыненко Н.М. Олимпийское образование как средство личностно-ориентированного физического воспитания студентов и их приобщения к здоровому образу жизни: научно-теоретическое обоснование проблемы // Здоровье населения – основа процветания России: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Анапа: Филиал РГСУ в г. Анапе. 2015. С. 164-167.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреанова И.Д., Рябинина Е.В.

старшие преподаватели,
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматривается использование информационных технологий в системе дополнительного дистанционного обучения, использование возможностей, предоставляемых дистанционными образовательными технологиями. Обсуждаются методы и средства дистанционного обучения, а также перспективы развития данного направления.

Ключевые слова: интернет, информационные технологии, дистанционное образование, дистанционное обучение, интернет, информационные технологии, преподаватель.

Одной из наиболее важных задач современной системы образования является «гуманизация» отношений между участниками образовательного процесса, обеспечение адаптированности учащихся к социально-экономическим сферам, самореализация личности и т. д. Это, в свою очередь, требует разработки инновационных образовательных технологий, предполагающих широкое использование современных информационных и коммуникационных технологий.

Развитие новых образовательных технологий открывает реальные возможности для построения образовательной системы, основанной на принципах открытого информационного пространства. В основе открытой системы образования лежит глобальная информационная инфраструктура, вовлекающая в образовательный процесс всех членов мирового сообщества. В открытой системе образования естественным образом проявляются все черты новой образовательной парадигмы, основанной на принципах непрерывности («Образование через всю жизнь»), индивидуализации обучения, фундаментальности образовательных программ.

Наиболее перспективной технологией в открытой системе образования является технология дистанционного обучения (далее – ДО). Основанное на современных компьютерных средствах, ДО позволяет получать образование в самых удаленных регионах, а практически неограниченный спектр образовательных услуг может удовлетворить любые образовательные потребности. Это особенно важно, если учесть, что постоянно возрастает потребность человеческого общества в образовании, а доступ к нему по-прежнему ограничен, так как дневная форма обучения не в состоянии удовлетворить всевозрастающий общественный запрос. Особое значение здесь приобретают дополнительное образование, переподготовка кадров, повышение квалификации и т. п.

Современные информационные технологии как комплекс средств обработки информации с помощью компьютеров и разнообразного программного обеспечения позволяют в полной мере раскрыть и реализовать заложен-

ные в них потенциальные возможности «обучения в сотрудничестве», метод проектов, проблемное и разноуровневое обучение; личностно-ориентированное обучение и деятельностный подход; дистанционное обучение и открытое образование. Становление и последующее развитие системы дистанционного образования должно в будущем привести к созданию электронных библиотек и университетов распределенного типа, которые заложат реальную основу формирования единого образовательного пространства для всего мирового сообщества, в том числе для тех его членов, которые по тем или иным причинам лишены свободного доступа к образованию [3].

Эффективность использования технических средств и новых образовательных технологий зависит от состояния материально-технической базы учебного заведения, планирования и организации разработки электронных средств обучения, качества организации учебного процесса и степени готовности профессорско-преподавательского состава. Совместный характер социальных процессов мышления и речи и возможностей информационных систем открывает переход на более высокий уровень социализации, определяя систему дистанционного образования как включение в учебный процесс информационно-образовательной системы удаленного доступа, основанной на целенаправленной и контролируемой самостоятельной работе обучаемого и современных информационно – образовательных технологиях. В связи с этими реалиями формирующегося информационного общества для системы образования становится актуальной задача формирования профессионала нового типа, способного использовать новые информационные технологии для совершенствования взаимодействия между всеми участниками учебного процесса. Специфика деятельности преподавателя в среде дистанционного обучения вызвала необходимость ввести термин «тьютор». Это преподаватель-консультант, который должен знать основы фундаментальной информатики и телекоммуникаций. Он также должен обладать способностью и умением руководить обучаемыми в процессе дистанционного обучения, что в свою очередь определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и людях.

Использование возможностей, предоставляемых дистанционными образовательными технологиями (ДОТ), ведет к преодолению многих принципиальных проблем развития содержания образования, связанных с резким ростом объема преподаваемого материала, его постоянным обновлением, трудностей подготовки образовательных текстов и развития образовательной среды.

Благодаря средствам дистанционного обучения преподаватель получает возможность индивидуализировать свое общение со слушателями, используя возможности виртуального класса, чата, форума группы, и акцентировать внимание на конкретных проблемах отстающим или разработки новых интересных заданий успевающим, что в свою очередь стимулирует познавательную деятельность всей учебной группы в целом, усиливает творческие компоненты труда преподавателя. Система администрирования позволяет организовать доступ слушателям к информационным материалам, динамично

формировать маршруты изучения материала, вести контроль посещения страниц курса слушателями. Традиционные компьютерные обучающие системы содержат элементы диагностики состояния обучаемого (например, посещаемость конкретных страниц курса пользователем по датам, этапы работы с тестом: начат, пройден, не приступал) и на основании данных об уровне знаний слушателя, его индивидуальных особенностях предлагают определенную ветку обучения, автоматизированное тестирование обучаемых на базе информационных технологий [2].

Используемые в дистанционном образовании тестовые системы оценки знаний должны оценивать наряду со знанием материала также самостоятельность, активность, развитие обучаемого в ходе познавательной деятельности. Такие системы обязаны обеспечивать обратную связь с преподавателем – реальным или виртуальным, например, с помощью системы подробного комментирования неверных ответов или систем, адаптирующихся к ответам слушателя и предоставляющих материал для выработки правильного ответа. В итоге преподаватель в любой момент времени имеет полную картину о работе слушателя с учебным материалом, о прохождении тестов и выполнении заданий, а, учитывая результаты текущего тестирования, имеет представление о степени подготовленности каждого обучаемого, экзаменационная оценка становится более предсказуемой, уменьшается вероятность случайного результата.

Таким образом, располагая полной информацией об интенсивности работы каждого слушателя с учебными материалами курса, преподаватель имеет возможность индивидуализировать процесс обучения и выработать как персональные рекомендации слушателю, так и группе в целом.

Информационно-образовательные технологии требуют определенной осмотрительности при их применении – по этой причине использование возможностей дистанционного обучения без соответствующей методической подготовки может привести к дискредитации этой формы обучения. К возможным недостаткам дистанционного обучения можно отнести дополнительные требования к компьютерной грамотности преподавателя и слушателя; сложное и дорогое техническое обеспечение учебного процесса; необходимость доступа в Интернет/Интранет и как следствие – зависимость от коммуникационной инфраструктуры; большая физиологическая и интеллектуальная нагрузка на преподавателей и обучаемых [1].

В силу своей специфики, дистанционное обучение может оказаться недостаточно эффективным для людей с низкой самоорганизацией, т.к. качественные дистанционные программы требуют более высокого уровня самодисциплины, высокой организованности и целеустремленности со стороны обучаемого. Необходимо искать решение этих проблем в организации новых форм учебной работы: выполнение творческих коллективных проектов, формирование и представление в сети Интернет индивидуального образовательного пространства, включающего собранные самим обучаемым учебные и научные ресурсы по предложенной дисциплине, участие в совместной работе. Разработка технологий Интернет-обучения, дистанционных образовательных технологий, технологий представления знаний, и как следствие пе-

переход к электронному обучению (e-Learning) является приоритетным направлением данного этапа развития образовательных технологий и законодательно закреплено государством как Основные направления реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации.

Такая измененная образовательная система, в которой современные технологии будут взвешенно и разумно сочетаться с достижениями педагогики, предоставит преподавателям и обучаемым новые возможности и преимущества: от пассивного восприятия учебного материала к самостоятельной продуктивной совместной деятельности; от сообщающего обучения к дискуссиям и совместному творческому поиску; от сухих баллов к интегрированной оценке развития личностных качеств; от ограниченной помощи обучаемому к широкомасштабным образовательным услугам; от одного диплома ко многим дипломам и сертификатам, составляющим комплексный профессиональный портрет специалиста [2].

Список литературы

1. Андрианова И.Д., Рябина Е.В. Психологическая подготовка личности к инновациям. М. Профессиональное образование. Столица. 2015. № 1. 35 с.
2. Кинелев В.Г. Образование в информационном обществе XXI века// конгресс «Информационные технологии в образовании», Алматы, 29 мая 2002 г. URL: <http://ito.edu.ru/2002/egida.html> (дата обращения 23.01.2009).
3. Рябина Е.В. Использование дистанционного обучения при реализации программ дополнительного профессионального образования //Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий», г.Белгород, 2016 г. С. 110-112.

ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Апалькова Н.В.

учитель начальных классов, МОУ «Разуменская средняя общеобразовательная школа № 3», Россия, г. Белгород

В статье обоснована роль системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников. Системно-деятельностный подход – методологическая основа концепции государственного стандарта общего образования второго поколения.

Ключевые слова: категория "деятельности", а деятельность сама рассматривается как своего рода система, нацеленная на результат.

«Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, над которым положены тысячелетия труда, но ведет его к разрабатыванию строительного материала, возводит здание с ним вместе, учит его строительству».

А. Дистервег

В системно-деятельностном подходе категория "деятельности" занимает одно из ключевых мест, а деятельность сама рассматривается как своего

рода система. В XIX в. ещё в дидактико-методических работах по начальному и дошкольному образованию Ф.Фребеля нашло отражение гегелевское понимание деятельности. Как известно, Г.В.Ф.Гегель описал всеобщую схему деятельности, обстоятельно проанализировал диалектику её структуры (в частности, взаимоопределяемость цели и средства), отметив социально-историческую обусловленность деятельности и её форм. "Любая деятельность, осуществляемая её субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат". Согласно современным взглядам, цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания [1].

Хочу согласиться с великим ученым, потому что, работая учителем начальных классов, я осознаю важность самостоятельной работы обучающихся как метода обучения, реализация которого способствует подготовке к самообразованию, самоконтролю, формированию умения планировать, анализировать, делать обобщения.

Современная жизнь отличается быстрыми темпами развития и высокой мобильностью. Каждые десять лет объём информации в мире удваивается. В 21 веке жизнь предъявляет человеку жёсткие требования – это высокое качество образования, коммуникабельность, целеустремлённость, креативность, качества Лидера, а самое главное – умение ориентироваться в этом большом потоке информации. Подготовка учеников к жизни закладывается в школе, поэтому требования к образованию, сегодня меняют свои приоритеты: знаниевая составляющая уступает место развивающей. Сегодня перед общеобразовательной школой стоит одна из важнейших задач – не просто «снабдить» обучающихся багажом знаний, а активно включать их в творческую, исследовательскую деятельность тем самым привить умения, позволяющие нашим учащимся самостоятельно добывать информацию.

Перед нами – педагогами, получившими образование 30-40 лет назад при том же знаниевом подходе, постоянно стоит вопрос: как же передать свои довольно немалые знания детям, как научить современного подростка, чтобы выйдя из стен школы, он смог продолжить саморазвиваться и самосовершенствоваться? А ответ тут же: нам самим следует не кичиться большим стажем работы и накопленным опытом работы (это часто можно наблюдать, работая администратором в школе), а саморазвиваться и самосовершенствоваться, не останавливаться на достигнутом, а учиться и учиться, идти в ногу со временем.

Школа сегодня стремительно меняется, пытается попасть в ногу со временем. Главное же изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании, – это ускорение темпов развития. А значит, школа должна готовить своих учеников к той жизни, о которой сама еще не знает. Поэтому сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие.

Сегодня существует обширный перечень разнообразных образовательных технологий. Все они взаимосвязаны друг с другом, т. е. заимствуют друг у друга технологические приемы. Я для своей работы выбрала технологию

системно – деятельностного обучения, так как мне хотелось, чтобы мои ученики работали на уроках самостоятельно, могли контролировать и анализировать свою работу, «добывать» и осмысливать знания в посильной самостоятельной работе.

Учебная деятельность – управляемый учебный процесс. Учебное действие – действие по созданию образа. Образ – слово, рисунок, схема, план. Оценочное действие – я умею! У меня получится! Эмоционально – ценностная оценка – Я считаю так то.... (формирование мировоззрения) Вместо простой передачи знаний, умений, навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, умение учиться [2].

В условиях перехода общеобразовательных школ на ФГОС перед учителями ставятся задачи формирования знаний в соответствии с новыми стандартами, универсальных действий, обеспечивающих все учебные предметы, е компетенций, позволяющих ученикам действовать в новой обстановке на качественно высоком уровне. Реализации данных задач в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении, который заложен в новые стандарты.

Дети на уроках работают в соответствии со своими возможностями, участвуют в равноправном диалоге, осознают ценность своего участия в решении разных учебных задач. Данная технология требует от обучающихся умения высказывать свое мнение, обосновывать его, выстраивать цепочку логических рассуждений. Учебный процесс протекает более эффективно, когда я говорю меньше, чем мои ученики.

Сущность системно-деятельностного подхода...

В том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

И вот здесь велика роль учителя, который во главу угла ставит задачу развития самостоятельности учащихся, благодаря которой человек впоследствии станет распорядителем своей судьбы.

Роль учителя на таких уроках огромна: учитель должен построить урок так, чтобы передать часть своих функций учащимся, найти причины неудач, использовать проблемные формы обучения, показать ученикам критерии оценки и самооценки, отслеживать реальный рост знаний каждого ученика, принимать мнение ученика, обучая правильным формам выражения мнения, создавать атмосферу сотрудничества и хорошего психологического климата [3].

Сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько вооружить таким важным умением, как умение учиться. Это есть главная задача новых образовательных стандартов.

Технология деятельностного метода означает, что постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют ученики в ходе специально выстроенного учителем диалога. Дети под моим руководством, но с высокой

долей самостоятельности, отвечая на вопросы, открывают для себя новые знания. Одним из основных условий реализации системно-деятельностного подхода являются личностная позиция и профессиональная подготовка учителя, его готовность к освоению стандартов нового поколения [4].

Я даю детям возможность развивать в себе умение видеть каждое явление с разных точек зрения. Владение таким умением – одна из важнейших характеристик современного человека. С ним связаны такие черты личности, как толерантность к чужому мнению и привычкам, готовность к сотрудничеству, подвижность и гибкость мышления.

Деятельностный подход на своих уроках осуществляю через:

- моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях;
- использование активных и интерактивных методик;
- участие в проектной деятельности, владение приёмами исследовательской деятельности;
- вовлечение обучающихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность.

Обучающиеся выполняют работу на уроке по следующим направлениям:

- работают с источниками информации;
- решают познавательные и практические задачи, отражающие типичные ситуации;
- анализируют современные общественные явления и события;
- осваивают типичные социальные роли через участие в обучающих играх и тренингах, моделирующих ситуации из реальной жизни;
- аргументируют защиту своей позиции, оппонировать иному мнению;
- выполняют творческие работы и исследовательские проекты.

Исходя из того, что важнейшей характеристикой деятельностного метода является системность, системно-деятельностный подход я стараюсь осуществлять на различных этапах урока.

На этапе мотивации (самоопределения) к учебной деятельности организую осознанное вхождение обучающихся в пространство учебной деятельности на уроке.

Я на данном этапе настраиваю детей на работу, проговаривая с ними задачу урока («потренируемся в решении примеров», «познакомимся с новым вычислительным приёмом» и т.п.) Также высказываю добрые пожелания детям, даю моральную поддержку или предлагаю детям подумать, что пригодится для успешной работы на уроке: девиз или эпиграф («С малой удачи начинается большой успех!»).

На этапе актуализации знаний подготавливаю мышление детей к изучению нового материала, воспроизведению учебного содержания, необходимого и достаточного для восприятия нового, указываю ситуации, демонстрирующие недостаточность имеющихся знаний. Включаю проблемный вопрос, мотивирующий изучение новой темы. Одновременно провожу работу над развитием внимания, памяти, речи, мыслительных операций.

На этапе проблемного объяснения нового материала внимание детей обращаю на отличительное свойство задания, вызвавшего затруднение, затем

формулируется цель и тема урока, организую подводящий диалог, направленный на построение и осмысление нового материала, которое фиксируется вербально, знаками и с помощью схем.

Предлагаю обучающимся систему вопросов и заданий, подводящих их к самостоятельному открытию нового. В результате обсуждения подвожу итог.

На этапе первичного закрепления мои ученики выполняют тренировочные упражнения с обязательным комментированием, проговариванием вслух изученных алгоритмов действия.

При проведении самостоятельной работы с самопроверкой использую индивидуальную форму работы. Ученики самостоятельно выполняют задания на применение изученных свойств, правил, проверяют их в классе пошагово, сравнивая с эталоном, и исправляют допущенные ошибки, определяют их причины, устанавливают способы действий, которые вызывают у них затруднение и им предстоит их доработать. Создаю для каждого ребёнка ситуацию успеха.

Следующий этап – включение в систему знаний и повторение. Здесь мои дети определяют границы применимости нового знания, тренируют навыки его использования совместно с ранее изученным материалом, и повторяют содержание, которое потребуется на следующих уроках. При повторении использую игровые элементы: сказочные персонажи, соревнования. Это способствует положительному эмоциональному фону, развитию у детей интереса к урокам.

При подведении итога урока фиксируем изученное новое знание и его значимость. Я организую самооценку учебной деятельности и согласовываю домашнее задание. Подведение итогов урока помогает ребёнку осмыслить его собственные достижения и его проблемы.

Таким образом, использование приёмов проблемного обучения, проектных методик и групповых форм работы даёт мне возможность реализовать деятельностный подход в обучении младших школьников. Должно быть обязательным в процессе обучения использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа.

Реализация деятельностного подхода в практическом преподавании возможна при любой из действующих программ и обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1) Принцип деятельности – заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознаёт при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2) Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3) Принцип целостности – предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом

себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4) Принцип минимакса – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5) Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6) Принцип вариативности – предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

В процессе работы я пришла к выводу, что ребёнок, не овладевший приёмами учебной деятельности в начальных классах школы, в среднем звене неизбежно переходит в разряд неуспевающих. Обучение через деятельностный метод предусматривает такое осуществление учебного процесса, при котором на каждом этапе образования одновременно формируется и совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств личности.

Я считаю, что правильное использование деятельностного метода обучения на уроках в начальной школе позволит оптимизировать учебный процесс, устранить перегрузку ученика, предотвратить школьные стрессы, а самое главное – сделает учёбу в школе единым образовательным процессом.

Сегодня каждый учитель может использовать деятельностный метод в своей практической работе, так как все составляющие этого метода общеизвестны. Поэтому достаточно лишь осмыслить значимость каждого элемента и использовать их в работе системно. Применение технологии деятельностного метода обучения создает условия для формирования у ребенка готовности к саморазвитию, помогает формировать устойчивую систему знаний и систему ценностей (самовоспитание). Этим обеспечивается выполнение социального заказа, отраженного в положениях Закона РФ "Об образовании".

Хотя учитель – это массовая профессия... по существу, учительский труд является творческим трудом. Он не поддается никаким правилам или ограничениям своей сути, но вместе с тем учителя, как и большие художники, наряду с творчеством, и хорошие ремесленники. Нужно владеть основами ремесла, чтобы затем становиться большим художниками.

Список литературы

1. Деятельностно-ориентированный подход к образованию // Управление школой. Газета Изд. дома «Первое сентября». – 2011. – № 9. – С. 14-15.
2. Кудрявцева, Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения / Н.Г. Кудрявцева // Справочник заместителя директора. – 2011. – №4. – С. 13-27.

3. Дмитриев С. В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения / С. В. Дмитриев // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 30-39.
4. Гревцова, И. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения /И. Гревцова // Школьные технологии. – 2003. – № 6.

ПОНЯТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖЕСТОКОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМНЫМИ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Базалей А.Ю., Юматова И.И.

Южный федеральный университет Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье приведены результаты исследования представления подростков о жестокости с проблемными формами поведения, которое значительно отличается от детей с нормой поведения, уровень понятия агрессии и враждебности. Представления исследовались методом контент-анализа. Обнаружено сокращение содержания представлений с ростом соперничества, общей доминантности и агрессивности.

Ключевые слова: жестокость представления, стратегии поведения в конфликте, межличностные отношения, подростки.

Одной из основных проблем современного человечества была и остается подростковая жестокость, она приводит порой к самым страшным последствиям.

Все больше и больше мы можем видеть подростковую жестокость в отношении не только к людям, но и к животным. С каждым годом случаи проявления подростковой агрессии и жестокости происходят все чаще и чаще. Самые настоящие преступления начинаются именно с избиения сверстников, ссорами с близкими, а также издевательств над животными.

Причины, порождающие в ребенке злость и агрессию, могут быть самыми разными. Но самые очевидные кроются в семье и обществе. Самые частые случаи встречаются в неблагополучных семьях, окружении подростка, а также в школе. По оценкам социологов, за прошедшее десятилетие общение подростков между собой кардинально изменилось в худшую сторону. Девочки стали более грубыми, жестокими, нежели мальчики.

В сегодняшних школах стало нормой хамское общение и неуважение.

Современные школьники без стеснения посылают одноклассников, считая такой стиль общения нормой. Причиной всему этому является: подражание старшим товарищам, недостаточный словарный запас, заниженная самооценка. Особенной жестокостью и агрессивным поведением отличаются подростки, самооценку которых подавляют в семье. В ответ такими же методами ребенок пытается найти уважение. Альтернативы хамству становиться не видно и со временем такое поведение входит в привычку.

Исследования выявили, что жестокость подростков во многом зависит от семьи, где ребенок одинок, так как родители заняты работой, их постоянно нет дома, заняты отношениями между собой и подросток без внимания и без общения. Поэтому такие дети не могут спорить и соперничать, и они выби-

рают единственный способ победить соперника – это подавить его. Такую же стратегию выбирают дети, которые избалованны, которым никогда ни в чем не отказывали.

В исследовании мы проверяли гипотезу о том, что представления подростков о жестокости с проблемными формами поведения значительно отличается от детей с нормой поведения.

Участниками исследования стали подростки средней общеобразовательной школы в количестве 40 человек, из них учащиеся 8-х и 9-х классов.

Для психологической диагностики агрессивных и враждебных реакций мы применили методику Басса-Дарки, определение деструктивных установок в межличностных установок В.В.Бойко, педагогическая анкета «Признаки жестокости», тест «Неоконченные предложения» и контент-анализ к сочинения «Жестокость – это...».

Содержание представлений видов проявления жестокости выявлялось при помощи сочинения «Жестокость – это...», модифицированного в соответствии с целью определения. Ответы сочинения были подвергнуты контент-анализу, категории и подкатегории которого представлены ниже.

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Анализ индексов враждебности и агрессивности у подростков показал, что среди подростков 65% (13 чел.) выявлен высокий уровень враждебности. У остальных – 35% (7 чел.) средний уровень враждебности. Высокая враждебность может быть обусловлена у подростков и отсутствием уверенности в себе и нестабильной самооценкой, а также подозрительностью и ощущением предвзятого к себе отношения. 70% (14 чел.) имеют высокий уровень агрессивности, 30% (6 чел.) средний уровень.

Для статистической проверки достоверности результатов были применены методы непараметрической статистики.

По результатам анализа полученных данных, преобладающая в выборке стратегия поведения в конфликте – избегание, на последнем месте – ком-

промисс. Больше всего выражено соперничество. Испытуемые стараются ввязываться в конфликты, не пытаются разрешать их взаимными уступками, подавляют соперника.

Интересно, что стратегия соперничества напрямую коррелирует с такими стилями взаимодействия, как авторитарный, эгоистический, то есть со стилями доминантного типа.

На основании результатов исследования видов агрессивности одна группа подростков значительно отличается от другой группы и говорят о том, что лишь у 20% средний уровень выраженности физической агрессии, что может говорить о наличии вероятности использования против другого физическую силу.

Высокий уровень негативизма отсутствует. 20% данной группы показали средний уровень негативизма.

Обида высоко выраженной является у 20% подростков склонных к обидам, не обидчивы 80% подростков.

Высокая подозрительность отмечена лишь у 15% подростков 1 группы, у большинства подростков подозрительность в пределах нормы (85%).

К высокой вербальной агрессии, ругани, оскорблениям подростки 2-ой группы не склонны, 10% подростков имеют средний уровень выраженности вербальной агрессии.

Чувство вины не свойственно 40% подросткам, 60% подростков имеют средне выраженное чувство вины.

Анализ индексов враждебности и агрессивности у подростков показал, что среди подростков высокие уровни враждебности и агрессивности не выявлены, 15% (3 чел.) имеют низкий уровень враждебности.

Таким образом, анализ результатов 1-й группы подростков исследования видов агрессивности у подростков показал, что у подростков 2-й группы критерии по всем показателям находятся в пределах нормы.

Подтверждение отражено в таблице.

Таблица

Показатели								Индекс враждебности	Индекс агрессивности
Физическая агрессия 10 б	Косвенная Агрессия 9 б	Раздражение 11 б	Негативизм 5 б	Обида 8 б	Подозрительность 12 б	Вербальная агрессия 13 б	Чувство вины 9 б	20 б	34 б

На первый план, наравне с необходимостью профилактики помощи подросткам с проблемными формами поведения, становится задача по предотвращению проявления насилия не только внутри семьи, но и в учебных заведениях. Для материализации этих задач необходимо выявить факторы, которые провоцируют жестокость, и условия, которые способствуют снижению возможности проявления агрессивного поведения. Образовательные учреждения являются неотъемлемой частью общества и отражают в себе все те явления, как положительные, так и негативные, которые происходят в нашей стране.

Материалы исследования могут быть использованы в работе практического психолога, учителей и родителей при решении задач коррекции поведения и формирования личности. Эти данные также могут содействовать решению проблемы социально-психологической адаптации современной молодежи в новых социальных условиях.

Список литературы

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, 2001. – С. 21.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг; перевод с англ. Е. Мальчиной; [под ред. А.А. Алексеева]. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – С. 141-148.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 2003.
5. Мериоганова М.Н. актуальные вопросы соц. работы с подростками группы риска // Соц. Работа, 1992. – №6. – С. 148-152.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Изд-кий центр Академия, 2000. – 456 с.
7. Паренс Г. Жестокость наших дней/ Пер. с англ.- М.: изд. дом «Форум», 1997.
8. Послов Александр Жестокие детки!// Заполярная Правда №12.
9. Социальная педагогика. Теория, методика, опыт исследования / Под ред. В.Д. Семёнова. – Свердловск, 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баранецкий И.И.

студент 1 курса магистратуры кафедры теоретической и прикладной психологии, Тольяттинский государственный университет,
руководитель, Детский образовательный центр «Благовест»,
Россия, с.п. Ягодное

В статье рассматриваются вопросы формирования мировоззрения, характеристика мировоззрения детей и современные тенденции формирования мировоззрения детей, поведенческие элементы: социальное поведение и ценности, определения морали и ее составляющих.

Ключевые слова: мировоззрение, мораль, социальные и поведенческие нормы, социальные и моральные ценности.

Современное развитие человечества характеризуется глобальными противоречиями, среди которых – процесс формирования мировоззрения как иерархии материальных и духовных ценностей человеческой личности. Он определяется, с одной стороны, социально-экономическими, политическими, культурными условиями, а с другой, – условиями воспитания и образования человека. Происходящие в России изменения способствовали возникновению идеологического вакуума, который заполняется такими новыми видами мировоззрения как прагматический, направленный на выживание и накопительство; гуманистический, направленный на личностную ориентацию. В то же время идет процесс возрождения старых типов мировоззрения: религиозного,

мифологического (мистического), оккультного, фашистского, националистического и др. [16]

Эта проблема в равной степени касается и формирования его мировоззрения, так как это диалектически развивающийся процесс активного взаимодействия личности с действительностью. Это определяется рядом условий. Во-первых, необходимостью формированию нового мировоззрения, которое позволит с иных, чем прежде, позиций взглянуть не только на противоречивый, многообразный характер общественных отношений, но и взаимосвязанный, во многом целостный мир, понять его развитие. Во-вторых, исследование формирования мировоззрения ребенка рассматривается в рамках как психологической и педагогической наук, так и социальной философии.

Современные тенденции формирования мировоззрения призваны удовлетворять те или иные потребности человека и общества. Для этого формирование мировоззрения должно обладать определенными свойствами, которые закладываются при создании мироздания, системы взглядов на мир и реализации в процессе практической деятельности. Под свойством мировоззренческой системы понимается ее объективная способность, проявляющаяся в процессе деятельности. Количественная характеристика свойства системы понятий и взглядов носит название показателей качества, таких как духовность, моральность, гуманность и нравственность.

Наиболее общие тенденции формирования мировоззрения представляют поведенческие элементы – социальные ценности и нормы. Они во многом определяют не только характер взаимоотношений людей, их нравственные ориентации, поведение, но и сам дух общества в целом, его своеобразии и отличии от других социумов [3].

Таблица 1

Тенденции формирования мировоззрения

Поведенческие элементы	Определение	Ценности
Социальные ценности	Это такие жизненные идеалы и цели, которых, по мнению большинства в каком-то обществе, следует стремиться достичь. Представления о том, что хорошо и что плохо; что есть добро и зло; чего следует добиваться, а чего избегать.	- патриотизм - уважение к предкам - трудолюбие - ответственное отношение к делу - законопослушность - честность - толерантность - духовность - здоровье и т.д.
Социальные нормы	Носят рекомендательный характер или прямо требуют соблюдения определенных правил, тем самым регулируют поведение людей и их совместную жизнь в обществе.	Элементы духовной культуры: - этикет - обычаи и традиции --обряды (крещение, посвящение, погребения) - церемонии - ритуалы. - хорошие привычки и манеры - правила дорожного движения - трудовой кодекс - законы, указы и постановления правительства и др. нормативных документов

Наиболее важный период формирования мировоззрения – это процесс взросления детей. Взросление как процесс социального самоопределения многомерен и многогранен. Рельефнее всего его противоречия и трудности проявляются в формировании жизненной перспективы, отношении к труду и морального сознания.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. Мировоззренческие установки детей обычно весьма противоречивы. Разнообразная, противоречивая, поверхностно усвоенная информация складывается в сознании детей в своеобразной сумбурной форме, в которой перемешано все что угодно. Серьезные, глубокие суждения странным образом переплетаются с наивными, детскими суждениями. Старшеклассник может, не замечая этого, в течение одного и того же разговора радикально изменять свою позицию, одинаково пылко и категорично отстаивать прямо противоположные, несовместимые друг с другом взгляды, утверждая при этом, что всегда говорят и думают одно и то же.

Такое поведение говорит о нестабильности морального и этического поведения. Как справедливо заметил польский психолог К. Обуховский – потребность в смысле жизни в том, чтобы осознавать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл, – одна из важнейших потребностей личности [15]. Когда человек впервые становится перед сознательным выбором жизненного пути, эта потребность переживается особо остро [1].

Мораль (лат. – касающийся нравов) – один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе: одна из форм общественного сознания и вид общественных отношений.

Мораль охватывает нравственные взгляды и чувства, жизненные ориентации и принципы, цели и мотивы поступков и отношений, проводя границу между добром и злом, совестью и бессовестностью, честью и бесчестьем, справедливостью и несправедливостью, нормой и ненормальностью, милосердием и жестокостью и т.д.

Моральное поведение – это есть осмысление каждым человеком реалий окружающего мира, которое выливается в систему поступков. Поведение является реализацией нравственных ценностей, принятых в обществе: добра, свободы, справедливости, взаимопомощи и др. Наряду с нравственным поведением существует безнравственное, строящееся на ненависти и несправедливости. Нравственное поведение реализует совокупность нравственных стремлений человека, в то время как безнравственное разрушает его личность.

Основой нравственного поведения является поступок. Поступок несет в себе действия, которое может иметь положительную или отрицательную оценку общества. Поступком можно считать и воздержание от действия, когда человек не стремится занять какую-либо позицию в возникшей ситуации [2].

Современные тенденции формирования мировоззрения предполагают целенаправленное развитие высоких нравственных качеств, основанных на глубоком знании моральных норм, принципов и идеалов.

Условия формирования нравственных качеств

Моральные нормы	Моральные принципы	Моральные идеалы	Функции морали
1	2	3	4
- Моральные нормы – это один из способов регулирования поведения человека. - Моральные нормы – регулятор поведения - Моральные нормы – критерий поведения	- Моральные принципы – одна из форм выражения нравственных требований, раскрывающих содержание нравственности в том или ином обществе. К числу моральных принципов относятся: - гуманизм - альтруизм - милосердие - коллективизм	Моральный идеал – нравственный идеал – самый, безусловный, универсальный образец высоконравственной личности, обладающей всеми известными добродетелями, каждая из которых максимально совершенна.	- Оценочная: рассмотрение поступков в координатах добра и зла (как хороших, плохих, нравственных и безнравственных) - Регулятивная: установление норм, принципов правил поведения - Контролирующая: контроль над выполнением норм поведения - Интегрирующая: поддержание единства человечества и целостности духовного мира человека - Воспитательная: формирование добродетелей и способностей правильного и обоснованного морального выбора
Правила моральных норм: - не лги - не завидуй - не обижай слабых - уважай старших - не жадничай - не предавай - помогай нуждающимся - не делай себе кумира - почитай отца твоего и мать твою - не убивай - не прелюбодействуй - не кради - не желай дома ближнего твоего Правила социальных норм: - обычаи и традиции - правовые нормы - моральные нормы	Примеры моральных принципов: - принцип талиона - принцип нравственности: • золотое правило нравственности • заповедь любви • этика любви. Принцип золотой середины - избегай крайностей и соблюдай меру (Аристотель) - категорический императив – универсальная формула морали (Кант). • Принцип наибольшего счастья (Иеремия Бен-там, Джон Стюарт Милль): - принцип справедливости (Джон Ролз): - универсальный принцип морального идеала	Мораль полисного индивида: - Античность – родник современной цивилизации, основных политических и этнических идей [5, С. 157-161]. - Законы Драконта – запись законов действующих законов – норм обычного права. Законы против убийства - закон об ограничении права кровной мести (талион) - экономические и политические реформы Солона - Ликург – легендарный создатель всех институтов спартанского общества (принадлежал к царскому роду). Он уморил себя голодом, чтобы его сограждане не имели случая	

1	2	3	4
- эстетические нормы - политические нормы - религиозные нормы - правила этикета	- понимается как чело- веколюбие	нарушить данное ему обещание – никогда не отменять введенные им законы. Римское право и нравственность [6] - «доблестный муж» – отец семейства, домовладелец, жрец семейного культа, земельный собственник, храбрый солдат, активный гражданин. Моральная деятельность остальных (жены, сына, клиента) • Монашеский идеал • Рыцарский нравственный идеал • Мещанство	

Таким образом, на формирование мировоззрения на современном этапе необходимо учитывать изменения, происходящие в социуме и политике. На основании чего знать современные тенденции социального и морального поведения.

Список литературы

1. <http://www.allbest.ru/>
2. www.nenini.ru/best/Moralnoe-povedenie
3. www.sunhome.ru/religion/18769.
4. Авдеев В.П. Многовариативное мировоззрение в настоящем и будущем // Изд-во вузов чер. металлургии. 1998. С. 4-00-44.
5. Адаевская, Т.И. Влияние социальных факторов на формирование городской среды. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007, Т.1, №5. С. 157-161.
6. Адаевская, Т.И. Первобытное общество. Учебное пособие для студентов исторических факультетов педагогических учебных заведений // Федеральное агентство по образованию, Тольяттинский гос. ун-т; [авт.-сост.: Т.И. Адаевская, И.П. Плеханов]. Тольятти, 2007 (2-е изд.).
7. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988. 153 с.
8. Ахмедов А., Баранова Н.А., Беленкий М.С. Атеизм и религия: вопросы и ответы. М.: Политиздат, 1986. 256 с.
9. Атеизм, религия, культура, личность // Тезисы докладов. Уфа, 1990. С.128.
10. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность // Философские размышления о жизненных проблемах. М.: Знание, 1990. 62 с.
11. Божкова Г.К. Религиозное мировоззрение вчера и сегодня (философско-социологический аспект) // Вестник Дальневосточ. гос. акад. экономики и управления. Владивосток, 1998, № 4. С.113-121.
12. Борев Ю.Б. Эстетика. В 2-х т. Т.1. 5-е изд., допол. // Смоленск: Русич. 576 с.
13. Бueva Л.П. Духовность и проблемы нравственной культур Вопросы философии. 1996, № 2.

14. Валеева Д.Ж. Введение в этику // О нравственном потенциале культуры. Уфа: РИЦ Башкирск. ун-та, 1998. 148 с.
15. Обуховский Казимеж. Галактика потребностей // Психология влечений человека. Речь, 2013. 132 с.
16. Шагманова, Ф.Х. Формирование мировоззрения ребенка в процессе социализации: социально-философский анализ. Дис. канд. философ. наук. Уфа. 144 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОО

Бережная А.М.

доцент кафедры организационной и возрастной психологии,
канд. психол. наук, Южный федеральный университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Еремченко М.В.

магистрант 2 года обучения, Южный федеральный университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье проанализированы результаты исследования, посвященного психологической адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации. Акцентировано внимание на развитии необходимых ресурсов, для более эффективного прохождения адаптационного процесса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психологическая адаптация, психологические ресурсы.

Большую часть социальных контактов детей составляет семья, при переходе же к ДОО они расширяются, распространяясь на чужих взрослых и сверстников. Соответственно, при изменении социального окружения, режима дня, сферы деятельности, от ребенка требуется выработка новых форм поведения, на что затрачиваются большие усилия. Этот процесс сопровождается возникновением психологических и педагогических проблем. Адаптация включает множество индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от состояния здоровья ребенка [2].

Основная задача психолого-педагогического сопровождения – создание ситуаций развития, в которых ребенок и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых ребенок проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а взрослый передает ребенку необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создает ситуации, актуализирующие его потенциальные ресурсы [3].

Целью данного исследования является поиск и развитие необходимых ресурсов у детей раннего возраста, для осуществления более эффективного процесса адаптации к дошкольной образовательной организации.

Психологические ресурсы часто рассматриваются в рамках гуманистического направления, как качества человека, позволяющие эффективно преодолевать стрессовые ситуации, включая механизмы психологической саморегуляции и адаптации [1].

В ходе первого, диагностического этапа эмпирического исследования, проводимого с детьми раннего возраста на базе МАОУ «Школа №96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону, в количестве 40 человек, были использованы 2 методики: «Методика исследования эмоционального состояния Э.Т.Дорофеевой», целью которой является оценка эмоционального состояния ребенка и «Шкала тревожности», определяющая уровень тревожности на момент исследования. По его результатам нам удалось выявить в совокупности 10 детей, с высоким уровнем тревожности, испытывающие отрицательные эмоции, находящиеся в состоянии функционального торможения. Оно характеризуется чувством неудовлетворения потребностей, диапазон: от состояния грусти и озабоченности, до подавленности и тревоги. В целом, можно заключить, что абсолютное большинство детей испытывали на момент обследования либо положительные, либо нейтральные эмоции, так же они имели средний уровень тревожности, что является нормой.

На втором этапе эмпирического исследования, нами была разработана психолого-педагогическая программа сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации. Ее целью является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.

Задачи программы:

1. Создать благоприятный психологический климат в коллективе;
2. Снять психоэмоциональное и мышечное напряжения;
3. Развить коммуникативные навыки, способствующие позитивному эмоциональному развитию.

Субъектами программы, реализующими последовательную развивающую деятельность, которая позволяет добиваться результативности в достижении поставленной цели, являются с одной стороны – педагог-психолог, с другой стороны, дети – участники развивающих занятий. В качестве экспертов также привлекаются родители и воспитатели.

Объектом развивающего воздействия являлись дети раннего возраста с высоким уровнем тревожности, испытывающие отрицательные эмоции и находящиеся в состоянии функционального торможения. Реализовывалась программа около 3-х месяцев. Для разработки занятий использовались психологические методы и приемы:

- погружение в игровую ситуацию;
- арт-терапия;
- психогимнастика;
- сказкотерапия;
- песочная терапия;
- групповая и парная работа.

Программа апробировалась на 10 выявленных в ходе первого, диагностического этапа работы ребят с высоким уровнем тревожности, испытывающих отрицательные эмоции и находящиеся в состоянии функционального торможения.

Результаты повторной диагностики, при использовании тех же методов, показали: что уровень тревожности, по группе в количестве 10 человек, снизился на 80%, то есть по-прежнему высокий уровень тревожности наблюдается у 2 человек. Что касается характеристики эмоционального состояния, то из 10 человек, после апробации программы, в отрицательном состоянии остались двое. Трое испытывали нейтральные эмоции, двое положительные.

В заключении хотелось бы сказать, что данная психолого-педагогическая программа сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к ДОО оказалась эффективной. По вторичным результатам, уровень тревожности снизился у 80% детей, отрицательное эмоциональное состояние так же сменилось у 80% респондентов.

Список литературы

1. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
2. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе – М.: АРКТИ, 2006. – 275 с.
3. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическое обследование детей раннего возраста в целях контроля познавательного развития // Справочник педагога-психолога. Детский сад, 2011, №01. С. 48-56.

ОБОГАЩЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ

Бобылева А.А.

доцент кафедры истории Отечества, кандидат педагогических наук,
Оренбургский государственный аграрный университет,
Россия, г. Оренбург

Целью статьи является обоснование эффективности обогащения содержания профильного образования на основе интеграции предметного (гуманитарного) и междисциплинарного знания в качестве педагогического условия ориентации старшеклассника на гуманистические ценности.

Ключевые слова: ориентация на гуманистические ценности, обогащение содержания образования, интеграция предметного и междисциплинарного знания, элективный курс.

При определении педагогических условий ориентации старшеклассника на гуманистические ценности необходимо учитывать, что педагогические

условия – это «среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы» [5, с. 32]. В этой связи обоснованным является представление условий-возможностей, задающих тенденции самодетерминации и саморазвития личности в среде, выступающих в роли средства обеспечения субъектной активности. Возможности, таким образом, характеризуются потенциалом более высокой личностной активности, а взаимодействие направлено от личности к среде, что соответствует основным тенденциям ориентации старшеклассника на гуманистические ценности.

Для реализации такого педагогического условия, как обогащение содержания профильного образования на основе интеграции предметного (гуманитарного) и междисциплинарного знания требуется использование развивающей образовательной среды в условиях профильного образования и понимание её через категорию «возможности». Концептуальные основания возможностей среды (среда является источником новой информации; среда предоставляет возможности для принятия образцов социальных норм при решении ситуативных заданий; среда может содержать процессуальные возможности для творческой самореализации, апробации ценностей среды, осознания смыслов ценностно ориентированной деятельности, выбора социальных ролей и моделей поведения [10, с. 12]), позволяют определить возможные пути обогащения содержания профильного образования старшеклассника.

Так, комплекс возможностей образовательного процесса (возможность удовлетворения социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении); возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки; возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в определенной области (гуманитарный профиль); возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности (по интересам), развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки; возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочивании индивидуальной картины мира) означает, что субъекты этого процесса ощущают не только поддержку своей деятельности, но и несут ответственность за её качество.

Учитывая необходимость приобретения личностью гуманистических знаний, в качестве одного из условий ориентации старшеклассника на гуманистические ценности в профильном образовании можно назвать обогащение содержания профильного образования на основе интеграции предметного (гуманитарного) и междисциплинарного знания.

При этом необходимо учитывать особенности усвоения научных знаний и специфику присвоения знаний мировоззренческого характера (добро и зло; любовь и ненависть; истинное и ложное), обусловленных определенным личностным отношением к изучаемым фактам. Обогащение содержания образования должно быть направлено на создание «фундамента исследовательской деятельности» – максимальное расширение кругозора старшеклассника и выбора наиболее продуктивного вида учебных занятий; «групповой тренинг деятельности» – на развитие мышления, совершенствование познава-

тельных способностей, на проведение старшеклассником самостоятельных исследований.

Одним из преобладающих подходов в обогащении содержания профильного образования как базиса ориентации старшеклассника на гуманистические ценности является принцип интеграции. Под интеграцией предметного (гуманитарного) и междисциплинарного знания понимается взаимопроникновение содержания разных учебных дисциплин и создание единого образовательного потенциала путём использования инновационных педагогических методов, средств и организационных форм обучения.

В целях наполнения когнитивного компонента ориентации старшеклассника на гуманистические ценности возможно проведение элективного курса «Гуманистические ценности в современном мире» [2]. Педагогическая целесообразность элективного курса гуманитарного профиля (профессии типа «человек – человек») состоит в овладении старшеклассником основами нравственного выбора (от осознания и ценностного принятия себя как субъекта – ценностей окружающего мира – к ценностному осознанию себя в социуме) [1, с. 16]. Курс позволяет стимулировать стремление обучающихся воспринимать гуманистические ценности и откликаться на них, давать личностную оценку познаваемого, проявлять интерес к ценностно ориентированной деятельности на репродуктивном уровне с последующим продвижением к эвристическому и творческому уровням.

Целью такого курса является содействие воспитанию духовно-нравственной личности, способной свободно и ответственно делать выбор, опираясь на традиционные, исторически сложившиеся ценности отечественной культуры и системы образования, способствовать социализации, познанию окружающей действительности, самопознанию и самореализации личности в современной жизни.

Необходимо учитывать, что потребность в познании, как и социальная потребность в общении и действии «для других», потенциально присущи каждому субъекту, а в профильном обучении появляется возможность пробудить эти потребности, вооружая старшеклассника средствами и способами их удовлетворения, что ведёт к возникновению положительных эмоций, которые усиливают породившие их потребности, обеспечивают им достаточно высокое (даже доминирующее) место в иерархии ценностей данной личности.

Курс призван способствовать формированию традиционных для России духовно-нравственных ценностей, определяющих жизнь молодого поколения в духе высокой нравственности; воспитанию гражданской ответственности за выбор жизненного пути перед собой, значимыми Другими, обществом; признанию ценности личности и человеческой жизни, умению взаимодействовать с людьми с учётом многообразия их позиций.

Содержание элективного курса включает:

1. Вводную часть, актуализирующую житейские знания и имеющийся у старшеклассников опыт. Каждое занятие, кроме вводного, начинается с рефлексии, во время которой педагог определяет состояние участников, их

настрой на работу, их тревоги и сомнения. Во второй части рефлексивного введения проверяется выполнение домашнего задания: как справились с заданием, какие трудности испытывали, какой сделали выбор из предложенных вариантов.

2. Основную часть, направленную на формирование новых представлений (теоретическая часть, ролевые игры, творческие этюды, элементы психодрамы, ответы на вопросы или совместное обсуждение проблем, элементы проектов различных типов и т.д.).

3. Заключительную часть, включающую отработку личной стратегии поведения (способы решения проблемных ситуаций) и осмысление полученного опыта; проводится рефлексия; объясняется домашнее задание.

При этом соблюдается определённая логика занятий: сначала у обучающихся вырабатывается соответствующее ценностное отношение к предмету или явлению, а затем ими осваиваются адекватные способы поведения в данной ситуации. В тематике занятий прослеживается линия, направленная от осознания и ценностного принятия себя, ценностей окружающего мира к ценностному осознанию себя в социуме. Поэтому значительную часть занятий занимает обучение рефлексии, постепенному, всё более глубокому осознанию себя как личности. Далее используются технологии формирования практико-ориентированных навыков, тактики эффективного взаимодействия с окружающими. Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности становится механизмом ориентации в окружающем мире.

Основными методами обучения являются: сочетание проблемно-поисковых методов изложения нового материала, направленных на творческое осмысление и принятие излагаемых учителем позиций; беседы с элементами дискуссий; интерактивные методы обучения с использованием компьютерных технологий; практические методы (самотестирование, наблюдение и самоанализ, дискуссии, семинары, интервьюирование, творческие этюды, ведение ноутбука (дневника) и др.). Целесообразна на занятиях групповая форма работы с последующей презентацией результатов обсуждения тех или иных проблем; тренинговые ситуации и игровое моделирование.

Разнообразие форм и приёмов работы в сочетании с эмоциональностью изложения и способностью педагога донести суть рассматриваемых явлений до учащихся обеспечивает важный педагогический результат работы – привитие учащимся навыка анализа излагаемого материала и окружающей действительности.

В результате усвоения содержания элективного курса старшеклассник приобретает навыки аккумуляирования и синтеза информации в целостный образ мира на разных уровнях с учётом различий в характере усвоения научных знаний и присвоения знаний мировоззренческого плана. Обучаемый учится ориентироваться в духовно-нравственных проблемах современной жизни и нравственно оценивать их в рамках различных мировоззренческих систем; принимать ответственные решения, выстраивая стратегию своего поведения в соответствии с гуманистическими ценностями.

Таким образом, в целях реализации одного из педагогических условий ориентации старшеклассника на гуманистические ценности, а именно – обогащения содержания образования на основе интеграции предметного (гуманитарного) и междисциплинарного знания – целесообразно использовать педагогические возможности профильного образования, определение которых базируется на концептуальных основаниях развивающей образовательной среды: среда является источником новой информации; предоставляет возможности для принятия образцов норм поведения и отношений; содержит процессуальные возможности для творческой самореализации, осознания смыслов ценностно ориентированной деятельности, выбора социальных ролей и моделей поведения.

Одним из преобладающих подходов в обогащении содержания профильного образования как базиса ориентации старшеклассника на гуманистические ценности является принцип интеграции предметного (гуманитарного) и междисциплинарного знания, который определяется как взаимопроникновение содержания разных учебных дисциплин и создание единого образовательного потенциала путём использования инновационных педагогических методов, средств и организационных форм обучения.

Содержание элективного курса «Гуманистические ценности в современном мире» включает познание и обретение приоритетных для профильного образования гуманистических ценностей: Человек как высшая ценность; познание как основа расширения диапазона стартовых возможностей; труд как возможность самореализации и творчества личности.

Список литературы

1. Бобылева А.А. Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности в профильном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011. 23 с.
2. Бобылева А.А. Педагогические возможности профильного образования в ориентации старшеклассника на гуманистические ценности: материалы к элективному курсу. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. 72 с.
3. Будаева Л.Н. Интеграция гуманитарных знаний как фактор развития ценностных ориентаций старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2001. 18 с.
4. Гущина Т.Н. Я и мои ценности...: тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников. М.: АРКТИ, 2008. 128с.
5. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая компетентность учителя и проблемы воспитания и развития личности учащегося. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. 129 с.
6. Ермаков Д., Петрова Г. Элективные курсы для профильного обучения // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 110–119.
7. Котельников В.А. Становление ценностных ориентаций личности в процессе овладения гуманитарным знанием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2001. 21 с.
8. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: учеб.-метод. пособие для учителей. СПб.: КАРО, 2005. 96 с.
9. Профилизации образования: опыт реализации: в 3 ч. Ч. 1. Педагогика профильной школы : учеб.-метод. пособие / под ред. С.В. Кривых. М.: [Б. и.], 2007. 293 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: АСА, 2001. 368 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

Васильева Е.С.

преподаватель дисциплин профессионального цикла, канд. пед. наук,
Казанский техникум информационных технологий и связи, Россия, г. Казань

Крохина С.В.

преподаватель дисциплин профессионального цикла,
Казанский техникум информационных технологий и связи, Россия, г. Казань

Кушукбаев М.Р.

преподаватель дисциплин профессионального цикла,
Казанский техникум информационных технологий и связи, Россия, г. Казань

В статье организация самостоятельной работы рассматривается на примере изучения профессиональных модулей при подготовки специалистов по информационно-ориентированным специальностям. Важным аспектом самостоятельной работы является развитие самостоятельности и системности мышления, познавательной активности, для осуществления успешного решения жизненных и профессиональных задач.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональный модуль, информационно-ориентированные специальности, образование, студент.

Модернизация современного профессионального образования предусматривает повышение самостоятельности студентов с целью формирования у них необходимых умений для освоения новой информации в сфере профессиональной деятельности, эффективной адаптации к новым условиям труда. В процессе подготовки конкурентоспособных специалистов среднего звена по информационно-ориентированным специальностям необходимо особое внимание уделять формированию обозначенных профессиональных и личностных качеств [1, с.13].

Опыт самообразования необходим для качественного осуществления информационной деятельности, которая связана с выбором, освоением и совершенствованием новых технологий. Таким образом, самостоятельная работа при подготовке специалистов по группе информационно-ориентированных специальностей играет важную роль. К обозначенной группе относятся специальности, для которых информационная деятельность в составе профессионально значимых функций является ведущим видом деятельности.

В связи с постоянным обновлением научных знаний в области информационно-ориентированных профессиональных модулей, все более очевидным становится необходимость овладения новыми знаниями в процессе самообразования студентов. Важнейшей проблемой повышения эффективности и результативности процесса подготовки специалиста для информационно-ориентированных отраслей производства является поиск путей интенсификации самостоятельной работы, изменение отношения к ней и активизация

познавательной деятельности студента, за счет использования информационных технологий [2, с.76].

В словаре русского языка [3] слово «самостоятельный» раскрывается через понятие – существующий отдельно от других, независимый, а слово «работа» – занятие, труд, деятельность. В данной трактовке «самостоятельная работа» может толковаться как деятельность, которая осуществляется тем или иным студентом отдельно, независимо от других субъектов, как от преподавателя, так и от других студентов.

Самостоятельная работа студентов по профессиональным модулям связывается с осуществлением таких целей, как:

- формирование у студентов способности разбираться в развитии сетей связи на основе их интеграции, в основных тенденциях совершенствования коммутационной техники;
- развитие познавательных способностей студентов при изучении принципов построения и состава оборудования цифровых систем коммутации;
- формирование умения самостоятельно изучать первоисточники, техническую документацию;
- обучение использованию знаний и умений на практике.

Задания самостоятельных работ должны способствовать решению основных дидактических задач – приобретению студентами глубоких и прочных знаний, развитию у них познавательных способностей, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике. Они должны быть разнообразны по учебной цели и содержанию, чтобы обеспечить формирование у студентов разнообразных умений и навыков.

При отборе видов самостоятельной работы, при определении ее объема и содержания следует руководствоваться принципом доступности и систематичности, связи теории с практикой, принципом постепенности в нарастании трудностей, принципом творческой активности, а также принципом дифференцированного подхода к студентам.

Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер. Это достигается четкой формулировкой цели работы. Преподаватель должен найти такую формулировку задания, которая вызывала бы у студентов интерес к работе и стремление выполнить ее как можно лучше. Студенты должны ясно представлять, в чем заключается задача и каким образом будет проверяться ее выполнение. Это придает работе студентов осмысленный, целенаправленный характер, и способствует более успешному ее выполнению.

Список литературы

1. Васильева Е.С. научно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов ссуз в условиях реализации образовательного стандарта (на примере информационно-ориентированных специальностей): дис. ... канд. пед. наук / Е.С.Васильева. – Казань, 2009. – 171 с.
2. Кирилова Г.И. Персонификация обеспечения информационно-образовательной среды // Ученые записки ИСГЗ. 2014. № 1-1 (12). С. 75-78.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз, 1983. – 816 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гаврилова О.Г.

магистрант, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, г. Архангельск

В статье анализируются различные подходы к изучению психологической готовности педагогов к инновационной деятельности. Проанализированы психолого-педагогические исследования, посвященные данной теме.

Ключевые слова: готовность к деятельности; психологическая готовность; психологическая готовность к инновационной деятельности.

В условиях постоянных изменений в современной системе образования выдвигаются все новые требования к личности и профессиональной компетентности педагога. Несомненно и то, что успешная педагогическая деятельность основана не только на инновационных подходах, но и на готовности педагога принимать участие в инновационной работе [3].

Понятие «готовность к деятельности» в литературе имеет неоднозначную трактовку. В современной науке накоплен обширный теоретический и практический материал по проблеме готовности человека к разным видам деятельности; определено множество понятий готовности; активно изучается ее содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость данного понятия.

Выделяют физическую, психологическую и специальную готовность. Психологическая готовность отражает уровень готовности человека к деятельности, который составляют социально-психологические и индивидуально-личностные характеристики, требующиеся для выполнения конкретной деятельности.

Обращение к публикациям, результатам научных исследований показало, что в настоящий момент можно выделить разные трактовки данного понятия, обусловленные различиями в подходах к определению ее сущности: одни авторы рассматривают готовность к деятельности на личностной основе (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, А.Ц. Пуни, В.Д. Шадриков и др.), другие – на функциональной, то есть берут за главное состояние психических функций личности (Ф. Генов, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе и др.), третьи берут за основу личностно-деятельностный подход (А.Л. Деркач, А.А. Исаев, Л.А. Кандыбович, О.В. Михайлов, Е.В. Селезнева и др.).

В рамках личностного подхода готовность рассматривается как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. В рамках данного подхода готовность рассматривается через свойство и качество личности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.),

«проявление способностей» (Б.Г. Ананьев, В.А. Якунин), проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В.А. Сластёнин, Л.Б. Шнейдер и др.), устойчивую характеристику личности (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.) [1].

Второй подход – функциональный. В рамках данного подхода готовность рассматривается как определенное психическое состояние индивида, которое активируется под влиянием определенных факторов. Оно может быть как кратковременное, так и долговременное. Сторонниками данного подхода являются В.А. Алаторцев, Ф. Генов, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, В.Н.Мясищев, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе и другие. По мнению этих ученых, готовность рассматривается, как некое временное состояние «настроенности» человека на выполнение деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик и др.), как установка к выполнению деятельности (А.Г. Асмолов, Л.Г. Бжалава, А.С. Прангишвили, Д.Н. Узнадзе и др.), как бдительность и готовность к экстремальным ситуациям (Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин), как временная готовность и работоспособность (Н.Д. Левитов), как умение мобилизовать необходимые физические и психологические ресурсы для реализации деятельности (А.Б. Леонов, В.Г. Мышкина и др.) [1].

При анализе понятия «готовности к деятельности» нельзя останавливаться лишь на личностной или функциональной составляющей. Готовность должна представлять собой некую совокупность состояний, в которой представлены как личностные, так функциональные особенности готовности к деятельности.

Авторами личностно-деятельностный подхода являются А.Л.Деркач, Е.В.Селезнева и О.В.Михайлов и др. Готовность к деятельности ими рассматривается как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения деятельности. Представители личностно – деятельностного подхода определяют готовность к деятельности, как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты [1].

В свете постоянно изменяющихся событий, нововведений и всевозможных изменений во всех сферах жизни общества, в частности в системе образования, человек, а именно – преподаватель должен быть готов уметь быстро перестраиваться, приспособляться к выполнению того вида деятельности и тем способом, который требует современное общество.

В настоящее время различные аспекты готовности к инновационной деятельности активно изучаются учёными. Среди них можно выделить проблемы эффективности инноваций, направлений взаимодействия нововведений, взаимосвязь общества и инновационного развития (Б. Санто); проблемы совершенствования процесса профессиональной подготовки специалистов (Е.Г. Вотинова, Н.А. Каюмова, Г.К. Омарова, Е.Н. Полякова, С.В. Сердюк, Л.Н. Трубина и др.). Такие авторы как К. Ангеловски, Н. Анисимов, А. Лоренсов, А. Неймер, С. Поляков, М. Поташник, Э. Роджерс, К. Ушаков и

др. посвятили свои исследования отношению субъектов инновации к новшествам. Современный подход к определению психологической готовности педагога к внедрению инноваций в образовательный процесс рассмотрен в работах В. В. Арнаутова, Г. Д. Бессараб, Б. С. Гершунского, Т. Н. Костиной, Г. К. Селевко, А. Ю. Уварова, Л. Л. Федосеевой и др.

Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога. По структуре это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания, навыки личности.

Для включения преподавателя в инновационную деятельность необходимы определенные знания, умения, навыки, необходимо умение проведения самоанализа полученных результатов, их корректировка. В инновационной деятельности важен творческий подход, необходимо постоянно генерировать новые идеи, взгляды. Исходя из особенностей данной деятельности, целесообразно выделить структурные компоненты. Таким образом, в структуру готовности к инновационной педагогической деятельности рассматривают как совокупность когнитивного, креативного, рефлексивного, мотивационного компонентов, которые взаимообусловлены и связаны между собой [2].

Рассматривая психологическую готовность педагогов к инновационной деятельности, Е.Н. Францева определяет её как «интегративное психическое образование, представляющее единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения), аффективного (положительное отношение к инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций и пр.), конативного (деятельностного) компонентов, где в качестве системообразующего выступает деятельностный компонент, а основной характеристикой системы является креативность» [4, с. 17].

В настоящее время наиболее актуальной является деятельность по формированию выделенных компонентов психологической готовности педагогов к инновационной деятельности в контексте реформирования современной системы профессионального образования.

Список литературы

1. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: дис. ... доктора псих. наук. Москва, 2010. 472 с. URL: <mailto:ask@nauka-pedagogika.com> (дата обращения: 29.05.2016).
2. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : ИЧП «Магистр», 1997.
3. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 20-23.
4. Францева Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ставрополь, 2003. 153с. URL: <mailto:ask@nauka-pedagogika.com> (дата обращения: 29.05.2016).

К ВОПРОСУ НЕОБХОДИМОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ

Городнянская А.А.

студентка 4 курса, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», Россия, г. Елец

В статье рассматривается тема о необходимости музыкального воспитания дошкольников в современных российских семьях; представлен результат педагогического эксперимента, в котором были определены уровни музыкального развития детей, выявлены особенности музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста, изучены условия для музыкального развития в семье. Автор работы приходит к выводу, что необходимо проведение целенаправленной работы с родителями детей и оказание им консультативной помощи в вопросах организации музыкального воспитания в семье.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, дошкольники, семья, условия, виды музыкальной деятельности, особенности музыкального воспитания, критерии, уровни музыкального развития.

Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста в семье – это создание родителями условий для свободного развития и сохранения духовного мира ребенка как основы его личностного формирования, культуры приобщения к духовным ценностям общества. Значимость музыки для ребенка определяется тем, что музыкальная деятельность становится одним из ранних способов познания окружающего мира. Поэтому музыкальное воспитание оказывает существенное позитивное воздействие на нравственно-эстетическое развитие личности ребенка дошкольного возраста, его сознание, чувства и поведение.

Успешность семейного музыкального воспитания в современной российской семье определяется, во-первых, позицией семьи, перед которой ставятся задачи своевременного определения в сфере музыкального образования ребенка, во-вторых, умением педагога ДОО организовать процесс взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса с учетом условий воспитания ребенка в конкретных семейных условиях.

Актуальным является поиск условий воспитания ребенка в контексте задач музыкального воспитания и образования ребенка, с учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В ДОО создаются условия для активного участия родителей в образовательном процессе через разнообразные формы совместной музыкальной деятельности с детьми. От эффективности совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребёнка. Ребёнок, видя пример родителей, быстрее откликается и активнее включается в разные виды деятельности, в т. ч. и музыкальную.

Самое главное в семейных отношениях – это отношение между супругами, близкими родственниками, их единая линия в воспитании ребенка, когда ни один из них не подрывает авторитета, ни любви другого.

В некоторых семьях мало обеспокоены музыкальным воспитанием детей, даже с очень хорошими задатками, так как родители не видят в этом практической пользы. А к музыке у них отношение лишь как к средству развлечения. В таких семьях ребенок слышит в основном современную музыку. Вместе с тем в семье имеются все возможности для применения различных видов музыкальной деятельности (восприятие, исполнительство, творчество, музыкально – познавательная деятельность). Хотя музыкальное воспитание и развитие ребенка в семье зависит от тех предпосылок и условий, которые определяются врожденными музыкальными задатками и образом жизни семьи, ее традициями, отношением к музыке и музыкальной деятельности, общей культурой.

Бесспорно, есть семьи, которые серьезно занимаются музыкальным воспитанием, ребенок постоянно находится в музыкальной среде, он с первых дней жизни получает разнообразные и ценные впечатления, на основе которых, развиваются музыкальные способности, формируется музыкальная культура. Дома ребенок может слушать музыку по своему желанию в профессиональном исполнении и качественном звучании (грамзапись, магнитофонная запись).

Музыкальное воспитание ребенка в семье, как и семейное воспитание в целом, дифференцируется на *стихийное* (нерегулируемое воздействие семейной музыкальной среды) и *сознательное* (целенаправленное создание родителями семейной музыкально-эстетической среды, музыкального микроклимата, атмосферы) (Е.И. Замошина). Базовой и наиболее разработанной категорией в осмыслении соотношения между стихийным и сознательным музыкальным воспитанием ребенка является *семейная музыкальная среда* которая предполагает наличие музыкальной фонотеки, детских музыкальных инструментов, инструментов-самоделок.

Музыка с явно выраженными ударными партиями не подходит ребёнку, она отрицательно действует на психику-это рок, транс, клубная музыка. Громко -не значит хорошо. Для детей это стресс. Нужно постараться создать в семье такую обстановку, чтобы ребёнок мог сам музицировать – наигрывать простейшие мелодии. Необходимо знакомить ребёнка с миром волшебных звуков, воспитывать способность к пониманию красоты в музыке, что сделает его духовно богаче.

С целью выявления особенностей музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста в современной российской семье, в МБДОУ №45 «Росинка» г. Старый Оскол, Белгородской области был проведён педагогический эксперимент.

На первом этапе эксперимента разработаны критерии и показатели музыкального развития детей старшего дошкольного возраста:

- интерес к музыкальной деятельности (предпочтение музыкальной деятельности другим видам, сосредоточенность внимания в процессе музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста);
- самостоятельность (готовность самостоятельно определять жанр и характер музыкального произведения, опираясь на изменения доминирующих средств музыкальной выразительности (ритм, темп, динамику и т. д.);

- владение способами передачи музыкального образа (умение передать характер услышанного музыкального произведения, понимать – декодировать музыкальный образ, передавать в движении под музыку).

Далее с целью выявления уровня музыкального развития детей старшего дошкольного возраста, для проведения эксперимента мы отобрали диагностические задания (авторы О.П.Радынова, А.Г.Гогоберидзе, В.А.Деркунская и др.).

Полученные результаты после проведения всех диагностических заданий позволили выявить 3 уровня музыкального развития детей старшего дошкольного возраста (высокий 40%, средний 50%, низкий 10%). Выявлено, что в группе детей старшего дошкольного возраста преобладающим стал средний уровень музыкального развития.

Решая задачу по выявлению музыкальных интересов семьи, особенностей отношения родителей к организации музыкального воспитания в семье – было предложено родителям участие в анкетировании. Анализ анкетирования родителей о важности организации музыкального воспитания детей в семье показал, что 9 (45%) родителей считают, что музыкальное развитие нужно развивать как можно раньше, совместно посещать детские театральные постановки, прогулки за городом, просматривать кинофильмы и мультипликационные фильмы, выставки, концерты и т.д.

5 (25%) родителей придерживаются мнения о необходимости развитии музыкального воспитания детей в семье, 6 (30%) человек считают необходимым проведение этой работы. В некоторых семьях знакомство ребёнка с произведениями музыкального искусства происходит через слушание музыкальных произведений (5 родителей – 25%). Также имеет место посещение театров, концертов (4 семьи – 20%). В семье 1 ребёнка (5%) никак не знакомят с произведениями искусства.

В других семьях дети чаще слышат детские песни и музыкальные произведения (13 ответов), современную музыку (6 ответов). Только 1 семья предлагает ребёнку для прослушивания классическую музыку.

Изучив создание условий для музыкального развития в семье, и определив уровень музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности, мы решили проанализировать, существует ли взаимосвязь между уровнем развития детского музыкального развития и педагогическими условиями, созданными для музыкальной деятельности в семье. Мы отобрали детей с высоким уровнем музыкального развития (Арсений А., Катя А., Дима Б., Данил П., Вера Т., Полина Ф., Ксения М., Даниил Н.). Рассмотрев более внимательно полученные данные нашего исследования, нам удалось выявить определённую зависимость.

В семьях Веры Т. и Кати А. созданы все необходимые условия для детского музыкального развития, проводится целенаправленное дополнительное обучение детей, а также их знакомство с произведениями искусства через слушание музыки (особенно классической), посещение театра, концерты. В семьях, где родители регулярно поют со своими детьми, у воспитанников лучше развито песенное творчество (Дима Б., Катя А., Вера Т., Полина Ф., Ксения М.).

Владение взрослым игрой на музыкальном инструменте оказывает положительное влияние на музыкальное развитие детей (Вера Т). По результатам проведенных диагностических заданий, бесед с родителями и их детьми мы пришли к выводу о том, что музыкальное развитие детей старшего дошкольного возраста находится на среднем и низком уровнях развития. Это говорит о необходимости проведения целенаправленной работы с родителями детей и оказание им консультативной помощи в вопросах организации музыкального воспитания в семье.

Музыкальное воспитание ребенка, осуществляющееся силами членов семьи непосредственно в семейных условиях, опирается на специфические особенности семейного воспитания и предусматривает:

а) организацию домашней музыкальной среды, способствующей решению задач музыкального развития, воспитания, образования ребенка. Ненавязчивое звучание музыки, отвечающей критериям физического и психологического здоровья ребенка, обогащающей его педагогически целесообразными художественными впечатлениями), предметной среды (наличие музыкальных игрушек, элементарных и профессиональных музыкальных инструментов, позволяющих ребенку обретать опыт самостоятельной музыкальной деятельности), информационной среды (наличие источников, посредством которой ребенок получает аудио-, видео- и фактологическую информацию о музыкальном искусстве);

б) создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы, способствующей естественности, органичности, интимности, персонифицированности общения ребенка с музыкальным искусством, музыкальному самообразованию и успешности домашних учебных музыкальных занятий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, сегодня назрела необходимость в организации музыкального воспитания современного дошкольника не только в ДОО, но и семье. Для осуществления музыкального воспитания дошкольника в современной российской семье необходимо разработать методические рекомендации по организации музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в семье, а также проводить постоянную, поэтапную просветительскую работу с родителями по созданию условий музыкального воспитания детей. Возможно оказание консультативной помощи семьям, испытывающим определенные трудности в музыкальном воспитании ребёнка, в различных формах взаимодействия музыкального руководителя ДОО, ребенка и членов его семьи.

Список литературы

1. Доронова, Т.Н. Дошкольные учреждения и семья – единое пространство детского развития / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001.
2. Евдокимова, Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е.С. Евдокимова. – М. : Сфера, 2005. – 96 с.
3. Мартынова, Л.Н. «Успех»: Основная образовательная программа дошкольного образования : Учебное пособие / Гамова С.Н., Герасимова Е.Н. и др. – Москва, Просвещение, 2015. – 240 с. (авт. часть 74-93 – 2 п.л.).
4. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: / Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Зудилов А.Б.

преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное
образовательное учреждение города Москвы «Колледж связи № 54»
имени П.М. Вострухина, Россия, г. Москва

В статье обосновывается необходимость повышения профессиональной компетентности педагога, принципы совмещения индивидуальной образовательной программы с групповой работой, примеры современных форм повышения профессиональной компетентности, причины сопротивления педагогов инновациям и роль администрации профессиональной образовательной организации в управлении данным процессом.

Ключевые слова: самоанализ, индивидуальная траектория развития, индивидуальная образовательная программа, сетевое взаимодействие, профессиональное сообщество, сопротивление инновациям.

В условиях существенных изменений в системе профессионального образования (новый закон Российской Федерации об образовании, переход на ФГОС, движение WorldSkills Russia, переход к профессиональному стандарту и др.) от педагога требуется инновационный подход во всех направлениях деятельности. Актуальным является повышение профессиональной компетентности педагога в современных формах.

Работа по развитию профессиональной компетентности педагога начинается с самоанализа педагогической деятельности. Оценка проводится по двум направлениям: соответствие требованиям профессионального стандарта педагога и уровень владения компетенциями [1].

В первом случае педагог анализирует свою деятельность в соответствии с требованиями обобщенной трудовой функции (наличие образования, опыт практической деятельности, особые условия), и в соответствии с трудовыми функциями (проведение учебных занятий, организация различных видов внеучебной деятельности, осуществление контроля, работа с родителями и др.). Во втором случае самооценка проводится в соответствии с выделенными компетенциями: профессиональная, управленческая, психолого-педагогическая, методическая, информационно-коммуникативная.

Исходя из выявленных в процессе самоанализа проблем, педагог выстраивает индивидуальную траекторию развития и индивидуальные образовательные программы.

При всех преимуществах индивидуальных образовательных траекторий, необходимо помнить, что обучение в коллективе, в группе, при возможности обсуждения вопросов дает больший эффект. Поэтому, ориентируясь на

индивидуальные запросы педагога, целесообразно выделять группы педагогов, которым необходимо освоение той или иной компетенции.

Совмещение обучения по индивидуальной образовательной программе с групповой работой определяется следующими принципами:

- принцип индивидуальности предполагает, что вся совместная деятельность должна быть направлена на реализацию индивидуальной образовательной программы каждого участника обучения. В зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей слушатели осваивают учебный материал разными методами, способами и с помощью разных средств;

- принцип сотрудничества всех основан на представлении о том, что освоение учебного материала слушателями происходит через взаимодействие с другими участниками учебного процесса;

- принцип сводности означает, что индивидуальные образовательные программы реализуются в разных временных кооперациях слушателей, т.е. каждый участник курсов (семинаров) осваивает изучаемый материал по своему маршруту и своим темпом за счет разных типов взаимодействий в учебном процессе.

К современным формам развития профессиональной компетентности педагога следует отнести сетевое взаимодействие и участие в работе профессиональных сообществ.

Формы сетевой активности: участие в обсуждении на форумах, создание собственных сайтов в интернете, ведение личных блогов, представление своего инновационного опыта в сети, онлайн-общение, участие в дистанционных проектах (конкурсы, фестивали, конференции, мастер-классы, тренинги, дистанционные семинары, курсы и др.).

Создание профессиональных сообществ является сравнительно новым направлением в деятельности российского образования. Профессиональное сообщество обсуждает проблемы образования, содержание учебных предметов, предлагает пути развития. Таким образом, профессиональное сообщество неформально, с учетом мнения наиболее грамотных, передовых педагогов высказывает свое отношение к разрабатываемым документам, принимаемым органами власти решениям.

Одной из проблем затрудняющих повышение профессиональной компетентности педагогов в современных формах является сопротивление педагогов инновациям. Наиболее распространенными причинами сопротивления инновациям являются следующие: высокая интолерантность к изменениям, чувство страха перед отрицательными результатами, слабая информированность об инновациях, большая учебная нагрузка, отсутствие материальных стимулов [2].

В этой ситуации значительная роль отводится администрации образовательной организации, которая принимает управленческие решения в вопросе повышения квалификации своих педагогических работников – это может быть график, перспективный план, стратегическая программа повышения квалификации.

Список литературы

1. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993). http://kafioo.edurm.ru/zakon/SPO_VO_DPO.pdf.

2. Щенникова М.А. Причины сопротивления педагогов в инновационной деятельности // Среднее профессиональное образование. 2011. №1.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ С ДЦП (СПАСТИЧЕСКАЯ ДИПЛЕГИЯ)

Кадоchnikova T.I.

студентка кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий,
Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Сметанин А.Г.

старший преподаватель кафедры физического воспитания
Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

В данной статье раскрываются особенности воздействия на просодическую сторону речи детей со спастической диплегией при помощи комбинированных методик, направленных на восстановление дыхания, нормализацию силы голоса, развитие интонационной стороны речи. Изучение данной проблемы актуально, поскольку в последние годы наблюдается тенденция роста числа детей, имеющих различные варианты нарушений речевого развития. Эта проблема требует поиска путей оптимизации развивающей среды с учетом типологических и индивидуальных особенностей их онтогенеза. Практически у всех детей, имеющих диагноз «дизартрия», наблюдается несформированность просодической стороны речи, что требует немедленного изучения и поиска решения данных проблем.

В статье описывается состояние просодической стороны речи у детей со спастической диплегией и возможные методы коррекции. Из – за того, что данная тема недостаточно изучена в современной дефектологии сложно подобрать одну изолированную методику, отвечающую всем задачам. Поэтому оправдано их выборочное комбинированное применение, для достижения наилучшего результата.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, спастическая диплегия, дизартрия, просодика.

Детский церебральный паралич – заболевание, возникающее вследствие поражения головного мозга внутриутробно, во время родов или в раннем неонатальном периоде, проявляющееся двигательными расстройствами зачастую в сочетании с изменениями психики, речи, зрения, слуха и т.д.

При детском церебральном параличе наблюдаются самые разнообразные двигательные нарушения. В максимальной степени поражаются мышечные структуры, в первую очередь выявляются нарушения координации движений. Нарушения двигательной активности формируются вследствие поражения структур мозга. Причем объем и локализация поражений головного мозга определяют характер, форму и тяжесть проявлений мышечных нару-

шений. Объем и конкретная область поражения мозга у человека с ДЦП определяет формы мышечной патологии, которые могут быть единичными или сочетанными. Основные мышечные нарушения при детском церебральном параличе представлены следующими вариантами: напряжение мышц; спастическое сокращение мышц; разнообразные движения непроизвольного характера; нарушения походки; ограниченная подвижность [4].

Наиболее распространенная разновидность церебрального паралича (3/4 всех спастических форм), известная ранее также под названием «болезнь Литтла». Нарушается функция мышц с обеих сторон, причем в большей степени ног, чем рук и лица. Для спастической диплегии характерно раннее формирование контрактур, деформаций позвоночника и суставов. Преимущественно диагностируется у детей, родившихся недоношенными (последствия внутрижелудочковых кровоизлияний, перивентрикулярной лейкомаляции, других факторов). При этой форме, как правило, наблюдается тетраплегия (тетрапарез), однако преобладает мышечная спастика в ногах. Наиболее распространенные проявления – задержка психического и речевого развития, наличие элементов псевдобульбарного синдрома, дизартрия и т. п. Приблизительно в 70% случаев при спастической диплегии отмечаются речевые расстройства в виде дизартрии.

Характерной чертой дизартрий при детском церебральном параличе является общность нарушений общей и речевой моторики, связь разных форм дизартрии с определенными формами детского церебрального паралича. Особенно часто встречается спастическая диплегия, при которой бывает двустороннее, а реже ассиметричное поражение или недоразвитие центрального двигательного нейрона. Мышечный тонус повышен в пораженных конечностях, но у некоторых детей в первые недели и месяцы жизни может выражаться гипотония [5].

Псевдобульбарная дизартрия при спастической диплегии наблюдается ориентировочно в 80% случаях, при гемипаретической форме – у трети больных (30-35%) [2].

У детей с детским церебральным параличом и дизартрией, нарушается просодическая и звукопроизносительная стороны речи. Просодическая сторона речи характеризуется выраженными темпо-ритмическими нарушениями. Темп речи, как правило, замедлен или же быстрый, тогда речь становится отрывиста. Вдох неглубокий, речевой выдох истощаемый, в силу чего нарушается ритмическая структура высказывания, появляются паузы, не оправданные смыслом высказывания. Голос при речи напряженный, глухой, амплитуда голосовой модуляции снижена [4].

Было проведено комплексное логопедическое обследование детей со спастической диплегией. При обследовании просодической стороны речи, практически у всех детей выявлены нарушения дыхания, слабый или истощающийся голос, нарушение интонационной стороны речи. У двоих, из четырех детей, нарушена синхронность дыхания и голосообразования. Исходя из этого можно сделать вывод, что у детей со спастической диплегией при стертой дизартрии и легком уровне общего недоразвития речи остается

нарушена ее просодическая сторона, что требует коррекции и внимания со стороны логопеда.

В результате анализа литературных данных и речевого обследования детей, можно предположить, что при работе с детьми с ДЦП надо следовать определенному плану, что поспособствует улучшению просодической стороны речи: формирование правильного дыхания; формирование плавности и слитности произношения; формирование силы голоса; развитие интонационной стороны речи; формирование навыков владения голосовыми модуляциями; развитие слухового контроля.

Для данной работы был сделан анализ нескольких методик по совершенствованию просодической стороны речи, адаптированных для дошкольников с детским церебральным параличом. Считаем, что наилучший результат можно достичь путем параллельного применения выборочных частей отдельных методик. Из-за того, что данная тема недостаточно изучена в современной дефектологии сложно подобрать одну изолированную методику, отвечающую всем задачам. Поэтому оправдано их выборочное комбинированное применение, для достижения наилучшего результата.

В подготовительный и первый период коррекционная работа по развитию просодической стороны речи строится на постановке правильного дыхания. Работу по формированию дыхания проводим по методике М.Т. Касса, которая направлена на воспитание навыков управления дыханием:

Следует положить ребенка на спину и положить ему под голову и колени сложенные полотенца. Такая поза способствует расслаблению мышц живота. Далее рекомендуется предложить ребенку сделать короткий мягкий вдох и выдох. Руки логопеда, которые легко покоятся на ребрах грудной клетки, позволяют ребенку правильно дозировать свои усилия. Логопед медленно считает: «Вдох – 1, 2, 3; выдох – 1, 2, 3, 4, 5; отдых – 1, 2». Во время вдыхания верхняя часть грудной клетки должна удерживаться по возможности неподвижно, для усиления абдоминального дыхания.

Может оказаться полезным, чтобы ребенок поместил руку на своем животе и на животе логопеда так, чтобы он смог почувствовать ритмическое поднятие и опускание абдоминальной стенки. Благодаря этим упражнениям ребенок начинает ощущать ритм и направление потока дыхания.

После этого, следует перейти к динамическим и статическим упражнениям, которые направлены на создание ощущений движения грудной клетки (по методике И.И. Панченко) для закрепления результата. Цель статических упражнений в том, чтобы ребенок постепенно самостоятельно научился контролировать свой вдох и выдох (например, логопед надавливает на плечи ребенка и предлагает подняться; ребенок, пытаясь сделать это, сильно упирается ногами в пол, выпрямляет спину, останавливает дыхание. Далее логопед снижает давление и дает ребенку подняться. При этом ребенок делает произвольный глубокий выдох).

Для достижения слияния визуальных, слуховых и перцептивных ощущений используются динамические упражнения на создание воздушного потока на ладони и особенно на кончике пальца. Перемещая палец в стороны,

отодвигая его ото рта, можно достичь способность менять направление выдыхаемой воздушной струи. Так же в упражнениях можно использовать тонкую бумагу, ватные шарики и т.п.

В дыхательных упражнениях отрабатываются: объем выдыхаемого воздуха; направленность воздушной струи; способ подачи воздушной струи – плавно или толчком; ощущение препятствий для выхода воздушной струи. Препятствия создаются рукой, губами, языком.

Для формирования плавности и слитности произношения нужно добиться синхронизации дыхания с мягкой голосоподачей. Эти упражнения направлены на расслабления мышц шеи и гортани. Для этого ребенка кладут на спину так, чтобы голова его свисала, но поддерживалась руками логопеда. Логопед покачивает и вращает голову ребенка, что помогает расслабить мышцы шеи и гортани. Постепенно нужно переводить ребенка в вертикальное положение так, чтобы сохранялся контроль за тонусом шейных мышц [1].

Основным в работе над просодической стороной речи является формирование голоса. Работу по формированию голоса проводим в рамках орфофонической методики Е.С. Алмазовой. Предлагаются следующие упражнения:

Гимнастика для языка с преодолением сопротивления: ребенок максимально вытягивает язык, самостоятельно или с помощью, затем пытается втянуть язык внутрь, а логопед легкими рывками вытягивает его; открывание рта с преодолением сопротивления (логопед держит челюсть ребенка); запрокидывание головы с преодолением сопротивления (логопед держит руку под затылком ребенка) и опускание головы вниз.

Как только ребенок почувствует, что может сделать голосовое усилие, нужно переходить к произвольным голосовым упражнениям, выполняемым по методу самонастройки голосового аппарата вслед за логопедом. Ребенку предлагается играть голосом. В это время логопед может производить легкие ритмические вибрирующие движения в области гортани, вибрацию шеи, груди, живота, спины, рук. Эти движения способствуют непроизвольной модуляции и удлинению голосоподачи.

Далее даются слоговые упражнения в песенном ритме, в которых ребенку предлагается спеть какой –нибудь легкий мотив с повторением простого слога типа «та-та-та».

Голосовые упражнения следует проводить в игровой форме, придавая смысл вокализациям. При этом детям можно предложить: имитировать гудение приближающейся и удаляющейся электрички; изобразить подъем и спуск звуков по лестнице; изобразить подъем и спуск звуков на лифте; имитировать звук сирены пожарной машины.

Для развития интонационной стороны речи и формирование навыков владения голосовыми модуляциями предлагаем работу в рамках методики Лалаевой Р.И. и Серебряковой Н. В., которая направлена на развитие интонационной выразительности речи [3].

Интонация – это основная составляющая просодии. Интонация включает в себя несколько акустических компонентов: тон голоса, его тембр, интенсивность, или силу звучания голоса, мелодику, паузы, словесное логиче-

ское ударение, темп речи. Эти акустические характеристики интонации зависят от частоты и амплитуды колебания голосовых связок, от степени мускульной напряженности органов речи, от различной скорости смены артикуляций, от эмоционального тонуса.

Логопедическая работа по данному направлению ведется через специальную систему упражнений, направленных на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, на усвоение ритмики слова и предложения:

1. Развитие восприятия ритмических структур. Детям предлагается прослушать серии ударов или одиночные удары – громких и тихих, с короткими и длинными паузами и т. д. Логопед задает детям вопросы, по оценке количественных и качественных характеристик ударов.

2. Воспроизведение ритмических структур. При формировании способности к воспроизведению ритмических структур детям предлагается после прослушивания серий ударов воспроизвести услышанное. Упражнения по восприятию и воспроизведению ритмических структур проводятся без опоры на зрительный анализатор.

3. Формирование ритмической организации высказывания. Работа по данному разделу осуществляется в определенной последовательности от узнавания ритмических структур к пониманию и сознательному анализу воспринимаемого образца и далее – к упражнениям на сознательную имитацию, которые служат, в конечном счете, усвоению навыков ритмики слова и формированию ритмической организации высказывания. В ходе логопедической работы предусматривается постепенное усложнение предлагаемого речевого материала от слов до словосочетаний и фраз.

Также используется чтение двустиший, четверостиший, в соответствии с возрастом ребенка и его произносительными навыками. При чтении в двух регистрах (высоком и низком) необходимо использовать образные сравнения, которые соответствуют фальцетному звучанию и грудному.

Стоит отметить, что все упражнения, приведенные выше, требуют многократного повторения, что в свою очередь ведет к положительной динамике просодической стороны речи у детей с ДЦП. Кроме того, наилучшего результата можно добиться при постоянном контакте ребенка с другими специалистами (музыкальный руководитель, инструктор ЛФК, психолог и воспитатель).

Список литературы

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Дизартрия: Учебное пособие для вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
3. Гуровец Г.В., Маевская С.И. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стёртой дизартрией и методы коррекционного воздействия. /Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. М., 1981.
4. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений-М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
5. Шипицина, Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО НАРОДНОГО ТАНЦА

Калыгина А.А.

заведующая отделом хореографического искусства,
Государственный Российский Дом народного творчества, Россия, г. Москва

В статье говорится о необходимости сохранения национального богатства русского народа. Важнейшая роль в сохранении культурного здоровья нации и патриотического воспитания отводится народному творчеству. Занятие русским народным танцем рассматривается как комплекс факторов, способных органически развивать и воспитывать человека, передавать ценный жизненный опыт многих поколений.

Ключевые слова: народное творчество, народная культура, русский народный танец.

Определяя новые направления в развитии национальной культурной политики, государство главную роль отводит людям, как истинным творцам и носителям культуры. Активная позиция граждан, их самоорганизация в деле культурного развития, говорится в докладе Председателя Совета Федерации Федерального собрания РФ В.И.Матвиенко, подразумевает согласованное взаимодействие государства и общества. При этом в центре внимания должны находиться базовые ценности жизни – воспитание личности с опорой на национально-культурные традиции и связь поколений [5, с.8].

Во все времена каждое общество было заинтересовано в сохранении и передаче будущим поколениям своего накопленного опыта. Как отмечает исследователь народных традиций, множество трудов посвятивший народной педагогике А.Ф.Некрылова – иначе невозможно не только развитие общества, но и само существование [6, с.3]. На уровне правительства и различных государственных органов активно обсуждаются вопросы привлечения внимания молодежи и подрастающего поколения к национальным традициям своего народа. Особенно актуален вопрос сохранения и развития традиционной культуры русского народа как основополагающей нации Российского государства. Именно русская культура долгие годы находилась в тени многонационального калейдоскопа нашей страны, не имея должной поддержки и освещения.

В нашей стране наравне существуют и развиваются танцевальные коллективы от фольклорного направления до – современного. Искусство танца отражает особенности духовной жизни любого народа. Оно связано с глубинными и естественными потребностями человека выражать свои чувства и мироощущения в движениях тела. Поэтому танец присутствует во всех мировых культурах. Профессор, д.п.н. В.И.Петрушин в своих рассуждениях о психологии и педагогике художественного творчества отмечает, что танец позволяет человеку на внешнем невербальном уровне через движение выразить всё то, что он чувствует и ощущает внутри себя [8, с.353].

Танцевальная культура русского народа богата и разнообразна. Столетиями формировался танцевальный язык, разнообразная манера исполнения, рит-

мические рисунки, комбинации движений народного танца. Русский народный танец имеет множество оттенков. На формирование такого многообразия основное влияние оказывает обширная территория проживания русского народа (практически на всей географической поверхности Российской Федерации). Поэтому русский народный танец не является строго канонизированным, чем-то застывшим, а выступает как живой организм, воспринимающий все факторы внешнего воздействия. И сам оказывающий огромное влияние на формирование и развитие национальной культуры других народов.

По мнению одного из исследователей русского фольклора И.И.Веретенникова национальный пластический язык, язык танца – это часть духовного облика народа. Это также, и связь всех исторических периодов развития народной культуры, показатель самосознания народа, его этнической идентичности [1, с.3]. В своих работах Веретенников И.И., сравнивает два направления, призванных сохранять русский народный танец: фольклорно-этнографическое и сценическое. Под сохранением подразумевается изучение движущих механизмов творчества бытовой сферы, которая является фундаментом для сценического искусства, фундаментом нравственного здоровья общества. Но, в тоже время, им говорится об исторических предпосылках изменения пластики русского танца.

Существенное влияние на развитие и трансформацию танцевального языка оказывает также смежное проживание на одной географической территории различных народов. Например, «соседствование» с русскими в регионе Поволжья таких народностей как марийцы, башкиры, татары, чуваш и др., наглядно демонстрирует схожесть танцевальных движений, а иногда и ритмической основы в фольклоре этих народов. Это отмечают в своих трудах исследователи танцевального фольклора Волжского региона профессор Г.Я.Власенко и к.п.н. Е.Н.Попова [2, 7].

Большое влияние на формирование лексики и манеры исполнения русского народного танца оказывает не только территориальная принадлежность, но и климатические условия. Именно этот фактор формирует образ жизни, род занятий и костюм человека, которые, как отмечают Г.Я. Голейзовский и А.А.Климов, являются основополагающими при формировании пластики жизненной и танцевальной [3, 4].

Очевидно, что изучение хореографической культуры своего народа – воспитывает чувство патриотизма, гордости за свою нацию, способствует сохранению национального богатства и осуществляет живую связь времен и поколений.

Занятия народным танцем в современных условиях способствуют приобщению исполнителя к истории человечества, получая уроки нравственности, воспитывая физические качества, прививая эстетические нормы, учит взаимодействовать с окружающими его людьми, находя компромиссы. Ансамбли народного танца выполняют не только важную внутреннюю функцию, обучая исполнителей техническим основам танцевального мастерства, но и решают главные задачи времени:

- художественно-эстетическое воспитание зрителя;

- приобщение молодежи к национальному богатству своего народа;
- сохранение и передача опыта от старшего поколения младшему.

Таким образом, народный танец – как часть народного творчества, многоплановой народной культуры, является уникальным средством всестороннего воспитания личности, гражданина и патриота Родины, позволяет сохранять веками складывавшиеся традиции русского народа во всем их многообразии, передавать их последующим поколениям и развивать дальше искусство народного танца, обогащая его новым содержанием.

Список литературы

1. Веретенников, И.И. Этнохореография: региональный аспект// научный альманах «Традиционная культура», ГРЦРФ, 3/2012, 191с., с.3
2. Власенко, Г.Я. Русский танец Поволжья: Учебное пособие. – Самара: Кн. изд-во, 1996. – 132с., с.4
3. Голейзовский, К.Я. Образы русской народной хореографии. – М.: Искусство, 1964. – с.287
4. Климов, А.А. Основы русского народного танца: Учебник для студентов хореограф. отд-ий ин-тов культуры, балетмейст. ф-тов театр. ин-тов и учащихся хореограф. училищ. – М.: Искусство, 1981. – 270 с., 4л.
5. Матвиенко В.И. Российская культура : горизонты развития /Год культуры – 2014. Новые векторы культурной политики. Документы и материалы // предисл. В.И.Матвиенко. М.: Издание Совета Федерации, 2014. – 352с.
6. Некрылова, А.Ф., Головин В.В. Уроки воспитания сквозь призму истории (Традиционные формы воспитания у русских крестьян в XIX- начале XX в.) – СПб.: Знание, 1992. – 32 с.
7. Попова, Е.Н. Русский народный танец: Учебно-методическое пособие для студентов-хореографов СГПУ и педагогов учебно-образовательных учреждений хореографического профиля. – Самара: Изд-во СГПУ, 2008. – 208 с.
8. Петрушин, В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проспект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Кудрявцева М.В.

курсант 4 курса инженерно-технического факультета,
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье проведен анализ и рассмотрена классификация информационных технологий, применяемых в организации образовательного процесса вуза. Основное внимание уделено информационным технологиям на основе математического моделирования различных аспектов образовательного процесса.

Ключевые слова: информационные технологии, математическое моделирование, образовательный процесс.

В настоящее время одним из важнейших путей повышения качества обучения в высших учебных заведениях является внедрение в организацию

образовательного процесса новых педагогических решений, опирающихся на современные информационные технологии. Информатизация предполагает изменение содержания, методов и организационных форм образования. Использование новейших информационных технологий способствует решению педагогических задач, которые сложно или невозможно решать традиционными методами.

Для реализации информационных технологий требуются ресурсы, которые представляют собой либо количественную меру возможности выполнения информационных преобразований, либо определяют условия, позволяющие получить в результате информационных преобразований желаемый результат [6, с. 167]. Все ресурсы информационных процессов подразделяются на три группы – интеллектуальные, информационные и физические. Применение информационных технологий в организации образовательного процесса вуза должно обеспечить экономию физических и доступность интеллектуальных и информационных ресурсов.

По своему целевому назначению информационные технологии в педагогике подразделяются на две большие группы: технологии, применяемые при изучении конкретных дисциплин, и технологии, применяемые при организации управления образовательным процессом вуза.

Методы использования информационных технологий при изучении конкретных дисциплин рассмотрены в работе [7, с. 62] на примере изучения курса высшей математики. Применение информационных технологий значительно повышает интерес студентов к освоению предмета, и, тем самым, способствует преодолению мотивационных барьеров в процессе обучения высшей математике в вузе [8, с. 185].

Основными видами задач, решаемых с помощью информационных технологий в сфере управления образовательным процессом вуза, являются изучение текущего состояния учебного процесса, анализ и прогнозирование его развития, оптимизация управления учебным процессом, проектирование новых педагогических решений.

Научная обоснованность выносимых решений определяется математическим обеспечением информационных технологий, в основе которого лежит современный математический аппарат, позволяющий создавать модели, адекватно отражающие педагогические процессы вуза [5, с. 11].

Математические модели, применяемые при исследовании и управлении в образовательных системах, подразделяются на графические и аналитические.

Графические модели в настоящее время широко используются для формализации педагогических объектов, которые обладают структурой – в такой форме можно моделировать и внешний вид, и поведение педагогического объекта. Однако, графические методы ограничены возможностями построений на плоскости и в трехмерном пространстве, поэтому теряют наглядность при усложнении модели.

Наиболее актуальными при формализации элементов образовательного процесса являются аналитические методы моделирования. Проведенный

анализ показал, что наибольшее распространение при моделировании педагогических процессов получили алгебраические методы, методы целочисленного программирования, многокритериальной оптимизации, методы теории игр, вероятностные и статистические методы.

Основным свойством педагогических процессов и явлений является их вероятностный характер. Вероятностные схемы могут корректно применяться для описания педагогической реальности лишь при условии, если они соотносятся с обобщенными характеристиками педагогических явлений и процессов, выявляемыми на основе анализа данных массового педагогического опыта методами математической статистики. Например, в работе [1, с. 51] представлена модель прогнозирования успеваемости студентов на старших курсах с учетом данных за первый и второй курсы на основе цепей Маркова.

Кроме того, методы теории вероятностей и математической статистики играют существенную роль при обработке и анализе результатов педагогического эксперимента. Например, простой моделью многих процессов и явлений, где в течение определенного времени происходит случайное число каких-либо событий, может служить сложное (обобщенное) распределение Пуассона [2, с. 19].

Для повышения эффективности планирования деятельности субъектов образовательного процесса успешно применяются методы многокритериальной оптимизации. В работе [4, с. 212] изложен алгоритм планирования деятельности преподавательского состава кафедры вуза на основе метода Джозефсона-Дайера-Файнберга.

Методы целочисленного программирования, например, метод отсечений Гомори [3, с. 48], позволяют оптимизировать организационно-штатную структуру как отдельных кафедр, так и целого вуза, что значительно повышает эффективность управления образовательным процессом.

Таким образом, информационные технологии на основе математического моделирования активно используются для повышения эффективности образовательных систем. Этому способствует широкое применение современной вычислительной техники, позволяющее в оперативном режиме решать задачи управления образовательным процессом вуза.

Список литературы

1. Гоголева Н.Г., Яковлева Е.А., Папичев Е.А. Прогнозирование успеваемости студентов факультета электроники СПбГЭТУ «ЛЭТИ» на основе цепей Маркова // Известия Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета ЛЭТИ. 2014. № 2. С. 51-54.
2. Калинина Е.С. Исследование сложного распределения Пуассона методом производящих функций // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 4-1. С. 19-21.
3. Калинина Е.С. Оптимизация организационно-штатной структуры кафедры методом Гомори // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 48-52.
4. Калинина Е.С. Пути повышения качества образовательного процесса в высших учебных заведениях // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 212-215.

5. Калинина Е.С. Совершенствование организации образовательного процесса в вузах МЧС России на основе новых информационных технологий // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004. 23 с.

6. Колбанёв А.М., Татарникова Т.М., Яковлева Е.А. Систематизация базовой терминологии в области информационных технологий // Ученые записки Международного банковского института. 2015. № 13. С. 162-171.

7. Крюкова М.С., Калинина Е.С., Зайцева Е.А. Вопросы использования информационных технологий в курсе высшей математики // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-9. С. 62-64.

8. Селеменева Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ И ИНДИКАТОРЫ

Курдюмова И.М.

доктор педагогических наук, доцент, в.н.с.,
Институт стратегии развития образования РАО, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются направления, показатели и формы устойчивого образовательного развития в учебных заведениях Великобритании. Приводится перечень наиболее актуальных направлений такого развития, даются их основные характеристики.

Ключевые слова: образовательное развитие, устойчивое развитие, учебные заведения, показатели, подразделения образовательного развития.

Образовательное развитие (educational development) в последние годы широко распространено в школах и других образовательных институтах Великобритании. Ответственность за достижение целей образовательного развития обычно возлагается на соответствующие подразделения (educational development units or EDU), выступающие под разными наименованиями (Центры учения и обучения, подразделения образовательного развития, центры повышения квалификации и пр.). Иногда эта ответственность возлагается на отдельных индивидов.

В школах Великобритании, как в социальных институтах, делается попытка изменить социальную практику таким образом, чтобы применить способ действия, называемый «устойчивое развитие» (sustainable development) [1;6]. Школы, как и колледжи и университеты должны прежде всего помогать учащимся учиться. Для большинства школ, вовлеченных в процесс постоянного развития, действуют такие наиболее очевидные направления:

➤ Фокус внимания на глобальном измерении, глобальном гражданстве и глобальном учении, на благосостоянии, на улучшении межкультурного понимания, на повышении качества жизни, на развитии связей с целями ООН по развитию в рамках тысячелетия.

- Поддержка обучения в рамках среды обитания с целью ее сохранения
- Акцент на обучение гражданственности в школах и в школьных общинах для развития способностей гражданственности (action capability)
- Фокус внимания на сбережении основных видов ресурсов (энергия, вода, трафик, и пр.) и развитии полезных альтернатив
- Выработка на основе Программы «Касается каждого ребенка» (Every Child Matters) с помощью постоянного развития Программы будущего развития (Every Child's Future Matters) [1].

Публикуется набор национальных индикаторов постоянного развития, охватывающий самый широкий спектр социально-экономической деятельности [4]. Свидетельства по постоянному развитию в образовании рассматриваются в следующих трех направлениях:

1. Политика – обзор и переориентация образовательной политики. Правительственные департаменты ответственны за образование, подготовку и окружающую среду, а также те, кто направляет образовательную политику (DfES, Ofsted, LEAs);

2. Программа и практика – интеграция, лидерство и построение (формирование) личных и социальных способностей. Отдельные университеты, колледжи, школы и органы обеспечения подготовки;

3. Персональное и социальное – развитие разных уровней усвоения содержания образования – знания, понимания и умений. Отдельные университеты, колледжи, школы и органы, обеспечивающие подготовку – посредством ряда мер, таких, как инспекция, исследования уровней подготовки и их оценка, а также сбор данных из проходящих обзоров [6].

Подразделения образовательного развития (EDU) играют важную стратегическую роль для организаций, которая не сводится только к повышению квалификации преподавателей. Они несут ответственность за разработку и внедрение самого широкого набора политик и стратегий, включая стратегию учения и научения (Learning and Teaching Strategy). Деятельность этих подразделений подразделяется на два направления:

1) профессиональное развитие персонала, связанное с учением и обучением и с другими академическими обязанностями,

2) стратегическая ответственность за внедрение стратегий учения, обучения и оценки, поддержку инноваций и повышение качества преподавания [6].

К приоритетным аспектам деятельности подразделений относится усиление связей между преподаванием и исследованиями, а также усиление научной базы процессов преподавания и учения. 72.5% подразделений принимают исследования самостоятельно или вносят тот или иной вклад в педагогические исследования; 67.5% считают необходимым поддерживать такие исследования. Большая часть подразделений несет ответственность за аккредитацию нового персонала, за участие на курсах профессионального развития новичков [7]. Отдельные подразделения используют электронные средства обучения (e-learning). Предпринимаются определенные усилия для внедрения разных форм «дистрибутивной модели» образовательного разви-

тия. Около половины участников EDU работают с персоналом, окончившим Факультет развития, иногда с советниками, или координаторами. Ответственность персон на этих постах сильно различается. Все большее количество персонала ассоциируется с Центрами повышения качества учения и обучения (Centres for Excellence in Teaching and Learning or CETLs), Higher Education Academy (HEA) Subject Centres, National Teaching Fellowships.

Образовательное развитие – это признанная цель большинства институтов Великобритании и его основная цель четко определена. Но вместе с тем эти подразделения значительно различаются в зависимости от контекста института и позиции менеджеров. Ресурсная база также во многом зависит от позиции руководства институтов. Основным источником финансирования EDU в Англии является фонд The Teaching Quality and Enhancement Fund (TQEF), но все шире используется центральное финансирование.

Можно сделать заключение о том, что климат для образовательного развития более благоприятен, чем несколько лет назад. Становится признанной позиция, согласно которой каждое образовательное учреждение в Великобритании должно сформировать ту или иную форму развития нового преподавательского состава [1].

В современной Британии образовательное развитие становится постоянной чертой институтов высшего образования; это связано с распределением фондов и персонала; сказывается влияние советов по финансированию; имеется развивающаяся база для исследований и роста публикаций их результатов. Функции и цели образовательного развития в образовательных учреждениях и в общине постоянно обсуждаются; однако пути их реализации, в том числе и с участием подразделений образовательного развития, значительно различаются.

В докладе Д. Гослинга [4] содержатся примеры деятельности по развитию образования в высших учебных заведениях в рамках этих центров, относительно новых для системы высшего образования. Приведем выделенные Гослингом десять характеристик передовой практики. Предполагается, что эти формулировки характеристик, а также принципы, на которых они основаны, позволят выявить, каковы на самом деле наиболее важные черты успешного развития образования и как они интерпретируются на практике.

Итак, успешное развитие включает:

- Чувствительность к контексту: работает изнутри и чувствительна к дисциплинарной культуре и культуре учреждения.
- Гибкость: несет ответственность за изменяющиеся обстоятельства и потребности студентов и персонала.
- Включенность (inclusive): работает со всеми категориями персонала, воздействующими на учение студентов, со студентами и с менеджментом.
- Коллаборативность: относится с уважением к учителям как профессионалам и индивидам, к их умениям и знаниям, и ищет возможности работать с ними как с равными.
- Научность (Scholarly): основывается на солидной теоретической базе и осуществляет сбор данных в соответствующей форме.

- **Стратегичность:** связь с лидерами организации, направляется и формируется определенными кратко- и долгосрочными целями.
- **Многоплановость (Multi-layered):** охватывает широкий набор видов деятельности, направленных как снизу вверх, так и сверху вниз, идущих из центра и основанных на инициативах факультета.
- **Видимость (Visible):** хорошая коммуникация со всеми уровнями в организации.
- **Ресурсы:** наличие достаточного числа квалифицированного персонала для решения поставленных задач и для эффективного лидерства.
- **Рефлексивность:** постоянная вовлеченность в критическую самооценку стратегии и практики [4].

Рассмотрим кратко некоторые из этих характеристик.

1. Чувствительность к контексту. Общеизвестным является тот факт, что центры развития образования должны быть чувствительны к организационной и дисциплинарной культуре, если они хотят быть успешными. Каждый образовательный институт имеет свою историю, свою структуру и набор кадров, занимает определенное место в иерархии, имеет свое видение будущего, свой профиль студентов и свое местоположение, все это вместе делает каждый институт уникальным. Многие из этих отличительных черт могут меняться с изменением обстоятельств и личности лидеров, другие остаются относительно стабильными. Центры образовательного развития должны быть не только хорошо информированы о состоянии дел в институтах, но также быть способны адаптироваться к меняющимся требованиям к каждому подразделению.

2. Гибкость. Изменения в управленческой ответственности за учение и обучение могут иметь важное значение для центров развития. Чтобы добиться успеха, центры развития образования должны иметь желание изменять свою тактику и использовать разные подходы для достижения целей. Следует сделать вывод, что люди, отвечающие за развитие образования, должны быть гибкими людьми, у которых есть желание работать в меняющихся политических и экономических обстоятельствах.

3. Коллаборативность. Лучшие специалисты по развитию образования выражают уважение учителям как профессионалам и личностям, их умениями и знаниям, а также ищут возможность работать с ними как с равными. Это означает возможность коллаборативной работы с отдельными индивидами и группами внутри подразделений (центров). К изменениям должны быть привлечены группы советников, сетевые и учебные сообщества. Успешное образовательное развитие должно быть рассмотрено при коллаборативной работе со всеми участниками [3].

4. Научность (scholarly). Так как научное изучение академического развития в последнюю декаду переросло в достаточно широко развитую область, практики в данной области должны будут использовать научную литературу [2]. Учитывая широту области, вряд ли может найтись эксперт по всем аспектам образовательного развития, поэтому необходима некоторая

специализация, отражающая разные роли персонала. Желательно, чтобы команды профессионалов имели в своих рядах представителей основных областей с тем, чтобы меж-дисциплинарный анализ мог давать информацию о работе центра. Центры развития образования в Великобритании очень активны в поддержке исследования процессов учения и обучения среди академического персонала.

Очевидно, что любой представленный перечень характеристик (качеств) будет неполным, и возможно, что перечисленные характеристики не охватывают все аспекты деятельности центров развития. Следует отметить, что исследователи в Великобритании продолжают работу по рассмотрению теоретических аспектов развития в сфере образования. На практике британские педагоги стараются найти наиболее эффективные формы и методы работы по постоянному развитию в области образования, в том числе и такие, как подразделения образовательного развития. Представляется, что рассмотренный опыт может представлять интерес и оказаться полезным и для других стран, в том числе и для России.

Список литературы

1. The Dearing Report (1997) Higher Education in the learning society London: HMSO, 1997, 466 p.
2. Eggins, H. and Macdonald, R. (2003), The Scholarship of Academic Development (Buckingham: SRHE/Open University), 226 p.
3. Fanghanel, J. (2006), 'Enhancing educational development practices through a sociocultural understanding of university teaching', Higher Education Close Up Conference 3 (Lancaster University).
4. Gosling, D. (2008). Educational Development in the United Kingdom. Report to the Heads of Educational Development Group (HEDG), Association of Commonwealth Universities, 70 p.
5. Scott, W. (2009), Developing the Sustainable School: thinking the issues through. University of Bath's CREE, 2009, 37 p.
6. UN Decade for Education for Sustainable Development (2005-2014). (DESD), 2002, 132 p.
7. Sustainable Development Indicators, July 2013. Defra, 100 p.

К ВОПРОСУ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ С УЧЕТОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В «ЗЕЛЕННОЙ» ЭКОНОМИКЕ

Лобачев Д.А.

старший преподаватель кафедры физической культуры,
Самарский государственный архитектурно-строительный университет,
Россия, г. Самара

Статья посвящена роли и место, в условиях современного экологического кризиса, экологическому образованию студентов и воспитанию школьников в рациональном взаимоотношения человека и природы, которое может обеспечить сохранение человечества на

планете. Качественное экологическое образование способствует развитию «зеленой» экономики.

Ключевые слова: экологическое образование, кризис, «зеленая» экономика, образование, проблема, экологическая обстановка, окружающая среда.

В России важность «зеленого» роста отмечается в известном докладе «Стратегия-2020: Новая модель роста новая социальная политика», который был подготовлен большой группой экспертов по поручению руководства страны и опубликован в конце марта 2012г. В нем подчеркивается, что содержание федеральной политики в области экологического развития страны должна составить стратегия «зеленого» роста, предусматривающая интеграцию социально-экономического и экологического развития в виде зеленой экономики. Целями государственной политики в области экологического развития являются экологически ориентированный рост экономики, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, а так же реализация права граждан на благоприятную окружающую среду и обеспечения экологической безопасности [1]

Зеленая экономика – это отрасли, которые создают и увеличивают природный капитал земли или уменьшают экологические угрозы и риски (программа UNEP – United Nations Environment Programme). UNEP (ЮНЕП) – программа ООН по окружающей среде, созданная в рамках системы ООН, способствующая координации охраны природы на общесистемном уровне.

«Зеленая» экономика определяется структурами ООН как экономика, которая повышает благосостояние людей, обеспечивает социальную справедливость и при этом существенно снижает риски для окружающей среды и ее деградации. Важными чертами такой экономики являются: эффективное использование природных ресурсов; сохранение и увеличение природного капитала; уменьшение загрязнения; низкие углеродные выбросы; предотвращение утраты экосистемных услуг и биоразнообразия. Под «зеленой» экономикой подразумевается производство различного рода очистного оборудования, утилизация вторичных ресурсов и отходов, оказание экологических услуг и пр. [1-3]. В этом случае «зеленая» экономика оказывается лишь частью «большой» экономики. Очевидно, что вряд ли возможно «мирное» сосуществование «зеленой» экономики и природноресурсной («коричневой») экономики.

Наряду с накопившимися экономическими и социальными проблемами, необходимость перехода к "зеленой" экономике обусловлена и развитием экологически неблагоприятных тенденций. Добыча полезных ископаемых, производство и распределение электроэнергии, газа и воды лидируют в загрязнении окружающей среды. На энергетический сектор приходится около 50% выбросов всех вредных веществ в атмосферу от стационарных источников, свыше 60% загрязненных сточных вод, примерно 90% отходов производства и потребления и четыре пятых общего объема парниковых газов. Существенное воздействие на загрязнение окружающей

среды оказывает также второй по развитию сектор экономики – металлургия (черная и цветная).

«Зеленая» экономика – направление в экономической науке, сформировавшееся в последние 2 десятилетия, в рамках которого считается, что экономика является зависимым компонентом природной среды, в пределах которой она существует и является ее частью. Концепция зелёной экономики включает в себя идеи многих других направлений в экономической науке и философии, таких как, ресурсо-ориентированная экономика, экологическая экономика, экономика окружающей среды и др.

Теория зелёной экономики базируется на 3 аксиомах:

1) невозможно бесконечно расширять сферу влияния в ограниченном пространстве; 2) невозможно требовать удовлетворения бесконечно растущих потребностей в условиях ограниченности ресурсов; 3) всё на поверхности Земли является взаимосвязанным.

В ст. 72, п. 1 Федерального закона №7-ФЗ от 10 января 2002 г. «Об охране окружающей среды» [4] сказано, что преподавание основ экологических знаний осуществляется в дошкольных, школьных общеобразовательных учреждениях и учреждениях высшего и дополнительного образования, независимо от их профиля и организационно-правовых форм. В ст. 74 определена необходимость всеобщего экологического просвещения населения, в котором должны принимать участие все уровни власти РФ, органы местного самоуправления, средства массовой информации и т.д.

Таким образом, с января 2002 г. законодательно установлено всеобщее обязательное экологическое воспитание и образование подрастающего поколения, учащейся молодежи и экологическое просвещение всего населения РФ.

Предполагалось, что с реализацией статей ст. 72, п. 1 и ст. 74 экологическое мировоззрение станет достоянием большинства населения страны, и можно будет говорить о наличии экологической культуры в нашем обществе. Но даже при самых оптимистичных прогнозах реализация этих экологических статей если и возможна, то в весьма отдаленном будущем.

Огромные природные богатства и бескрайние просторы и России в сознании нашего населения породили беспечность и безответственное отношение к природе. В связи, с чем появилась устойчивая тенденция разрыва между темпами деградации окружающей среды, расхищения природных ресурсов и осознанием опасности этих процессов. Налицо очевидная экологическая безграмотность, как отдельной личности, так и общества в целом. В своей «концептуальной экологии» Н.Ф. Реймерс отметил: «Знания – основа основ человечества, и именно они, а не киловатты, тонны или рубли, помогут добиться оптимизации производительных сил биосферы, природопользования и устойчивого развития» [5].

Таким образом, на деле политические декларации очень далеки от реальных действий в области государственной экологической политики.

Экологическое образование – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей социально-природной среде. Экологическое образование представляет целостную систему, охватывающую всю жизнь человека. Оно также ставит своей целью формирование мировоззрения, основанного на представлении о единстве с природой.

Экологическое образование рассматривает структуру факторов, влияющих на здоровье человека, выглядит следующим образом:

- условия и образ жизни – 50 – 55%;
- состояние окружающей среды – 20 – 25%;
- наследственные факторы – 15 – 20%;
- здравоохранение – 10 – 12%.

Таким образом, состояние окружающей среды значительно влияет на здоровье человека, поэтому статьей 42 Конституции РФ гарантировано право каждого на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного здоровью или имуществу экологическим правонарушением.

Под вредом окружающей среды понимается (ст. 1 Федерального закона от 10.01.2002 №7-ФЗ «Об охране окружающей среды») негативное изменение окружающей среды в результате ее загрязнения, повлекшие за собой деградацию естественных экологических систем и истощения природных ресурсов. Кроме того, в законе указано, что каждый обязан сохранять природу и окружающую среду. Бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории Российской Федерации.

Всестороннее осмысление экологических проблем имеет большое педагогическое значение, так как позволяет понять законы устойчивости жизни, оценить сущность и степень антропогенного воздействия на природу, выяснить характер противоречий в развитии отношений между обществом и природой. Для готовности организма к адаптации и эффективности в ее осуществлении значительную роль играют факторы, укрепляющие организм. К ним можно отнести рациональное питание, обоснованный режим, некоторые медикаментозные средства, физическую тренировку, закаливание.

В связи с резким ухудшением экологической обстановки возникла необходимость в целенаправленном формировании нового менталитета экологически безопасного и устойчивого развития. Однако население России, в большинстве своем, не осознает приближение экологической катастрофы, стало безучастно к сохранению природы и защите окружающей среды. Эта неосознанность, по мнению большинства исследователей [6-8], возникла вследствие предельно низкого уровня экологического образования.

Самое печальное, что «Экология» не входит в федеральный базисный учебный план как самостоятельная общеобразовательная дисциплина и повсеместно в Российской Федерации в старших классах является факультативным предметом, никоим образом, не интегрированным в школьную программу. Экология обозначена в графе географии, где отдельные ее элементы включены в курс общей биологии. Также фрагменты социальной экологии представлены в курсах – «Обществознание», «Человек и его здоровье» и др. Таким образом, только федеральный Государственный стандарт может и должен защитить учеников от амбиций школьного руководства и гарантировать каждому учащемуся обязательный минимум экологических знаний и экологической культуры, вне зависимости от школы и формы обучения [9].

В условиях современного экологического кризиса, преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой нравственного воспитания и образования человека становится разработка принципов рационального взаимоотношения человека и природы. В этой связи экологическое образование студентов и воспитание школьников приобретают важное значение.

Список литературы

1. Абдрахимов В.З., Абдрахимова Е.С., Кайракбаев А.К. Использование отходов золоторудного месторождения, нефтехимии и энергетики в производстве керамических материалов перспективное направление для «зеленой» экономики // Экология и промышленность России. 2015. №5. С. 37-41.
2. Абдрахимов В.З., Кайракбаев А.К. Абдрахимова Е.С. Перспективное направление для «зеленой» экономики использование шлака от производства ферросилиция и глинистой части «хвостов» гравитации в получение керамических материалов // Экологические системы и приборы. 2015. №12. С. 30-34.
3. Никулина Е.Ю., Плаксина И.А., Абдрахимов В.З., Кайракбаев А.К., Лобачев Д.А., Абдрахимова Е.С. Современные приоритеты развития «зеленой» экономики с учетом использования отходов нефтедобычи и нефтехимии в производстве керамических стеновых материалов // Экология промышленного производства. 2015. №4. –С. 24-28.
4. Федеральный закон №7-ФЗ от 10 января 2002 г. «Об охране окружающей среды» (Электронный ресурс) <http://www.referent.ru/1/78524>.
5. Реймерс Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. М.: Россия молодая, 1992. 367 с.
6. Папуткова Г. А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук – Нижний Новгород, 2008. – 367 с.
7. Перфилова О. Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании: дис. . канд. пед. наук – М., 2007. -186 с.
8. Соломин В.П., Митин А.Е. Экологическое образование будущих специалистов по физической культуре // Вестник Международной академии наук (русская секция). Спец. выпуск: Материалы междунар. конф. «Экология, технологии, культура в современном мире: проблемы и решения». – М., 2010. – С. 251-252.
9. Ахияров К.Ш. и др. Экологическое образование: опыт, прогнозы. Монография. Стерлитамак. Гос. пед. ун-т, 2001. 139 с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Лыхо Ю.Ю.

ассистент кафедры пищевых технологий,
товароведения и экспертизы товаров, аспирант 2-го года обучения,
Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко,
Луганская Народная Республика, г. Луганск

В статье освещается важность и необходимость непрерывного образования для интеллектуального, культурного и духовного развития личности и общества в целом. Рассматривается состояние формирования непрерывного образования и основные проблемы обеспечения образования на протяжении жизни.

Ключевые слова: концепция непрерывного образования, образовательно-информационная деятельность, конкурентоспособность, совершенствование навыков, профессиональные компетенции.

Непрерывное образование или образование в течение жизни – целенаправленный процесс развития и воспитания личности путем реализации образовательных программ и услуг, осуществления образовательно-информационной деятельности (деятельность, направленная на оперативное удовлетворение потребностей личности в получении информации о достижениях в различных отраслях знаний, которая способствует повышению ее образовательного уровня) в пределах и вне систем общего среднего, профессионально-технического, высшего и последипломного образования. Непрерывное образование рассматривается как приобретение знаний, умений и навыков в течение жизни для интеллектуального, культурного и духовного развития личности.

Роль образования в формировании национальной конкурентоспособности постоянно возрастает, что подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых. По мнению Лестера Тюрлоу, профессора Нью-Йоркского университета, в XXI веке образование и квалификация рабочей силы станут доминирующим средством конкуренции. «Без конкурентоспособной системы образования не может быть конкурентоспособной рабочей силы, а без последней – конкурентоспособной экономики» [3].

Методологические принципы непрерывного образования нашли свое отражение в экономических и педагогических теориях. Еще в XIX веке К. Маркс, а затем в начале XX века А. Маршалл указывали на роль образования в непрерывном воспроизводстве рабочей силы. Чуть позже Т. Шульц и Г. Беккер образование связывали с формированием человеческого капитала.

Непрерывное образование стало также предметом научных исследований Б. Гершунского, Е. Калинкина, Ю. Кустова, В. Леднева, В. Миронова и др., в работах которых были обоснованы предпосылки и объективная необходимость становления системы непрерывного образования, закладывались теоретические основы ее развития, проводился системно-структурный анализ ближайших перспектив ее становления.

Цель статьи – определение основных направлений формирования непрерывного образования.

Чтобы выжить в условиях рыночных отношений люди должны учиться со скоростью, превосходящей скорость развития рынка. Рыночные отношения требуют от работника нового типа такие качественные характеристики, как способность эффективно оперировать информацией и знаниями, независимость от внешних факторов, высокую мобильность, потребность в самореализации и самовыражении. Традиционно принятое образование, в котором профессиональное образование получалось один раз в жизни, не обеспечивает формирования таких качественных характеристик личности. В этом контексте, непрерывное образование ориентируется на целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире [5].

Процесс становления системы непрерывного образования начался в развитых странах мира во второй половине XX века. Для обозначения этого процесса в различных странах используются такие термины, как «перманентное образование», «образование в течение всей жизни», «продленное образование», «возобновляемое образование», «образование взрослых».

Советский исследователь Г. Онушкин еще в 70-е годы XX века выделил четыре этапа развития системы непрерывного образования:

- первый этап – 50-е – начало 60-х годов XX века. На этом этапе непрерывное образование трактовалось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых или как последующее пополнение знаний, обусловленное жизненной необходимостью;
- второй этап – 60-е годы XX века. На данном этапе непрерывное образование рассматривалось как механизм повышения квалификации;
- третий этап – конец 60-х годов XX века. Непрерывное образование считается необходимым для получения квалификации для работы в различных сферах;
- четвертый этап – с середины 70-х годов XX века. Делается акцент на образовании, которое адаптирует человека к жизни в современном обществе [1].

С принятием концепции человеческого капитала, непрерывное образование рассматривается как механизм, обеспечивающий его накопление. На современном этапе непрерывное образование исследуется как главный фактор конкурентоспособности, способствующий развитию профессиональной компетентности.

Непрерывное образование актуально во всех странах, где государство и общество осознали его роль в развитии конкурентоспособной экономики, ускорении научно-технического прогресса. Процесс непрерывного образования может реализоваться следующими способами:

- формирования потребности в знаниях к самообучению, самовыражению у всего населения в соответствии с интеллектуальными возможностями каждого и карьерным ростом;
- обеспечения последовательности обучения, четкой координации учебно-воспитательной деятельности на разных уровнях образования, которые

функционируют как составляющие непрерывного процесса обучения, где каждый уровень является последовательным продолжением предыдущего;

- обеспечения тесной связи между дошкольным, общим средним, профессионально-техническим, высшим образованием и учреждениями последипломной переподготовки (дополнительное образование);

- формирования и развития учебно-производственных комплексов многоступенчатой подготовки работников;

- существенного увеличения финансирования производственного обучения, совершенствования его организации, создания интегрированных учебных планов и программ обучения, обеспечивающих регулярность обучения;

- оптимизации системы переподготовки рабочих на производстве и повышения их квалификации.

Изменения в общественном производстве является один из важнейших факторов, формирующих образовательное пространство, что вступает в противоречие с длительными временными периодами, необходимыми для подготовки специалиста. Исходя из этого, указывает А. Сошнев, образование должно принимать прогнозный заказ. К сожалению, наше производство пока ещё не способно его сформировать в силу своей собственной неустойчивости. Отсюда возникают условия неопределённости для функционирования образовательного пространства во времени [2]. Однако и создаются предпосылки для развития непрерывного образования, которое должно снижать противоречия между научно-техническим развитием, развитием производства и профессиональной компетентности работника.

Для молодых республик Донбасса формирование непрерывного образования является актуальной задачей. Это обусловлено тем, что требуется не просто провести восстановление производства, а обеспечить его инновационное развитие с учетом последних достижений техники и технологий, а также вхождение в Евразийское экономическое пространство, где уже сформированы требования к товарам, услугам, экономическим и торговым взаимоотношениям. Постоянное обновление знаний и навыков, профессиональной компетентности работников непромышленной и промышленных сфер в системе непрерывного образования становится необходимым условием этого процесса.

Создание качественной системы непрерывного образования требует разработки соответствующей региональной концепции непрерывного образования, которая должна включать:

- теоретическое обоснование сущности и необходимости формирования системы непрерывного образования;

- анализ действующей системы образования региона, выявление проблем, ресурсов и возможностей развития;

- определение путей и условий развития всех форм и видов образования: дошкольного, школьного, профессионально-технического, высшего, последипломного образования, системы подготовки кадров и повышения квалификации в соответствии с потребностями самообразования, передачи опыта;

– разработку механизма реализации концепции, который должен включать блоки финансово-экономического, кадрового, организационно-управленческого, законодательного обеспечения.

Непрерывное образование должно быть направлено на формирование современной личности, основными чертами которой должны быть цивилизованность, способность и желание к обучению, стремление к профессионализму, новаторство, этика и духовность, четкая гражданская позиция и патриотизм и тому подобное.

В формировании системы непрерывного образования определяющая роль принадлежит учреждениям образования. Их основная задача – предоставление качественных образовательных услуг в соответствии с потребностями общества и бизнеса на протяжении всей жизни человека. Для этого следует существенно модернизировать все аспекты их деятельности, в частности учебный процесс, материально-техническую базу, преподавательский состав. То есть важно не только развивать непрерывность обучения, но и создать конкурентоспособную систему образования. Для чего необходимо привести образование в соответствие требованиям быстро изменяющегося мира профессионалов.

Создание конкурентоспособной системы непрерывного образования требует существенного совершенствования учебного процесса на всех уровнях образования, развития формальных и неформальных форм обучения, воспитания у личности потребности в саморазвитии и самообразовании, а у работодателей – ответственности за обеспечение развития персонала. Поэтому, для повышения конкурентоспособности образования деятельность учебных заведений всех уровней должна основываться на таких принципах:

- воспроизведения и передачи современных знаний на основе развития современной науки, активного привлечения к научным исследованиям студентов, превращения университетов в научно-образовательные центры;
- акцентирования внимания в процессе обучения на развитии личности, обеспечении творческого подхода к ее развитию;
- использования современных технологий обучения;
- повышения уровня контроля знаний, соблюдения образовательных стандартов;
- максимального сближения требований образовательных и профессиональных стандартов;
- акцентирования внимания в процессе обучения на формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций;
- создания новой системы управления учебными заведениями, активными субъектами которого становятся представители общественных организаций и работодатели.

Разработка и реализация Концепции непрерывного образования является важным звеном в обеспечении стратегии инновационного развития нашего региона. Само же непрерывное образование, должно создать условия развития личности специалиста для долгосрочной перспективы развития предприятий, экономики и общества в целом.

Список литературы

1. Онушкин В. Г. К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования // Проблемы непрерывного образования взрослых: сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общего образования взрослых / под ред. В. Г. Онушкина, В. А. Тарасова. – Л.: Изд-во НИИ ООВ АПН СССР, 1979. – С. 68-69.
2. Сошнев А. Н. Непрерывное образование в формировании современного образа жизни / А. Н. Сошнев // Непрерывное образование взрослых: Материалы Международного форума. – СПб.: ИНОВ, 2015. – С. 57- 62.
3. Фокин С. Конкурентоспособность стран мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : <http://geopub.narod.ru/student/fokin/2/4tm.2>. (дата обращения: 19.05.2016).
4. Шёманн К. Проблема компетентности и конкурентоспособности в непрерывном образовании / К. Шёманн // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – Ч. I. – С. 71- 78.
5. Яковлева Н. И. Система непрерывного образования как условие инновационного развития региона / Н. И. Яковлев // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 100-105.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ. ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Марданова Т.В.

ст. преподаватель кафедры «Инженерная графика и технология рекламы»,
ФГБОУ ВПО «ИжГТУ имени М.Т. Калашникова», Россия, г. Ижевск

В статье рассматривается инновационный метод обучения, позволяющий повысить качество высшего профессионального образования.

Ключевые слова: качество, лекции, тесты, графические работы.

Одной из основных задач высшего учебного заведения в настоящее время является подготовка специалистов, способных оригинально, гибко и быстро отзываться на изменения, которые происходят в мире. Поэтому для подготовки бакалавров к профессиональной деятельности в будущем и применяются инновационные методы обучения в вузе.

Инновационная методика обучения предполагает интерактивное обучение. Оно нацелено на высокоактивное и глубокое освоение пройденного материала, развитие умения решать комплексные задачи. Педагог в своей профессиональной деятельности использует систематизацию и ряд методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием.

Дисциплина «Начертательная геометрия. Инженерная графика» содержит курс лекций и лабораторных работ с решением задач, выполнением графических работ. Начертательная геометрия, инженерная графика – предметы, которые развивают пространственное мышление, обучают технически грамотному оформлению конструкторской документации в системе технического образования.

Лекции относятся к наиболее весомому и познавательному виду учебных занятий, выступают в качестве основного звена во время обучения и представляют собой способ изложения большого теоретического материала, обеспечивающий полноту и законченность его восприятия студентами. Большой охват теоретического материала, как правило, дается традиционными методами обучения, которыми трудно добиться высокой стабильности и концентрации внимания студентов. Нарушается обратная связь. Это приводит к неактивности студентов на лекциях.

К одним из инновационных методов обучения на уроках “Инженерной графике” являются использование в процессе изучения мультимедийных инструментальных систем. Внедрение обучающих мультимедийных программ, при изложении нового учебного материала, существенно повышает качество обучения. На кафедре «Инженерная графика» разработан цикл обучающих мультимедийных программ по интеграционным курсам «Начертательная геометрия и компьютерная графика», «Инженерная и компьютерная графика».

Изучаемый материал разбивается на определенные части (укрупненные дидактические единицы), которые представлены в графическом изображении на слайде, поэтому воспринимаются как образ в едином пространстве и времени. Применение анимированных частей позволяют наглядно представить весь объем материала, сосредоточить внимание на отдельных наиболее сложных местах, неоднократно повторить его быстро, без больших временных и энергетических затрат. Использование инновационных технологий существенно сокращает время на изложение учебного материала, дает возможность рассмотреть множество примеров, позволяет применить методы решения задач, связанных с пространственным мышлением. Для формирования у обучающихся системного объемно-пространственного воображения на экран проецируются объемные модели, созданные в «Компас – 3D». Учебный материал демонстрируется с помощью видеопроектора на большом экране. Такие программы дают возможность организации частых повторений и высокую доступность изучаемого материала.

Для активизации творческой и исследовательской деятельности студента предлагаются задания и задачи на конструирование модели, с использованием «Компас-3D». Данная компьютерная программа позволяет вести сравнение, анализ форм, поиск оптимального варианта изображения объекта путем изменения параметров. В результате работы над конструкторскими заданиями и задачами по пространственному моделированию студенты учатся разрабатывать, синтезировать, прогнозировать динамику и тенденции развития объекта. Только в этом случае процесс формирования профессиональных навыков приобретает целесообразный характер, а графические работы студентов выступают как информационные графические модели и являются необходимым условием развития интеллектуальных качеств и креативности мышления студентов [1].

Таким образом, создание электронного обучающего мультимедийного ресурса в “Инженерной графике” значительно увеличивает быстроту и качество усвоения материала, существенно усиливает практическую направленность в целом и повышает качество образования.

На кафедре «Инженерная графика и технология рекламы ИжГТУ имени М.Т.Калашникова» разработан фонд тестовых заданий, который представляет собой систему графических тестовых заданий, позволяющих изменить уровень достижений студента. Каждый тест содержит банк вопросов и задач, состоящий из 200 заданий различной формы: закрытые, с выбором одного правильного ответа; с выбором нескольких вариантов ответов; с выбором лишнего ответа; задания на установление правильной последовательности. В течении учебного процесса студентам предлагаются многомерные тесты, расчетно-графические задачи, мини-графические задания, индивидуальные графические задания, которые направлены на выявление различных факторов (знаний, умений, способностей) и позволяют повысить качество обучения по всем разделам дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика».

На кафедре уже несколько лет введена балльно-рейтинговая система (БРС) оценки знаний студентов, опирающейся на реальный учебный процесс.

Балльно-рейтинговая система используется на всех этапах учебного процесса, начиная с планирования образовательного процесса, его реализации, проверки результатов, анализа и корректировки итогового обучения. В связи с этим, она может рассматриваться не только как система оценки знаний студентов-бакалавров, но и в качестве существенной составляющей системы контроля качества в изучении графических дисциплин [2].

Применение инновационных методов обучения студентов при изучении графических дисциплин позволяют повысить качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху.

Список литературы

1. Григорьевский Л.Б., Фрейберг С.А., Полкова А.В. Интеграционный подход в преподавании дисциплин Инженерно-графического цикла // Вестник ЧГПУ. 2010. №8. С. 23-24.
2. Марданова Т.В. Систематическая количественная оценка уровня подготовленности студента при изучении дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика» // Вестник ИжГТУ. 2015. №2. С. 117-118.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНОГО ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мартыненко Н.М.

преподаватель кафедры физического воспитания,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются дидактические условия построения и реализации в условиях многопрофильного учреждения высшего образования педагогической модели формирования личностной физической культуры студентов на основе освоения профессионально значимых ценностей олимпийского и волонтерского движения. Результатом апробации предложенной модели явилось достоверное улучшение показателей знаниевого,

мотивационного и собственно-биологического компонентов физической культуры личности студентов.

Ключевые слова: личностная физическая культура, мотивация, физическое воспитание, олимпизм, модель олимпийского образования, прикладное олимпийское образование.

Интеграция традиционных ценностей международного олимпийского и спортивного движения в отечественную систему высшего образования получила мощнейший импульс в связи с подготовкой и успешным проведением XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи и трансформировалась в основную составляющую нематериального наследия этого значимого не только для Краснодарского края, но и для всего государства и мира в целом события [2, с.46].

На этом фоне, активизация деятельности Олимпийского комитета России по продвижению ценностей олимпизма через работу сети региональных Олимпийских академий и реализации концепции олимпийского образования Ассоциации Волонтерских центров, сформировали позитивные изменения в системе физического воспитания в высших учебных заведениях нефизкультурного профиля на основе олимпийской идеологии [5, с.72].

Вместе с тем, понятие добровольчества приобрело многоаспектный характер, а сама волонтерская деятельность, строящаяся на основополагающих принципах олимпийского образования, направлена на получение опыта работы по специальности и общественно полезную работу, в которую в большинстве своем вовлечены студенты вузов [1, с.16].

Исследования проходили с 2007 по 2015 годы на базе Волонтерских центров Кубанского государственного университета и Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Благодаря их совместной деятельности по обобщению опыта разработки программ олимпийского образования [3, с.60], исследования мотивации студентов к добровольческой деятельности [7, с.61], их подготовки к обслуживанию международных форумов [8, с.137], а также общетеоретических аспектов олимпийского образования [10, с.127] сложился концептуальный подход к построению педагогической модели формирования физической культуры личности через освоение профессионально значимых олимпийских знаний, мотивации к здоровому образу жизни, а также, как следствие, к повышению уровня физической подготовленности.

В начале в начале 2014-2015 учебного года был проведен компаративный анализ показателей физической подготовленности по тестам, рекомендованным ФГОС 3+ для дисциплины «Физическая культура» и уровня олимпийского образования студентов экспериментальных и контрольных групп, сформированных по результатам предварительного анкетирования [4, с.62].

Изучение полученных результатов позволило констатировать, что показатели тестирования студентов первого курса соответствуют удовлетворительному уровню физической подготовленности по всем исследуемым параметрам, также как и у второго курса, кроме показателей выносливости у

юношей, которые продемонстрировали в данном испытании хороший уровень. Вместе с тем, достоверных различий между результатами экспериментальных и контрольных групп не выявлено.

Что касается данных об уровне олимпийского образования, то как в экспериментальных, так и в контрольных группах он находился на допустимом уровне, что является следствием участия определенного контингента студентов в организации и проведении XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи.

В контексте разработанной модели прикладного олимпийского образования, в рамках учебного процесса по физическому воспитанию в экспериментальных группах его структура и содержание в части теоретического раздела дополнялись материалами по истории и организации олимпийского движения на основе методических рекомендаций Олимпийского комитета России, Олимпийской академии Юга и Ассоциации Волонтерских центров России, а спортивно-массовая работа строилась с соблюдением всех олимпийских церемоний и требований Олимпийской Хартии [6, с.114].

Нами также был разработан и внедрен в деятельность спортивного клуба Кубанского государственного университета экспериментальный элективный курс «Прикладное олимпийское образование» (72 часа), включающий как базовый блок (20 часов), общий для всех, и прикладной блок (52 часа), учитывающий профессиональные интересы студентов, показавших наиболее согласованные ответы по двум направлениям – управленческо-географическому и экономико-юридическому [9, с.69].

Занятия в контрольных группах шли в штатном режиме, но дополнялись обучающим контентом событийного, спортивного, медицинского и корпоративного добровольчества.

В конце учебного года было проведено повторное тестирование уровня физической подготовленности и оценка уровня олимпийского образования исследуемых групп. Анализ результатов позволил констатировать, что показатели тестирования студентов как I, так и II курсов экспериментальных групп соответствуют отличному уровню физической подготовленности по всем параметрам, кроме выносливости юношей II курса, показавших превосходный уровень что говорит о приросте показателей силы, скоростно-силовых качеств и выносливости.

Результаты повторной проверки качества усвоения знаний об олимпийском движении говорит о достоверном их приросте в экспериментальных группах. Полученные данные говорят о том, что внедрение программы олимпийского образования помогло достоверно улучшить когнитивные показатели студенческой молодежи.

Студенты контрольных групп, обучающиеся как на I, так и на II курсах также как и в начале учебного года показали удовлетворительный уровень физической подготовленности, соответствующий возрастным показателям проявления выносливости, силовых и скоростно-силовых качеств как у юно-

шей, так и у девушек, что свидетельствует об их низкой мотивации к занятиям физической культурой и отсутствию заинтересованности в заботе о своем здоровье и физическом статусе.

Следовательно, разработанная и апробированная в ходе эксперимента модель прикладного олимпийского образования, основанная на анкетировании студентов, активном элективном обучении и оценке их уровня физической подготовленности, обнаружила четкую зависимость между рассматриваемыми критериями. Выявлено качественное влияние освоения профессионально значимых олимпийских ценностей на прирост показателей физической подготовленности на достоверном уровне ($P < 0,05$).

Список литературы

1. Аверина Л.Ю., Банникова Н.А. Сетевое взаимодействие структурных подразделений олимпийских академий в процессе олимпийского образования населения // олимпизм: истоки, традиции и современность: Сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. 2015. С. 14-16.
2. Арзамасцева Н.А., Кружков Д.А., Коренева М.В., Мовсесян Г.Г. Опыт волонтерского центра ФГБОУ ВПО КГУФКСТ по вовлечению молодежи в добровольческую деятельность через социальное проектирование // Опыт организации деятельности социальных служб: состояние, региональные особенности, перспективы развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Таганрог, 2014. С. 45-50.
3. Коренева М.В., Кружков Д.А. Разработка программы подготовки волонтеров в олимпийском движении и ее внедрение в профессиональное образование сервисных специальностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 1. С. 60-63.
4. Мартыненко Н.М. Анализ эффективности личностно-ориентированного подхода в реализации олимпийского образования в процессе физического воспитания студентов педагогических вузов // Сервис в России и за рубежом. 2015. Т. 9. № 4 (60). С. 60-70.
5. Мартыненко Н.М. Организационно-педагогические условия внедрения прикладного олимпийского образования в систему физического воспитания Кубанского государственного университета // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 1. С. 71-75.
6. Мартыненко Н.М. Эффективность использования личностно-ориентированного олимпийского образования в процессе физического воспитания студентов педагогических вузов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 3. С. 114-121.
7. Нестеренко Т.В., Кружков Д.А. Исследование мотивации получения образования студентами сервисных специальностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 5 (63). С. 61-64.
8. Нестеренко Т.В., Кружков Д.А. Подготовка компетентного работника в области спортивно-оздоровительного туризма к использованию позитивных последствий крупных спортивных форумов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 137-145.
9. Теория и практика олимпийского образования на Юге России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции Олимпийской академии Юга. Краснодар, 2015. 135 с.
10. Чернышенко К.Ю., Чернышенко Ю.К. Сущностные характеристики олимпийского образования // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2013. Т. 15. С. 127-13

ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ (НА ПРИМЕРЕ ЛОГИКИ И ФИЛОСОФИИ)

Мартынова Е.В., Нефедова О.С.

студентки 1 курса (гр. ТобПСПп15), Тульский университет (ТИЭИ),
Россия, г. Тула

Сломинская Е.В.

доцент кафедры ТиИГиП, канд. ист. наук, доцент,
Тульский университет (ТИЭИ), Россия, г. Тула

В статье анализируется смысловое положение того или иного одноименного термина в различных научных дисциплинах по лексико-семантическим особенностям и сопоставлению их смысловой близости.

Ключевые слова: логика, философия, мышление, предикат, субъект, коэффициент.

Повседневное общение является совместной деятельностью нескольких человек. Люди не только общаются, но и доносят до собеседника определенную информацию. Понятия и их действия несут довольно серьезную смысловую нагрузку, некую дефиницию – логическую процедуру строго фиксированного смысла нашего языка. Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и кем-то. Мысль имеет движение через целый ряд планов и задач. Она материализуется во всей жизнедеятельности человека, как в практической, так и в производственной деятельности. Многие особенности современной логики объясняются тем, что она возникла на стыке двух очень разных наук – философии и математики. Традиционная логика являлась частью философии, логические принципы обосновывались точно так же, как и все иные философские положения. Проникновение в «философскую логику» математических методов привело к отделению логики от философии.

Мыслить логически – это умение правильно рассуждать, излагать и выбирать верные умозаключения для осуществления цели не допуская противоречий. Такие качества имеют большое значение в любой практической и научной деятельности. Например, работа юриста требует обоснованности выводов и точности логического мышления. В отличие от чувственного познания мышление абстрагируется от единичного, выделяя в предметах общее, повторяющееся. Отношение между мыслью и словом представляется как простая аналогия, как приведение к общему структурному знаменателю того и другого. Благодаря мышлению создаются общие суждения и нормы человеческой мысли. Способность человека решать необычные, сложные задачи означает, что мышление, как процесс трудовой деятельности, является активным и продуктивным формированием мыслительной функции. Рациональное мышление – это такой тип мышления, когда оптимальные решения принимаются, исходя из набора фактов, а не на основе ощущений или из эмоциональных побуждений.

Важным компонентом рационального мышления является логика. Логика, как наука, изучает формы достижения истины путем познания, а не из чувственного опыта. В рациональном мышлении выводы должны иметь строгую логическую последовательность. Процесс рационального познания в логике включает несколько ступеней: понятие, суждение и умозаключение. Мыслительные процессы не могут существовать только на языковом материале в словах и предложениях. Между языком и мышлением неразрывная связь, в которой нет языка вне мышления, так же как нет мышления без языка.

Как известно, логика составляет тот раздел философии, который изучает методы и законы интеллектуальной познавательной деятельности, формализуемых с помощью логического языка. В течение многих веков логика занималась разработкой инструментария собственно философского исследования. И, несмотря на то, что формальная логика еще в XIX в. отделилась от философии и перестала быть «философской дисциплиной», традиционная связь между этими науками не оборвалась. Обращение к философии является необходимым условием прояснения оснований логики [1].

Логика использует специфический язык в виде терминов и определений, специальных слов и особых символов. Поэтому зачастую одно и то же слово в различных науках может иметь кардинально разные значения. Так, например, в логике значение слова "термин" отличается от общепринятого. В логике оно является обозначением элементов суждения и умозаключения.

В традиционной формальной логике символика многочисленна. К основным символам, заменяющим главные понятия логики, понятие субъекта, или предмета мысли (логическое подлежащее) и предиката, т.е. признака предмета мысли, присущего или не присущего ему (логическое сказуемое), относятся *S* и *P*.

Понятие "субъект" и "предикат" есть не только в логике, но и в философии. Итак, различие между логическим и философским значением в том, что "субъект" в философии – это и отдельный человек, и мыслящее человечество, и общество в целом. А в логике же "субъект" – предмет мысли, то, на что направлено сознание, разум, интеллект и о чем ведется рассуждение. Им может быть любое понятие, отражающее любой реальный или мнимый, материальный или идеальный "предмет". Предметом мысли, тем самым, может быть все, что угодно. "Предикат" в философии и логике почти совпадают по своему значению, это любой признак, присущий или не присущий тому или иному предмету, в логике, конечно же, предмету мысли [2].

Для формального определения степени смыслового соответствия содержания одноименных терминов логики и философии с целью классификации их по лексико-семантическим группам в зависимости от степени смысловой близости была применена мера (коэффициент сходства) Серенсена. Эта мера используется в различных областях знаний: в биологии, экологии, географии, социологии, информатике. Коэффициент отражает степень близости одного объекта относительно другого (симметричный коэффициент) или отношения «целого – части» (несимметричный коэффициент) и применяется для несимметричных множеств (в нашем случае подмножества смысловых

аспектов логических и философских терминов являются несимметричными). В данном случае используется бинарный коэффициент, т.к. сравниваются два множества объектов. Большинство коэффициентов нормированы и находятся в диапазоне от 0 (сходство отсутствует) до 1 (полное сходство) [3].

Таким образом, анализ показал, что одноименные термины логики и философии могут соотноситься по содержанию понятий по-разному: смысловое соответствие может отсутствовать полностью или могут совпадать только дефиниции, представленные единично.

Список литературы

1. Ивин А.А. Основания логики оценок. Изд-во Московского ун-та, 1970. 19-24 с.
2. Попов Ю.П. Логика // Определение понятий. Владивосток, 1999. 23-25 с.
3. Синелева А.В. Формальные методы оценки лексических процессов одноименных терминов логики и философии // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск: изд. ЧГПУ, 2014.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО

Маслова Н.В.

магистрант 2 курса, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск

В статье отражены особенности развития познавательной активности студентов среднего профессионального образования, отличающие их от познавательной активности учащихся школ.

Ключевые слова: познавательная активность, студент СПО, школьник, преподаватель, интерес, мотивация.

Познавательная активность школьников и студентов является объектом многих исследований. [1, с.197]. Важно отметить, что познавательная активность в обучении студента СПО отличается от школьника.

Студент – это не школьник, которому можно сказать “так надо”, студенту необходимо объяснить каким образом знания ему пригодятся в будущем. И если преподаватель отвечает в духе “в жизни пригодится”, то обучающийся теряет интерес. Студент приходит в профессиональное учебное заведение не только за знаниями, а и за тем (в большей степени), чтобы стать хорошим специалистом в своей области. Поэтому преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен в их будущей деятельности [2, с.162].

Студенту очень важно, чтобы педагог был его наставником, чтобы к нему можно было обратиться за помощью во время учебного процесса, обсудить волнующие его вопросы. Преподаватель должен использовать эффективную форму мотивации – укреплять уверенность в собственных силах студента. Чем больше доверяют учащимся, тем охотнее они сотрудничают с преподавателем в процессе обучения.

Интерес учащегося к изучаемому предмету обусловлен не только профессиональностью преподнесения учебного материала, но и личными качествами педагога. Преподаватель, который доброжелательно относится к окружающим, не опаздывает, серьезно и ответственно выполняет свою работу, вовремя проверяет контрольные, самостоятельные и практические работы студентов, ценится ими [2, с.162].

Студента необходимо не только заинтересовать предметом, но и открыть для него возможности практического использования знаний. Для этого можно проводить интегрированные уроки (семинары), на которых прослеживается связь образовательного и специального предметов. Здесь широко используются познавательные мотивы, которые проявляются как ориентация на эрудицию.

Так же в отличие от школьника, студент СПО стремится получить социальное профессиональное признание. Профессиональное самоутверждение основывается на получении социального признания достигнутого результата, который соответствует профессиональным нормам и является ценным не только для будущего педагога начального образования, но и для общества в целом.

Необходимо подчеркнуть, что наряду со студентами, которые сделали свой осознанный выбор относительно будущей профессии, а также имеющими мотивацию и стремление к получению необходимых им знаний, в систему СПО приходят и такие подростки, которые с трудом окончили общеобразовательную школу, и при этом не имеют практически никакого желания изучать предлагаемые им дисциплины. Особую группу учащихся СПО занимают также подростки из социально и материально неблагополучных семей, опекаемые дети, дети-сироты, дети из неполных семей и т.д.

Следует также отметить, что познавательная активность учащихся формируется средствами отбора информации и путей включения учеников в познавательную деятельность.

Познавательная активность возникает, если информация:

- 1) заставляет удивляться, поражает воображение;
 - 2) заставляет задуматься;
 - 3) подводит учащихся к видению нового в знакомом материале;
 - 4) является основой для формирования понятий, законов, правил;
 - 5) нацеливает на внутрипредметные и межпредметные связи;
 - 6) ориентирована на использование в практической деятельности
- [3, с.890].

Подводя итоги, стоит сказать, что активизация познавательной деятельности студентов требует от педагога не только знания дидактики и методики преподавания учебной дисциплины, но и применения на практике психолого-педагогических основ теории воспитания. Познавательный интерес вполне можно назвать аккумулятором всех значимых для личности процессов. Все функции обучения органично связаны с познавательным интересом. Основным источником познавательного интереса является процесс сосредото-

точной, углубленной деятельности, направленной на решение познавательной задачи.

Список литературы

1. Акифгызы Л.М. Вестник Томского государственного педагогического университета // Проблема формирования познавательной активности учащихся в современной психолого-педагогической литературе – 2012. – №5. – С. 202-197.
2. Мормужева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163.
3. Шумков А. Ю. Познавательная и творческая активность студентов // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 888-890.

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Микитченко С.П.

доцент, канд. пед. наук,
Нижевартровский государственный университет, Россия, г. Нижневартовск

Живодерова Н.В.

магистр педагогического образования,
Нижевартровский государственный университет, учитель математики,
Россия, г. Нижневартовск

В статье раскрыта сущность понятия «педагогический опыт», его структура, представлены основные требования к анализу педагогического опыта учителя. Описан результат обобщения опыта работы магистранта, учителя математики по проблеме организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Ключевые слова: педагогический опыт, анализ, деятельность учителя, деятельность учащихся.

Эффективность анализа педагогического опыта зависит, прежде всего от того, какой смысл имеет для учителя понятие «педагогический опыт». Частое обращение к нему в научно-методической литературе привело к неоднозначному его толкованию. Исследователи указывают на существование около сорока определений данного понятия, диапазон которого расходится от понимания передового педагогического опыта как чего-то нового, неизвестного ни науке, ни практике (В. В. Краевский, Л. Л. Мамот), до признания его только как педагогического мастерства учителя (Н. П. Сухов, В. И. Журавлёв) или как работы лучших учителей, ставшей образцом для других (Я. С. Турбовской).

В педагогическом словаре под редакцией Г.М.Коджаспирова педагогический опыт определяется как «активное освоение и реализация педагогом в практике законов и принципов педагогики с учётом конкретных условий, особенностей детей, детского коллектива и собственной личности; передовой опыт характеризуется тем, что педагог получает лучшие результаты за счёт

усовершенствования имеющихся средств, оптимальной организации педагогического процесса» [5, с.47].

В научных трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и других ученых показано, что понятие опыт является сложным, многомерным феноменом, пронизывающим все жизненное пространство человека. В Педагогической энциклопедии опыт представлен как система приобретённых учителем приёмов обучения и воспитания, практическое их освоение и совершенствование в процессе работы, а также совокупность знаний и умений учителя, полученных им в процессе специальной подготовки и практической деятельности [6, с.210-211].

В.И. Загвязинский полагает, что педагогический опыт – это «отвечающий современным запросам общества, открывающий возможности постоянного совершенствования, нередко оригинальный по содержанию, логике, методам, и приемам образец педагогической деятельности, приносящий лучшие по сравнению с мировой практикой результаты» [3, с.97]. Современные исследования профессионального опыта как единого системного образования, показали, что структурными единицами его выступают не только знания, умения, навыки, но и используемые способы деятельности.

Выяснение специфики анализа педагогического опыта предполагает обращение к сущности понятия анализ. Исходя из сущности анализа как мыслительной операции, состоящей в мысленном расчленении сложного объекта на составляющие его части, выделении в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений, под анализом педагогического опыта понимают мысленное расчленение целостного педагогического процесса на составляющие его элементы. Выделяемые путём анализа элементы педагогического опыта оцениваются с точки зрения их педагогической эффективности.

Анализ педагогического опыта включает в себя: анализ педагогических целей, задач; анализ содержания и методов обучения и воспитания; анализ деятельности учителя; анализ деятельности учащихся. Педагогические цели выполняют следующие функции: предвосхищения результата, желаемого продукта как ценности; побудителя к действию и направления для выбора средств действия.

В педагогической деятельности цель выступает в качестве системообразующей категории. Она связана с мотивами деятельности и играет решающую роль в выборе ее средств. Так, одной и той же цели могут соответствовать разные альтернативные, или даже противоположные мотивы. При анализе целеполагания в деятельности учителя основное внимание уделяется грамотности определения целей, так как целеобразование и целеполагание являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога. Целеобразование относится к формулированию цели на конкретно-педагогическом уровне.

Содержанием деятельности учителя является процесс организации учебной деятельности обучающихся, направленный на освоение ими пред-

метного социокультурного опыта и процесс организации их собственной деятельности. Педагогические исследования, содержание требований федеральных образовательных стандартов нового поколения свидетельствуют о необходимости изменений в деятельности учителя. Работы А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, И.М. Осмоловской, Л.М. Перминовой, А.В. Хуторского, и других свидетельствуют о новом этапе развития науки дидактики и, соответственно, новых требованиях к содержанию дидактической деятельности учителя. С одной стороны, учитель должен постоянно овладевать новым уровнем дидактических ценностей, а с другой, – быть готовым к реконструкциям, перестройкам, модельному изменению процесса обучения. Поэтому для эффективности деятельности учителя необходима реализация всех его личностных ресурсов, направленных на решение дидактических задач, аналитико-рефлексивных, проекционно-прогностических, организационно-деятельностных, диагностико-гностических, коррекционно-регулирующих [4, с. 88].

При этом, учитель изучает уровень развития учащихся, их готовность к предстоящей учебной деятельности, состояние учебно-методического комплекса, его направленность на решение образовательных задач, реализацию планируемых результатов обучения, личностных возможностей и способностей учащихся, учебные материальные условия. В практике обучения в последнее время обострились проблемы эффективности дидактического взаимодействия учителя и ученика, формирования мотивации учебной деятельности.

При анализе и оценке опыта учителя необходимо обратить внимание на соответствие деятельности учителя поставленным педагогическим задачам, специфике содержания обучения, уровню подготовленности класса, индивидуальным особенностям учащихся; установить, в какой мере методы и приемы, используемые учителем, вызывают у детей потребность в овладении знаниями, умениями и навыками, обеспечивают активность учебной деятельности, формирование мировоззрения, развитие определенных психических качеств.

При анализе и оценке деятельности учащихся важно установить, как они относятся к ней (работают целеустремленно, с увлечением, активно энергично или неохотно, вяло), насколько владеют рациональными приемами воспроизводящей и поисковой познавательной деятельности, в какие отношения вступают между собой, какие нравственные качества проявляются и формируются в этих взаимоотношениях.

Существуют различные формы представления педагогического опыта: презентация, статья, методическое портфолио, мастер-класс, открытый урок, семинар-практикум, творческий отчет, выставка, реферат, различные конкурсы педагогического мастерства («Педагог года», «Урок года», «Конкурс методических разработок» и др.). В любом случае, логика представления долж-

на включать в себя цели, задачи, анализ содержания деятельности учителя и обучающихся.

Приведем пример анализа педагогического опыта магистра Педагогического образования, учителя математики МБОУ "СШ № 30 с углубленным изучением отдельных предметов" г. Нижневартовска Живодеровой Натальи Владимировны. Педагогическая проблема, над которой ведется работа в течение последних пяти лет – «Учебно- исследовательская и проектная деятельность учащихся на уроках математики».

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) приоритетным становится овладение обучающимися приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности [7].

Новизна опыта заключается в практическом преломлении идеи использования исследовательских методов решения задач на уроках математики, в понимании формирования и развития исследовательской и познавательной компетентности школьников с целью их более высокой адаптации и социальной самореализации. Для этого используются следующие средства: управление познавательной деятельностью ученика, т.е. переход от носителя знаний к позиции организатора его познавательной деятельности; использование коллективных способов обучения (работа в парах, группах); создание ситуации успеха, т.е. предложение заданий, посильных каждому (уровневые задания); создание благоприятной эмоциональной атмосферы учебного сотрудничества; организация самоанализа собственной деятельности ученика и формирование адекватной самооценки.

Таким образом, вовлекая каждого ученика в процесс саморазвития, особую роль отвожу внедрению образовательных педагогических технологий в целях активизации познавательной деятельности учащихся.

Методологической базой анализируемого педагогического опыта является системный подход отечественных педагогов: В.В.Давыдова, Н.В. Кузьминой, Л.М.Митиной, Д.Б.Эльконина, которые рассматривают исследовательскую деятельность как один из основополагающих компонентов в целостной педагогической деятельности учителя, определяющий развитие его профессионализма, являющийся связующим звеном между теорией и практикой.

Организация проектно-исследовательской деятельности предполагает учет следующих педагогических принципов: научности; комплексного системного подхода, основанный на вовлечение всех субъектов образовательного пространства; активности и добровольности обучающихся; индивидуального подхода, основанный на учете личных интересов школьников; взаимосвязи образования с практикой.

Целью опыта является достижение оптимальных результатов в учебной и внеурочной деятельности с использованием методики учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Выявить психологические особенности обучающихся, позволяющие раскрыть потенциальные способности в изучении предмета математики.

2. Реализовать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению через внедрение и использование проектной методики и групповых видов работы; вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность.

3. Доказать экспериментальным путём эффективность разнообразных форм и методов организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся на уроках математики.

4. Создать программно-методический комплекс и использовать его в процессе формирования ключевых компетенций обучающихся.

Разработанные рекомендации и материалы получили высокую оценку педагогического сообщества на школьном, муниципальном и Всероссийском уровнях. Опыт работы был обобщен на уровне научно-методического совета школы, городского методического объединения. Методические разработки, представленные на Всероссийских конкурсах, были рекомендованы для широкого использования. Опыт работы опубликован на личном сайте <http://nsportal.ru/zhivoderova-natalya-vladimirovna>.

Целенаправленная работа даёт положительную динамику в развитии и обучении детей. Это видно по результатам мониторинга качества знаний по предмету, по результатам сдачи экзаменов выпускниками 9,11 классов, участием детей в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Учащиеся с уровня городских конкурсов и фестивалей вышли на результативное участие в региональных и во Всероссийских конкурсах и фестивалях. Результатом организации учебно-исследовательской и проектной деятельности по математике является стабильно позитивная динамика достижений учащихся при 100% успеваемости выпускников.

Список литературы

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. 92 с.
2. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996. 103с.
3. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. 97с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Издательский центр «Академия». 2002. 88 с.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. 2003. 47 с.
6. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964-1967, Т. 3. 210-211 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО).

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Петрова Т.И.

доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий,
канд. пед. наук, Красноярский государственный педагогический универси-
тет им. В.П. Астафьева, Россия, г. Красноярск

Макарова А.А.

студентка 4 курса института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, Россия, г. Красноярск

В статье обсуждается проблема формирования здорового образа жизни у одаренных детей, освещаются результаты исследования отношения к здоровью и соблюдению правил здорового образа жизни одаренными детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, одаренные дети, младшие школьники.

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность.

По данным Министерства образования Российской Федерации за 2014 г., 79 % учащихся нуждаются в специальной поддержке, до 58 % учащихся к выпускному классу имеют нарушенную структуру зрения, 28 % – хронические заболевания, 57 % – нарушенную осанку. Исходя из этого, становится ясно, что изучение проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах [2, с. 109].

Анализ состояния здоровья одаренных детей высвечивает еще одну сторону этой многогранной проблемы, волнующей все общество, педагогов, родителей. Сравнение состояния здоровья детей двух классов одной из школ г.Красноярска показало, что из 30 ребят младшего школьного возраста, обучающихся в классах для одаренных детей, 70% относятся ко второй группе здоровья, в то время как среди обучающихся класса для детей с нормой развития из 30 школьников только 16% обучающихся относятся ко второй группе здоровья.

Поэтому для всех субъектов образовательного процесса актуализируется задача формирования здорового образа жизни у одаренных младших школьников, так как очевидно, что здоровье данной категории детей подвергается рискам в связи с неправильно организованным режимом дня, порою чрезмерно насыщенным дополнительными занятиями, отсутствием гармонии между статичными занятиями и двигательной активностью, питанием и т.п.

Приобщение школьников к мероприятиям по сохранению своего здоровья – это, прежде всего, процесс социализации – воспитания. Это сознание высокого уровня душевного комфорта, который закладывается с детства на всю жизнь. Для формирования душевного комфорта необходимы знания о

законах развития своего организма, его взаимодействии с социальными факторами [5, с. 236].

Школа сегодня должна и может стать важнейшим фактором социализации подрастающего поколения.

По определению Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней и физических дефектов» [3, с. 107].

Под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций [3, с. 110].

Известно, что в основе формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) лежат такие его составляющие, как научные знания, медико-профилактические меры, рациональный режим дня, труда и отдыха, двигательная активность, правильно организованное питание и отсутствие вредных привычек [4, с. 399].

С целью определения уровня сформированности ЗОЖ у младших школьников нами было проведено исследование на базе МБОУ СОШ №149 г. Красноярск, в котором приняли участие 30 учеников 3 класса, обучающихся в классах для одаренных детей.

Для выявления знаний и представлений младших школьников о здоровом образе жизни мы анализировали рисунки детей на тему «Что такое Здоровый Образ Жизни»; с целью изучения поведения учащихся в контексте проблемы ЗОЖ использовали вопросник «Соблюдение основных правил ЗОЖ» и наблюдение за поведением детей в школе; для изучения отношения третьеклассников к здоровью была использована экспресс-диагностика ценностных представлений о здоровье (автор Ю.В. Науменко).

На основе анализа рисунков детей было выявлено, что младшие школьники знают такие компоненты ЗОЖ, как: Правильное питание указали 42% респондентов, Прогулки на свежем воздухе – 23%, Гигиена – 13%, Соблюдение режима дня – 11%, Спорт – 10% респондентов. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство школьников указали только один компонент, который, по их мнению, означает здоровый образ жизни, и лишь 8% детей данной группы изобразили несколько компонентов ЗОЖ.

Вопросник «Соблюдение основных правил ЗОЖ» был нацелен на выяснение, как включены школьники в деятельность по сохранению и укреплению здоровья, всегда ли они соблюдают правила здорового образа жизни. Детям предлагался перечень вопросов, о том, выполняют они или нет определенные нормы здоровьесберегающего поведения. Ребята должны ответить на вопросы, выбрав вариант ответа: «всегда», «часто», «иногда», «редко», «не знаю/нет».

Анализ ответов третьеклассников и наблюдение за поведением школьников показали, что дети соблюдают основные правила здорового образа

жизни, но не в полной мере и не осознанно: много времени проводят за компьютером, не участвуют в подвижных играх на свежем воздухе, забывают мыть руки перед едой, у многих ребят нарушена осанка во время занятий и т.д. Острой проблемой для одаренных детей в контексте нашего исследования является очень насыщенный график занятий со всеми вытекающими отсюда последствиями – дефицит времени для полноценного отдыха, а также для подготовки домашнего задания (дети рассказывают о том, что приходят домой поздно и нет сил, времени, чтобы сделать домашнюю работу), нет условий для правильной организации питания при столь насыщенном графике и т.п.

Анализ экспресс-диагностики ценностных представлений о здоровье (автор Ю.В. Наumenко) выявил низкий уровень сформированности ценностного отношения к своему здоровью. Обобщенные данные по данной методике представлены на рисунке.

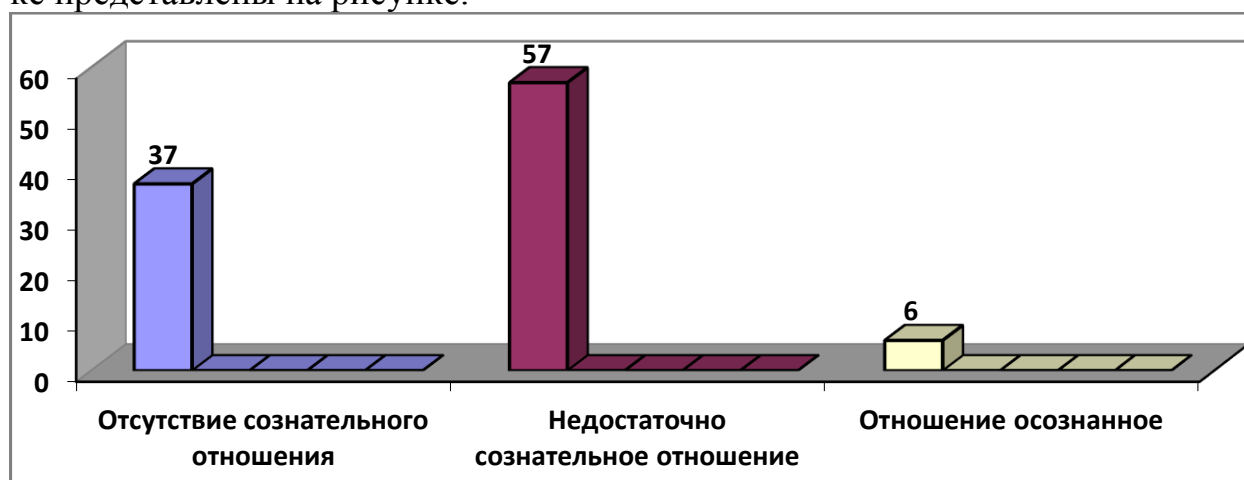


Рис. Результаты по методике «Экспресс-диагностика ценностных представлений о здоровье»

Как показано на рисунке, у большинства третьеклассников, обучающихся в классе для одаренных детей, пока еще не сформировано сознательное отношение к своему здоровью.

На основе данных, полученных в результате констатирующего этапа исследования, нами был сделан вывод о том, что одаренным детям младшего школьного возраста необходимо создать более благоприятные условия для формирования здорового образа жизни: организовать работу по расширению и углублению знаний одаренных младших школьников о человеке, его здоровье, здоровом образе жизни, мотивировать на соблюдение правил здоровьесбережения, всем значимым для детей лицам вести работу по повышению ценностного отношения детей к здоровью.

Список литературы

1. Барин Л.Г. Мама, папа, я – здоровая семья, СПб.: Питер, 2011. 254 с.
2. Зудина Р.О. Пароль в страну здоровья. Москва.: Физкультура и спорт, 2014. 112 с.
3. Лебедева Н.И. Формирование здорового образа жизни младших школьников. Москва.: ИВЦ Минфина, 2012. 112 с.

4. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А. Г. Хрипковой; Отв. ред. В. В. Давыдов. М.: Педагогика, 2011. 400 с.
5. Панкратьева Н. В. и др. Здоровье социальная ценность: Вопросы и ответы. М.: Мысль, 2012. 236 с.
6. Юкович Л.К. Педагогическое воспитание, СПб.: Питер, 2013. 292 с.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

Печников Д.А.

докторант, канд. техн. наук, доцент, Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются проблемы и противоречия традиционной педагогики внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс вуза, а именно между строго индивидуальным характером усвоения и групповым характером обучения, снижение дидактической эффективности обучения с ростом числа обучаемых.

Ключевые слова: педагогика, компьютерное обучение, тестирование, эффективность обучения, планирование и организация процесса обучения, контроль обучения.

В основе данной проблемы лежит коренное противоречие традиционной педагогики, то противоречие, которое появилось с возникновением систем массового обучения и которое со времен великого чешского педагога Я. Коменского (15 век) пытается разрешить педагогическая наука – это противоречие между строго индивидуальным характером усвоения и групповым характером обучения. Снижение дидактической эффективности обучения с ростом числа обучаемых, приходящихся на одного обучающего, – это непреложный закон педагогики. Теория педагогических систем [1, 2] утверждает, что из ныне существующих дидактических систем наиболее эффективной является исторически первая дидактическая система “репетитор”. Ее реализация основана на полностью индивидуализированном процессе управления учебной деятельностью обучаемого, при котором как сам характер текущего обучающего воздействия, так и организационная форма его реализации определяются только своеобразием сложившейся в текущий момент времени дидактической ситуации, познавательными возможностями конкретного обучаемого и целями обучения. На самом последнем месте по дидактической эффективности стоит дидактическая система “классическая (традиционная)”, в которой численный состав группы обучаемых, как правило, превышает 25-30 человек.

Снижение дидактической эффективности обучения по мере роста количественного состава группы обучаемых необходимо определяется теми изменениями в деятельности обучающего, которые вынужденно должны быть произведены в связи с его ограниченными физиологическими возможностями по оперативной обработке информации, поступающей от обучаемых, а также в связи с ограниченной пропускной способностью непосред-

ственного педагогического общения как единственного физического канала связи между обучающим и обучаемыми. Если в дидактической системе “репетитор” физиологические возможности обучающего полностью обеспечивают обработку информации, поступающей от единственного обучаемого, а пропускная способность педагогического общения как физического канала связи – выдачу этому обучаемому полностью индивидуализированной обучающей информации, то в остальных дидактических системах, как определенных структурах информационных связей между обучающим и обучаемыми такая двоякая возможность отсутствует. Так в дидактической системе “малая группа” (5±2 обучаемых) обучающий еще способен индивидуализировать обработку информации, поступающей от обучаемых, но уже не может индивидуализировать выдачу обучающей информации, т.е. способ предъявления УЭ каждому обучаемому. А в дидактической системе “классическая (традиционная)” обучающий не способен индивидуализировать как обработку поступающей от обучаемых информации, так и выдачу им обучающей информации. Именно ограниченными возможностями обучающего в переработке и выдаче информации определяется снижение дидактической эффективности обучения с ростом количественного состава группы обучаемых.

Следствием ограниченных возможностей обучающего в оперативной обработке информации является возникновение в системах массового обучения формально определенных организационных форм проведения учебных занятий (лекция, семинар, лабораторная работа, практическое занятие, тренировка и т.д.). Принятая в традиционном обучении последовательность чередования этих организационных форм (лекция – семинар; лекция – практическое занятие, тренировка и т.д.) несомненно, отражает объективный ход усвоения обучаемыми изучаемого объекта. Однако существование столь длительных (от 45 до 90 минут) интервалов учебного времени, в течение которых взаимодействие обучающего и обучаемых формально ограничено одними и теми же рамками и не предполагает их изменения, определяется не характером или закономерностями учебной деятельности обучаемых, а лишь необходимостью обеспечения возможности осуществления деятельности обучающего. Обучение в дидактической системе “классическая (традиционная)” необходимо предполагает введение формальной системы правил, ограничивающих способы взаимодействия обучающего и обучаемых на длительные промежутки времени. Установление формальной системы правил взаимодействия обучающего и обучаемых, т.е. организационной формы проведения занятия, по своей сути уже есть процедура управления обучением и акт, если не разрыва, то существенного ограничения пропускной способности канала прямой, а чаще обратной связи между обучающим и обучаемыми.

Существующие классические организационные формы проведения учебных занятий можно разделить на две основные группы:

- организационные формы, обеспечивающие предъявление УЭ обучаемым в целях раскрытия перед ними его логики, структуры и законов функционирования (основные организационные формы – лекция, доклад, сообщение и т.д.);

– организационные формы, обеспечивающие обучаемым возможность манипулирования изучаемым УЭ в целях выявления и повышения их квалификационных характеристик в отношении этого объекта (основные организационные формы – семинар, лабораторная работа, практическое занятие, тренировка и т.д.).

Современная педагогическая психология “различает два вида основных обучающих воздействий: учебную задачу и педагогически направленное воспроизведение обучающим фрагмента учебной деятельности” [4, С.98]. В соответствии с данным положением классические организационные формы проведения занятий однозначно соответствуют одному из основных видов обучающих воздействий:

– первая группа организационных форм (лекция и т.д.) есть ни что иное, как педагогически направленное воспроизведение обучающим фрагмента учебной деятельности;

– вторая группа (практическое занятие и т.д.) в своей основе имеет постановку в том или другом виде учебной задачи.

Таким образом, существующие организационные формы проведения учебных занятий в своем классическом виде предполагают использование только одного из основных видов обучающих воздействий. С данных позиций они сами являются обучающими воздействиями, т.е. процедурами управления обучением. Организационные формы проведения учебных занятий являются искусственными приемами, обеспечивающими обучающему возможность управления учебной деятельностью достаточно большой группы обучаемых. Сущность любой из этих организационных форм в их классическом виде состоит в установлении системы правил взаимодействия обучающего и обучаемых, ограничивающих это взаимодействие только одним из основных видов обучающих воздействий. В результате существенного ограничения пропускной способности канала прямой или обратной связи любая организационная форма проведения учебного занятия в своем классическом виде практически исключает адаптацию обучающей деятельности обучающего к качеству учебной деятельности обучаемых в процессе проведения занятия.

Современная практическая педагогика в качестве перспективного средства повышения дидактической эффективности традиционного обучения рассматривает синтез различных классических организационных форм проведения занятий. Включение в лекцию элементов практического занятия, семинара и т.п., а в практические занятия, лабораторные работы элементов лекции имеет своей целью реализацию полного цикла управления обучением (прямая и обратная связь) в течение одного занятия, что обеспечивает определенную степень адаптации обучающей деятельности обучающего к качеству учебной деятельностью обучаемых. Возникающая возможность такой адаптации имеет свои как положительные (повышение качества учебной деятельности обучаемых), так и отрицательные стороны.

Как известно, традиционное обучение организуется и проводится в соответствии с календарным планом изучения учебной дисциплины. Осу-

ществляемая на основе синтеза различных организационных форм обучения адаптация обучающей деятельности обучающего к качеству учебной деятельности обучаемых есть, прежде всего, адаптация обучающей деятельности к среднему уровню познавательных возможностей обучаемых данной учебной группы.

Говорить об адаптации к индивидуальным возможностям конкретного обучаемого в данном случае не имеет смысла: любая организационная форма традиционного обучения в своем классическом виде не предполагает индивидуализацию управления учебной деятельностью каждого обучаемого. Но даже адаптация обучающей деятельности к среднему уровню познавательных возможностей обучаемых в группе необходимо вызывает изменения календарного плана изучения учебной дисциплины, т.е. порождает проблему оперативного планирования учебного процесса. В свою очередь индивидуализация процесса обучения приведет к расслоению любой учебной группы обучаемых по темпу усвоения программы обучения, что в свою очередь необходимо породит проблему оперативного комплектования учебных групп по признаку соответствия познавательных возможностей обучаемых определенному уровню. Внедрение КТО необходимо порождает проблему изменения системы планирования и организации учебного процесса.

С другой стороны, сохранение существующей системы планирования и организации процесса обучения является фактором, препятствующим внедрению новых педагогических технологий, причем даже элементов этих технологий, не предполагающих использование компьютеров. Причина состоит в том, что деятельность преподавателя в рамках традиционной организации процесса обучения своей непосредственной целью имеет не достижение определенного качества усвоения обучаемыми программы обучения как процесса достижения строго определенной последовательности учебных целей, а лишь проведение определенной последовательности учебных занятий как совокупностей обучающих воздействий, в результате реализации которых учебные цели, а значит и заданное качество учебной деятельности обучаемых может быть достигнуто, а может быть, и нет.

Следующим следствием ограниченных возможностей обучающего по оперативной обработке информации является возникновение противоречия между возможностью и необходимостью использования данных психологической теории обучения в качестве базовой основы для разработки технологии обучения. При анализе проблемы разработки технологии обучения констатировалось, что учебная деятельность обучаемых строго индивидуальна и учет ее специфических индивидуальных особенностей должен базироваться на той или иной психологической концепции усвоения. Соответственно эффективность решения задач обучения определяется как соответствием формулировки дидактической задачи фактическому состоянию обучаемого и объективно необходимой цели обучающего воздействия, так и соответствием метода (приема, способа) решения сформулированной дидактической задачи специфическим особенностям данного обучаемого. Корректность формулировки дидактической задачи определяется соответствием принятой психоло-

гической концепции усвоения фактически имеемым закономерностям учебной деятельности обучаемых. В свою очередь корректность и эффективность решения этой задачи определяется соответствием принятой психологической теории обучения тем же фактически имеемым закономерностям учебной деятельности. Из необходимости соответствия одним и тем же фактическим закономерностям учебной деятельности обучаемого, как указывалось выше, следует необходимость взаимного соответствия принятых для разработки технологии обучения психологических концепций усвоения и обучения. Аналогично из индивидуального характера учебной деятельности следует необходимость индивидуализации управления этой деятельностью, т.е. индивидуализированный характер применения закономерностей принятой психологической концепции обучения в отношении каждого обучаемого. Индивидуальные закономерности учебной деятельности конкретного обучаемого носят объективный характер и могут быть описаны определенной совокупностью в той или иной степени формализованных параметров. Данные параметры с позиций решения задач обучения непосредственно не управляемы, наоборот, именно их изменение является целью обучения. Эта цель достигается за счет изменения непосредственно управляемых (варьируемых) характеристик и параметров обучающей деятельности обучающего, а в конечном итоге – за счет физически измеримых и непосредственно варьируемых обучающим параметров УЭ, который он предъявляет обучаемому как результат решения дидактической задачи. Таким образом, в конечном итоге эффективность решения задач обучения определяется соответствием образа УЭ, предъявляемого обучаемому, параметрам и характеристикам его учебной деятельности.

Ограниченные возможности обучающего в переработке поступающей от обучаемых информации и пропускные возможности педагогического общения как физического канала связи не позволяют индивидуализировать образ УЭ, предъявляемого обучаемым в рамках структуры информационных связей традиционных систем массового обучения. При выработке образа УЭ в системах массового обучения обучающий вынужден руководствоваться методами и закономерностями решения задач обучения несколько отличающимися от тех, которые определены в принятой психологической концепции обучения. Точнее говоря, в связи с ограниченными возможностями обучающего в приеме, переработке и передаче информации в системах массового обучения происходит изменение целей обучающего воздействия и переформулировка задачи обучения. Если в системах индивидуального обучения целью обучающего воздействия является обеспечение максимально возможной эффективности учебной деятельности конкретного обучаемого, то в системах массового обучения – максимизация суммы соответствующих показателей эффективности по группе обучаемых или максимизация их вероятнейших значений. Такая формулировка целей обучающего воздействия вызывает необходимость применения закономерностей принятой психологической теории обучения в отношении гипотетического “среднего” обучаемого или выбора из совокупностей возможных в отношении каждого конкретного обу-

чаемого обучающих воздействий, того из них, которое наиболее полно удовлетворяет потребности всех обучаемых.

В педагогической науке выработка обучающего воздействия на основе учета индивидуальных особенностей конкретного обучаемого относится в основном к области педагогической психологии, а выработка обучающего воздействия в системах массового обучения – к области общей дидактики. При этом практически все исследования в педагогической психологии как более молодой области педагогической науки, целенаправленно занимающейся проблемами изучения человеческой психики в целях вскрытия механизмов обучения и учения человеческого индивидуума, естественно базируются на экспериментально-генетическом методе Л.С. Выготского [3]. Данный метод предполагает, что подлинные механизмы учебной деятельности обучаемого не могут быть выявлены в рамках традиционной организации процесса обучения, что для их изучения необходимо сначала индивидуализировать этот процесс, а затем его изучать. Таким образом, сама целевая направленность педагогической психологии на изучение проблем обучения и учения человеческого индивидуума не предполагает прямую постановку вопросов использования имеемых знаний о человеческой психике в системах массового обучения. Объективно сталкиваясь с системами массового обучения при организации и проведении экспериментальных исследований, педагогическая психология естественно учитывает специфику учебной деятельности обучаемых при групповой организации процесса обучения, но только в целях ее нейтрализации для выявления индивидуальных психологических закономерностей учебной деятельности. Проблема использования данных педагогической психологии для управления обучением группы обучаемых практически не решена.

Проблема управления учебной деятельностью обучаемых в системах массового обучения традиционно относится к сфере дидактики. Дидактика, как более старая отрасль педагогической науки, сформировалась задолго до появления педагогической психологии и является в основном областью эмпирических знаний. Обобщая богатейший опыт педагогической практики, дидактика определяет методы, приемы и способы обучения, но не объясняет механизмов их воздействия на обучаемого на психологическом уровне. В результате образуется разрыв между научно обоснованными психологическими теориями и использованием данных этих теорий для управления обучением в системах массового обучения.

Разработка и реализация технологии обучения необходимо предполагает устранение разрыва между данными педагогической психологии и дидактики, установление зависимости эффективности отдельных приемов и способов обучения в системах массового обучения (дидактика) от того ансамбля индивидуальных моделей обучаемых (педагогическая психология), которые входят в состав учебной группы. Существует две принципиальных возможности устранения указанного выше разрыва. Первая возможность предпола-

гает полную индивидуализацию обучения на основе данных педагогической психологии и практики репетиторства. В системах массового обучения эта возможность может быть полностью реализована лишь на основе КТО. Вторая возможность сводится к установлению стохастической зависимости эффективности определенных приемов и способов обучения от вероятнейших значений и видов распределения отдельных количественных показателей, которые составляют модели входящих в учебную группу обучаемых. Данная возможность практически и реализуется в практике традиционного обучения на основе субъективных неформальных оценок обучающего. Однако разработка любой технологии может базироваться только на измерении физических параметров, объективно характеризующих качество конечного продукта этой технологии, и установлении формальных зависимостей этого качества от интенсивности и характера тех отдельных производимых с объектом воздействия операций, которые составляют содержание технологии. Поэтому реализация технологии обучения предполагает оперативную формализованную обработку массивов данных, которые представляют собой модели обучаемых, входящих в учебную группу. Такая обработка хотя и возможна только на основе использования компьютеров, но принципиально не предполагает полную автоматизацию управления обучением. Таким образом, реализация любой технологии обучения в системе массового обучения возможна только на основе использования современной компьютерной техники. Если учебный процесс в системе массового обучения не предполагает использование компьютеров и базируется на субъективных оценках обучающего, то этот процесс не реализует технологию обучения.

При традиционном обучении преподаватель способен реализовать лишь определенную методику обучения как алгоритмизированную последовательность применения слабо формализованных приемов и способов обучения на основе ограниченного использования субъективных и неформальных оценок эффективности их реализации. Говорить о реализации технологии обучения можно лишь в том случае, если обучающая деятельность обучающего строго регламентирована либо формализованным до уровня отдельных операций алгоритмом выполнения определенной совокупности обучающих воздействий, включающим в себя формальные правила перехода от одного воздействия к другому на основе формализованной и объективной оценки степени достижения целей предыдущего воздействия, либо алгоритмом определения вида наиболее эффективного текущего обучающего воздействия на основе объективной и формализованной оценки эффективности предыдущего воздействия, специфического характера моделей обучаемых данной учебной группы и априорных оценок эффективности возможных текущих обучающих воздействий. Таким образом, методика обучения определяет последовательность действий обучающего, которая имеет определенную вероятность достижения целей обучения, а технология обучения – действия обучающего, непосредственно гарантирующие последовательное достижение

этих целей.

С позиций разрешения коренного противоречия традиционного массового обучения компьютер выступает в качестве ТСО, способного существенно расширить возможности обучающего как в обработке и предъявлении формализованной учебной информации, так и в организации новых и увеличении пропускной способности имеемых физических каналов связи. Именно ограниченность существующей информационной технологии обработкой только формализованной информацией определяет возросшую актуальность проблемы технологизации обучения и как средства обеспечения его гарантированной эффективности, и как возможности его реализации на качественно новом уровне разрешения коренного противоречия традиционного массового обучения. В результате проведенного анализа основного противоречия систем массового обучения и вытекающих из него следствий можно сделать следующие выводы:

1. КТО является единственным средством, способным обеспечить технологизацию обучения в системах массового обучения.

2. КТО должна представлять собой синтез фрагментов различных технологий обучения. Необходимость такого синтеза определяется: 1) различной эффективностью отдельных психологических концепций усвоения и обучения в отношении различных этапов и целей обучения; 2) различной степенью разработки этих концепций, определяющей возможности их формализации и реализации АПС современных компьютеров; 3) недостаточными возможностями современных АПС в оперативном формировании и предъявлении образа УЭ в виде, необходимом для обучаемых; 4) невозможностью адекватного анализа и диагностики средствами формальной логики существующих АПС целого ряда таких УЭ, процессы формирования и преобразования которых определяются диалектической логикой.

3. Проблема реализации разработанных КТО обучения есть составная часть проблемы разрешения противоречия между групповым характером обучения и индивидуальным характером усвоения в системах массового обучения. Суть проблемы состоит в таком распределении функций по управлению обучением между обучающим и АПС современных компьютеров, которое обеспечивает достижение наивысшей дидактической эффективности в рамках потенциальной эффективности реализуемой дидактической системы, а также разработке организации и планирования учебного процесса, обеспечивающих полноценную реализацию дидактических возможностей КТО.

4. Решение проблемы реализации КТО возможно на основе сопряжения данных педагогической психологии и общей дидактики за счет использования возможностей современных АПС компьютеров в обработке формализованной информации. Решение данной проблемы включает разработку следующих частных проблем:

- проблемы разработки частных показателей, а затем и критерия эф-

эффективности обучения, обеспечивающих объективную сравнимость эффективности различных технологий обучения, составляющих их фрагментов, а также отдельных обучающих воздействий;

- проблемы рационального распределения функций по управлению учебной деятельностью обучаемых между обучающим и компьютером в различных технологиях обучения;

- проблемы синтеза и обеспечения совместимости фрагментов различных технологий обучения в рамках единой КТО;

- проблемы разработки структуры информационных связей обучающего, компьютеров и обучаемых, соответствующей рациональному распределению функций по управлению обучением между обучающим и компьютерами при реализации тех или иных технологий обучения;

- проблемы формулировки закона управления обучением в рассматриваемой структуре информационных связей между обучающим и обучаемыми;

- проблемы формулировки дидактической ситуации и алгоритма решения дидактической задачи на основе сопряженных данных педагогической психологии и дидактики;

- проблемы прогнозирования дидактической эффективности определенных КТО в отношении определенного содержания и целей обучения.

Завершая анализ проблем проектирования КТО и АОС, необходимо отметить, что любое решение, которое принимается в процессе проектирования системы, должно исследоваться на предмет оценки его эффективности. Поэтому проблема оценки эффективности КТО требует своего разрешения на самых ранних этапах проведения проектных работ.

Разработка КТО является основной проблемой, которая лежит в области педагогической науки и которая должна найти то или иное решение в процессе создания АОС как ЧМС, осуществляющей функции управления обучением. Представляя разработку КТО в виде основной цели проектирования АОС, всю совокупность проблем, которые должны быть разрешены для ее достижения, можно представить в виде, приведенном на рис.

Данная структура, отображая морфолого-временную взаимосвязь частных проблем разработки КТО, может служить основой для планирования и проведения исследовательских и проектных работ по обоснованию и разработке этой технологии.

Многочисленность частных проблем создания КТО и сложная структура их взаимных связей определяют необходимость разработки методологии проектирования КТО, обеспечивающей рациональный и эффективный характер проектных работ как по созданию соответствующих АПС современных компьютеров, так и по их использованию в реальном процессе обучения.

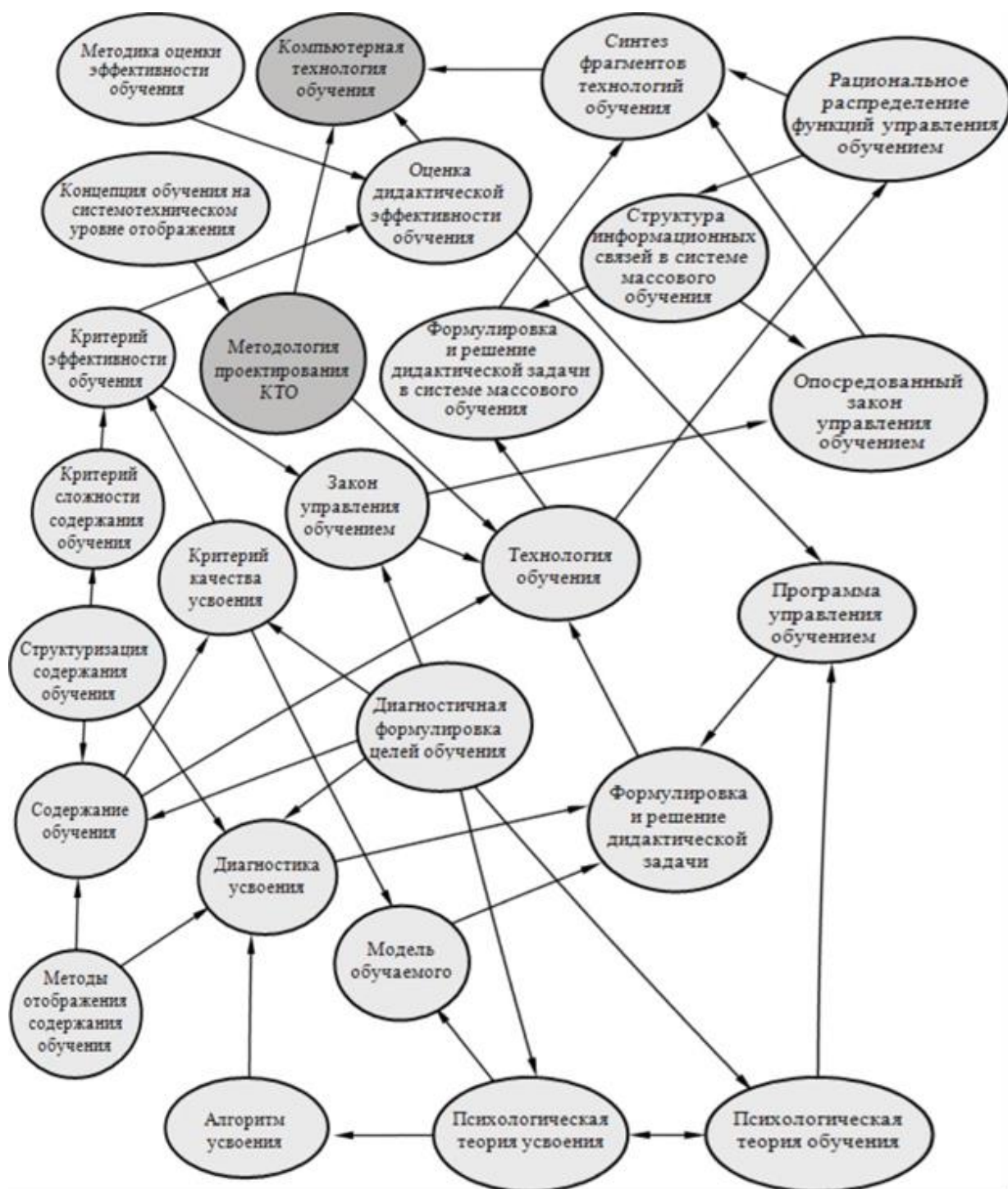


Рис. Структура взаимосвязи проблем создания компьютерной технологии обучения

Список литературы

1. Англинов К. А., Гафт В. А., Маркова А. Б. Педагогическое проектирование профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. – СПб.: Изд-во ГУВД СПб и ЛО, 1998. – 272 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Наука, 1979.
3. Боявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. – 1969. – № 2.
4. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Педагогика, 1979. – С. 22-28.

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИЮ

Поленова О.А.

студентка направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Дошкольная дефектология», Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Россия, г. Тула

Прошкина А.В.

магистрант направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Педагогика и психология специального образования», Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Россия, г. Тула

В данной статье межличностные отношения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития рассматриваются в качестве одного из факторов, влияющих на развитие социализации детей данной категории. Межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и его развитии, что является основой социализации.

Ключевые слова: межличностные отношения, социализация, дошкольный возраст, дети с задержкой психического развития.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение среди людей.

Для того чтобы выявлять особенности развития детских отношений необходимо понимать, в чем они выражаются и какая психологическая реальность за ними стоит. В отечественной психологической науке в качестве критериев изучения особенностей детских межличностных отношений выделяют: социальный статус ребенка в группе; способность к анализу социальных признаков; желание и умение сотрудничать; потребность в общении со сверстником [3, с. 8].

В последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с задержкой психического развития. В настоящее время они составляют более 20 % детской популяции. Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям, не имеющим нарушений отдельных анализаторов (слуха, зрения, моторики, речи) и не являющимся умственно отсталыми. Но они отличаются от других детей тем, что испытывают стойкие трудности при обучении по общеобразовательным программам.

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации (Л.И. Божович,

Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.-Н. Перре-Клермон, К.Флей-Хобсон, Д.Б. Эльконин и др.) [1, с. 10].

У детей с ЗПР наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. Такие дети не интересуются деятельностью сверстника, безразличны к их оценкам в свой адрес. У детей с задержкой психического развития нет предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник – достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект [2, с. 10].

В нашем исследовании мы рассматривали особенности межличностных отношений детей в муниципальном бюджетном учреждении города Тулы. Нами была разработана диагностическая программа, направленная на изучение межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В состав программы входили следующие методики: «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова), «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), диагностика социального интеллекта «Картинки» (Дж. Гилфорд), «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольников» (И.Д. Коненкова), методика наблюдения за межличностными отношениями детей дошкольного возраста (сб. В.М. Холмогорова). Проводя обследование, мы фиксировали все ответы детей. Учитывали контактность ребенка, понимание ребенком речи, умение отвечать на вопросы, степень развернутости ответов, умение формулировать вопросы.

По итогам проведенной диагностической работы, можно сделать следующий вывод: развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития находится на среднем уровне:

- 50% детей с ЗПР старшего дошкольного возраста достаточно контактны, однако в общении участвуют по инициативе других, речь понимают в полном объеме, умеют слушать, умеют отвечать на вопросы, хотя иногда ответы могут быть недостаточно развернутыми, испытывают некоторые затруднения при формулировании вопросов;

- 25% детей контакт устанавливают с трудом, требуется значительная активизация, побуждение, так как дети малоактивны и малоразговорчивы, понимают речь не в полном объеме, отвечают на вопросы односложно или вообще игнорируют вопросы;

- 12,5 % детей мало контактны, не понимают речь в полном объеме, могут отсутствовать дистанция при общении со взрослыми, они часто перебивают собеседника, повторяют одни и те же фразы, не умеют правильно излагать свои мысли, испытывают трудности при формулировании вопросов, чаще всего ограничиваются вопросом «Что это?», требуется побуждение, так как дети не активны и не разговорчивы;

- и лишь 12,5% детей с ЗПР легко идут на контакт, активны в общении, понимают речь в полном объеме, умеют слушать, ответы на вопросы развернуты, они свободно пользуются лексическими средствами языка, в

подборе слов не затрудняются, мысли выражают ясно, последовательно, умеет задавать вопросы в ходе диалога, проявляет интерес к заданиям.

Из этого следует, что главная проблема ребенка с ЗПР заключается в его ограниченной связи с миром, в недостаточной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Отклонения в развитии приводят к «выпадению» (Л.С. Выготский) из социального и культурного обусловленного пространства, нарушает связь с социумом, культурой как источником развития.

Таким образом, уровень развития и особенности межличностных отношений у детей в старшем дошкольном возрасте с задержкой психического развития играют важную роль в процессе их социализации. Поэтому с детьми с ЗПР на протяжении всего дошкольного детства необходима целенаправленная, систематическая коррекционно-развивающая работа.

Список литературы

1. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Питер, 2008. 192 с.
2. Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под. ред. Н.М.Назаровой. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высших. пед. учебн. Заведений / Под. ред. Н.М.Назаровой. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2001. 400 с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Помогаева Е.М.

студентка направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Специальная психология», Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Россия, г. Тула

Прошкина А.В.

магистрант направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Педагогика и психология специального образования», Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Россия, г. Тула

В данной статье рассматривается формирование самоконтроля у детей старшего подросткового возраста с задержкой психического развития как одно из важнейших условий самореализации личности и её успешного взаимодействия с другими людьми. Самоконтроль как условие успешного социального взаимодействия.

Ключевые слова: самоконтроль, дети старшего подросткового возраста с задержкой психического развития, условие успешного социального взаимодействия.

Самоконтроль – это совокупность свойств саморегуляции, связанная с осознанием личностью самой себя [2, с. 194]. Данная категория является условием адекватной, целенаправленной, интегрированной психики. Самовоспитание и самосовершенствование личности, обучение и профессиональная деятельность, поведение в обществе предполагают непрременную включенность в них самоконтроля. Самоконтроль относится к числу обязательных признаков сознания и самосознания человека. Он выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности.

Самоконтроль неотъемлемым образом включен во все виды деятельности человека: игровую, учебную, трудовую, научную, спортивную и др. К числу общих, т. е. не зависящих от специфики выполняемой деятельности, принципов классификации видов самоконтроля можно отнести временной, пространственный и структурный виды самоконтроля. В соответствии с временным принципом следует различать предварительный (антиципирующий), текущий (промежуточный) и результирующий (итоговый) виды самоконтроля [4, с. 142].

Самоконтроль – это одно из важнейших условий самореализации личности и её успешного взаимодействия с другими людьми. Общество оценивает человека, но и индивид оценивает общество, государство и самого себя. Воспринимая оценки, адресованные ему со стороны окружающих людей, групп и общества человек принимает их не механически, а избирательно, переосмысливает их через определенный собственный опыт, привычки, усвоенные им ранее социальные нормы [3, с. 78].

Особенно чувствительным к формированию ценностных ориентаций является старший подростковый возраст, поскольку способствует становлению мировоззрения и собственного отношения к окружающей действительности. Основным новообразованием в старшем подростковом возрасте традиционно считается жизненное и профессиональное самоопределение, осознание своего места в будущем. Оптимальным для благополучного развития личности является удовлетворенность настоящим и, в то же время, устремленность в будущее. Развитие личности в условиях природного и предметного мира происходит через межличностные отношения. В частности, для подростков наиболее значимой становится сфера общения со сверстниками [5, с. 342].

В качестве ведущих в характеристике личности подростков с задержкой психического развития выделяют слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности адаптации в коллективе во время общения и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. М. Вагнерова отмечает большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточную дифференциацию лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных

отношений. Все это свидетельствует о недоразвитии у подростков данной категории социальной зрелости, что является одним из последствий несформированности адекватного уровня самоконтроля [4, с. 117].

Исходя из выше сказанного целью нашего исследования стали подбор и апробация диагностических методики по выявлению уровня сформированности самоконтроля у детей старшего подросткового возраста с задержкой психического развития. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Ефремовская школа для обучающихся с ОВЗ» Тульская область, г. Ефремов.

В нашем исследовании мы рассматривали особенности сформированности самоконтроля у детей старшего подросткового возраста с задержкой психического развития. Нами была подобрана диагностическая программа, направленная на изучение самоконтроля у детей старшего подросткового возраста с задержкой психического развития. В состав программы вошли следующие методики: «Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК)», тест «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру), «Изучение уровня внимания и самоконтроля» (П.Я.Гальперин, С.Л. Кабылицкая) [1, с. 52].

Проводя диагностическую работу, мы фиксировали все ответы детей, анализировали полученные результаты и на их основе делали выводы. В ходе исследования, большая часть детей самостоятельно справилась с заданиями, что свидетельствует об адекватном уровне сформированности самоконтроля.

По итогам проведенной диагностической работы нами были получены следующие результаты: 41,4 % детей имеют высокий уровень самоконтроля, 37,9 % – средний уровень, 20,7 % – низкий уровень развития самоконтроля. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие самоконтроля у детей старшего подросткового возраста с задержкой психического развития находится на среднем уровне.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать о том, фактор самоконтроля обеспечивает формирование навыков общения, умения устанавливать различные формы взаимодействий, взаимосвязей и коммуникативных отношений, а также культуры поведения. Поэтому оказание своевременной и систематической помощи подросткам с задержкой психического развития, а также подготовка школьников к общению, как формирование у них интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию в общении и освоение способов практической реализации этой готовности, приобрела особую актуальность. Оказание этой помощи возможно при организации коррекционно-развивающих занятий, направленных не только на стабилизацию эмоциональной сферы, но и на развитие социально-коммуникативных навыков, что будет способствовать адекватной адаптации и функционированию подростка с ЗПР в реальной жизни.

Список литературы

1. Гальперин П.Я., Кабылицкая С.Л. Методика изучения уровня внимания / Альманах психологических тестов. М., 2012. 119 с.

2. Дружинин В. Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 2. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 122 с.
4. Общая психология. Энциклопедический словарь в шести томах. Под общ. ред. А.В. Петровского/ Том 1, М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2011. 672 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОЙ ПРОГРАММЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Попова Н.Е.

канд. пед. наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

Имашева А.И.

бакалавр 3-го курса,
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

Развитие образовательного учреждения, совершенствование качества обучения и воспитания напрямую зависит от уровня подготовки учителя. Для успешной самообразовательной деятельности педагогу необходимо владеть навыком составления личной программы самообразования, которая должна соответствовать определенным условиям, представляющим собою систему.

Ключевые слова: программа самообразования, саморазвитие, самообразовательная деятельность, ценностные ориентации.

Самообразование взрослых основано на аксиоме, что взрослый человек включается в учение только добровольно, по собственному усмотрению и внутреннему побуждению. Однако взять и начать заниматься самообразованием – это не так просто, это весьма сложный и затратный процесс, который требует определенных условий и подготовки. Для успешной самообразовательной деятельности педагог должен уметь составить личную программу самообразования, которая соответствовала бы определенным условиям, представляющим собою систему [1, 3, 5 и др.].

Первым условием построения личной программы самообразования является ***потребность в самообразовании***. Потребность самообразовательной деятельности нацелена на выполнение компенсаторной, адаптационной, познавательной, культурологической функций и представляет собою систему ценностей. Однако какие бы приоритетными ни были выбраны ценности педагогом, есть ценности, которые присущи каждому человеку. Основными общечеловеческими ценностями являются:

1. *Ценностное сознание* – это форма отражения объективной действительности, формируется у человека, если он стремится к личной выгоде

(Дж.С. Милль), если увеличивает личное благо (И.Бентон), если в нем идет борьба между бескорыстным и алчным (А.Ф.Шишкин), если противопоставляются естественное и неестественное (Д.Юмнашел).

2. *Ценностное отношение* – это внутренняя позиция педагога к самообразовательной деятельности, которая отражает взаимосвязь личных и общественных знаний, зарождает интерес к достижению поставленных целей.

3. *Ценностное поведение* – это целенаправленная деятельность педагога, где внутренними регуляторами является творчество, которое можно представить через гештальтистские, инновационные, эстетические или экспрессивные, психоаналитические или динамические, проблемные, разные или расплывчатые, лакунизированные виды.

4. *Ценностная установка* – это осознание педагогом своей внутренней позиции и готовность к самообразовательной деятельности через элиминирование «белых пятен» компетентности.

5. *Ценностная ориентация* – это система устойчивых отношений педагога к окружающему миру, к самому себе в форме фиксированных образовательных установок и формирование системы постоянной самообразовательной деятельности.

6. *Ценность образования* – это процесс усвоения знаний, которые являются основой действий и поступков, способствует развитию интеллектуальных способностей педагога.

Вторым условием построения личной программы самообразования на системной основе является ***востребованность в информации о самообразовании и адаптация к полученной информации***. Когда педагог открывает для себя что-то новое, то может возникнуть непреодолимое желание узнать о предмете изучения как можно больше, но усвоить всю информацию из различных отраслей знаний нереально, поэтому педагогу необходимо сузить круг информации и определить свое «***незнание***» [4] и установить путь «***познания***».

Третьим условием формирования личной программы самообразования педагога является твердая ***мотивация к самообразовательной деятельности*** [3]. Внутренними побудителями являются личностные стойкие мотивы к самообразованию. Мотив характеризует волевою сторону поведения педагога и представляет собою осознанное поведение. Мотивы самообразования педагога существуют во взаимосвязи с другими явлениями, интересами, потребностями, стимулами, оценками, установками и образуют систему мотивации.

Мотивация бывает нормативная, побудительная, стимулирующая, конкретизирующая (знания «белых пятен» компетентности [5], выявление методов их элиминирования).

Четвертым условием формирования личной программы самообразования является ***проектирование содержания образования***.

Алгоритм содержания проекта самообразования [2]:

1. Постановка проблемы, определение темы.
2. Анализ потребностей.
3. Цель и задачи проекта. Ожидаемые результаты.
4. Краткое описание содержания проекта.
5. Определение критериев и показателей.

Пятым условием формирования личной программы самообразования должно стать *целеполагание самообразовательной деятельности*, направленное на теоретически обдуманые и практически осуществляемые шаги реализации самообразования человека через когнитивные, креативные и организационно-деятельностные цели [6].

Шестым условием формирования личной программы самообразования являются *организационные основы самообразовательной деятельности*. Для того чтобы процесс самообразования был эффективным и носил реальный характер, необходима практическая реализация совокупности следующих основных элементов самообразовательной деятельности: *организационных, личностных, ресурсных*.

Седьмым условием формирования личной программы самообразования является получение информации о выборе форм самообразования: очно, заочно, очно-заочно, дистанционно, дистантно и т.д.

Восьмым условием формирования личной программы самообразования педагога является выбор методов самопознания, которые направлены на усвоение новой информации, превращение ее во внутреннее содержание (сознание), на ее использование в деятельности как норм, правил, критериев.

Девятым условием формирования личной программы самообразования педагога является взаимодействие с внешней средой и корректировка содержания программы в зависимости от требований среды.

Таким образом, беря во внимание перечисленные условия формирования личной программы самообразовательной деятельности, педагог сможет достичь системы самосовершенствования и быть конкурентоспособным на рынке труда.

Список литературы

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш.шк., 1986. – 128 с.
2. Магамадова Л.Х. Управление процессом развития профессионально-ценностных ориентации будущих учителей: автореферат. Дис...канд.пед.наук / Моск.пед.госю.ун-т им В.И.Ленина. – 1993. – 267 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Кн. Для учителя / А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-пресс, 1994. – 96 с.
5. Попова Н.Е. Формирование экономической культуры: от знаний к компетентности: монография /Н. Е. Попова. – Екатеринбург, 2012. – 192 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Родина С.В.

доцент кафедры иностранных языков, канд. психол. наук,
Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета,
Россия, г. Таганрог

В статье рассматривается использование метода проектов на занятиях по немецкому языку как одного из эффективных средств обучения в настоящее время. Автор указывает признаки, характеризующие проектную работу при обучении иностранному языку, описывает этапы работы над проектом. В статье предлагается также примерный проект, который можно применять на занятиях при обучении профессионально-ориентированному немецкому языку на технических специальностях в вузе.

Ключевые слова: метод проектов, иностранный язык, межкультурная коммуникация, рефлексия, интегрированные знания, исследовательский поиск.

Важность восприятия иностранного языка как средства общения на межкультурном уровне отражается в цели обучения иностранным языкам на современном этапе: развить личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. В рамках обучения студентов иностранному языку на III-IV курсах в техническом вузе, учитывая количество аудиторных часов (1 час в две недели); низкая мотивация к изучению иностранного языка; отсутствие способности к логическому мышлению и критическому осмыслению, постановке исследовательских задач профессиональной деятельности и выбору путей их достижения; а также способности к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на иностранном языке, достижение этой цели требует дополнительных усилий. В связи с выше сказанным преподаватель на занятиях по немецкому языку в техническом вузе должен использовать наряду с традиционными методами и современные способы активизации обучения. Одним из эффективных средств обучения на занятиях по немецкому языку сегодня можно считать применение метода проектов.

Данный метод был разработан американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником У.Х. Килпатриком в США еще в начале XX века. В наши дни метод проектов широко используется в отечественной системе образования (Е. С. Полат, Т. А. Воронина, И. Е. Брусникина, А. И. Савенков).

Согласно Е. С. Полат, в основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности [3].

Немецкие методисты выделяют следующие признаки, характеризующие проектную работу при обучении иностранному языку:

1. Проектная работа имеет практическую, профессиональную ориентацию и должна отвечать интересам учащихся. Должна быть видна связь теории и практики. Благодаря такой ориентации связь язык и действия, язык и ситуации познаётся конкретно.

2. Проектная работа имеет конкретную цель. На занятии по немецкому языку цель должна быть поставлена так, чтобы иностранный язык мог быть использован в коммуникативной форме, устной или письменной.

3. Работа над проектом способствует самостоятельной деятельности учащихся. Это означает, что учащиеся должны иметь как можно большую самостоятельность не только при выборе темы проекта, но и при планировании работы над проектом. Преподаватель выступает в новой для него роли, он организует мониторинг, а не является контролёром.

4. Ориентация на результат, продукт деятельности. Продукт может принимать различную форму, это или вебсайт, или powerpoint-презентация, телефонный разговор, записанный на диск, выставка, акция, экскурсия, дискуссия, ток-шоу, плакат, викторина, коллаж, брошюра и т.д.

5. Социальная направленность учебного процесса. Для достижения поставленной цели, для решения проблемы и представления результатов деятельности учащиеся должны работать совместно, что предполагает развитие таких социально важных качеств как взаимоуважение, тактичность, умение высказывать и принимать критику, необходимо уметь устанавливать и придерживаться определённых правил поведения, разрешать конфликтные ситуации.

6. Проектная работа способствует реализации межпредметных связей в процессе обучения, так как при работе над проектом студенты используют как компетенции, сформированные на занятиях по специальности, так и коммуникативные компетенции в чтении, аудировании и говорении на немецком языке [4,5].

Работа над проектом делится на следующие этапы:

1) Общее планирование: планирование преподавателем проекта в рамках темы; инициирование идеи проекта преподавателем; принятие решения о теме проекта, опираясь на учебный материал, профессиональную ориентацию и интересы учащихся; сбор идей.

2) Разработка структуры проекта, общего плана: определение идеи проекта в письменной форме; обмен идеями, выражение интересов и желаний; сбор информации: выяснение того, что учащиеся уже знают по данной теме, и какую информацию необходимо собрать; составление плана по распределению времени, материалов; обсуждение возможностей совместной работы и т.д.

3) Работа в группах по реализации проекта: планирование презентации проектной работы; составление пошагового плана проектной работы (кто, как, что, почему?); поиск и обработка необходимого материала; обсуждение промежуточных результатов проделанной работы; корректировка со стороны преподавателя ошибок в употреблении языковых единиц; подготовка презентации проектной работы.

4) Представление результатов проекта.

5) Рефлексия: ответ на вопрос достигнута ли поставленная цель; обсуждение совместной работы, учебного процесса, успехов, собственного участия в работе группы; выдвижение предложений по улучшению дальнейшей работы [2].

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) [1].

С одной стороны, проектное обучение дает студентам более «интегрированные» знания, так как в проекте объединены несколько предметов (иностранный язык, предметы по основной специальности, предметы общенаучного и гуманитарного циклов). В то же время студенты приобретают практические навыки, которые они могут применять на протяжении всей их жизни, так как иностранный язык используется в максимально приближенных к реальности ситуациях, в том числе, профессионально-ориентированных. Используя аутентичные источники из интернета, студенты получают информацию об аспектах, связанных с будущей профессиональной деятельностью, не только в рамках собственной культуры, но и культуры страны изучаемого языка. Также метод проектов всегда направлен на активизацию самостоятельной работы учащихся, а также самообразование, которое в свою очередь является важнейшим средством формирования качеств человека, специалиста. Студенты, разрабатывая проекты на занятиях по немецкому языку, учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

В данной статье мы предлагаем примерный проект, применяемый на занятиях при обучении профессионально-ориентированному немецкому языку на технических специальностях. Задача студентов – доказать с использованием электронной презентации, что представляемая ими операционная система является в настоящее время самой перспективной в области информационных технологий. Работа над данным проектом заняла 10 аудиторных часов (5 занятий). Самостоятельную работу студентов над проектом условно разделили на несколько этапов:

1. Учащиеся читают тексты на немецком языке по специальности, самостоятельно составляют тематические словари по теме «Betriebssysteme in der modernen Informationsgesellschaft».

2. Студенты проводят анализ изученных операционных систем, определяются с выбором операционной системы, которую они в конце проекта будут представлять, делают краткий обзор выбранной ими операционной системы. Учащиеся могут обращаться к Интернет-ресурсам, мультимедийным энциклопедиям и учебникам, техническим журналам.

3. Преподаватель прорабатывает вместе со студентами грамматический материал и лексические структуры, необходимые для грамотного в языковом плане и логически осмысленного оформления доклада на немецком языке с использованием презентации.

4. Студенты готовят доклад-презентацию о преимуществах и недостатках, сферах применения и характеристиках, выбранной ими операционной системы. Электронная презентация в последствии будет дополнять устное сообщение студентов.

5. Защита доклада-презентации на занятии. В формате презентации могут быть представлены графики, рисунки, схемы, диаграммы. Цель презентации – заинтересовать слушателей своим проектом. После завершения презентации начинается обсуждение представленного материала в аудитории.

Оценка защиты доклада-презентации происходит по следующим критериям: правильное грамматическое и лексическое оформление устной речи и презентации; адекватное использование терминов по специальности; умение отвечать на вопросы и замечания; оформление устного сообщения, согласно общепринятым нормам (приветствие аудитории, сообщение цели доклада, интонационное выделение основных моментов, подведение итогов в заключении доклада).

Таким образом, во время подготовки данного проекта, студенты развивают умения работы с информацией, представленной на иностранном языке, и использования ее в дальнейшем в собственных целях. А также совершенствуют навыки ведения диалога и построения монологического высказывания. Студенты принимают активное участие в постановке задач; ищут пути их решения, осуществляют и аргументируют свой выбор, активно используя иностранный язык.

Следует отметить, что метод проектов позволяет студентам технических специальностей реализовать межпредметные связи иностранного языка и дисциплин технического цикла. Кроме того, данная работа дает возможность студентам ощутить необходимость изучения иностранного языка, не только как средства общения, но и как средства познания окружающего мира. Но самая главная заслуга метода проектов на занятиях по немецкому языку в техническом вузе – это развитие личности студента, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Васильева А. М. Проектное обучение как инновационная педагогическая технология // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 2. С. 22-25.
2. Гришаева А. В. Метод проектов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. 2011. С. 42-46.

3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. М., 2000. № 2. С. 3-10.
4. HAUS DaF im Beruf – Baustein 3. www.goethe.de/beruf.
5. Wicke R. vom Text zum Projekt. – Berlin: Cornelsen, 1997. 168 S.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА» И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Семяшкина А.В.

старший преподаватель кафедры информатики, компьютерных технологий и инженерной графики, Ухтинский государственный технический университет,
Россия, г. Ухта

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной деятельности студентов в условиях новых федеральных государственных стандартов, в которых наблюдается снижение аудиторных часов и увеличение доли самостоятельной работы. Предложены некоторые методические аспекты организации учебных занятий и самостоятельной работы студентов конкретно по дисциплине «Информатика».

Ключевые слова: самостоятельная работа, развитие знаний, умений, навыков, студент, организация СРС, формы СРС, мотивация.

Самостоятельная работа студентов – вид деятельности, при котором в условиях систематического уменьшения прямого контакта с преподавателем студентами выполняются задания. Целью самостоятельной работы студентов является овладение методами получения новых знаний, приобретение навыков самостоятельного анализа явлений и процессов, усиление научных основ практической деятельности.

В настоящее время самостоятельная работа студентов занимает большую долю времени изучения дисциплины, что может привести к значительному снижению качества получаемых знаний. В этом случае функция преподавателя заключается в организации такой самостоятельной работы студентов, которая позволит приобрести опыт ответственной, самостоятельной деятельности, развить его познавательный и творческий потенциал. И, кроме того, участие преподавателя необходимо для закрепления полученных знаний и проведения контроля для оценки знаний и выполненных работ по темам курса.

Главная задача самостоятельной работы студентов – это развитие умения приобретения научных знаний путем личного поиска информации, формирования активного интереса к творческому подходу в учебной работе и при выполнении курсовых работ, рефератов и дипломной работы. В процессе самостоятельной работы в рамках обучения студент должен научиться глубоко анализировать поставленную проблему и приходить к собственным обоснованным выводам и заключениям. Все виды студенческих работ независимо от формы обучения основываются на активной самостоятельной работе студентов [2, с. 122].

Такое формирование культуры самообразования и самостоятельной деятельности закреплено в перечне основных целей образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом. Эти цели сформулированы в виде некоторых компетенций. Среди прочих компетенций непосредственное отношение к самостоятельной работе имеют следующие формулировки компетенций:

- способность к самоорганизации и самообразованию;
- способность работать самостоятельно;
- способность организовать свой труд на научной основе, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, владение навыками самостоятельной работы и другие.

С приобретением комплекса общекультурных и профессиональных компетенций неразрывно связано формирование готовности студента к самостоятельному проектированию своей индивидуальной образовательной траектории и готовности к будущей профессии.

При изучении «Информатики», также как и других дисциплин, организация СРС представляет собой совокупность взаимосвязанных форм: аудиторная самостоятельная работа студента и внеаудиторная самостоятельная работа студента (ВСРС). Внеаудиторная форма СРС – это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, протекающая без непосредственного участия преподавателя, но направляемая им, а соответственно аудиторная СРС осуществляется под руководством преподавателя на занятиях в соответствии с методическими указаниями к выполнению лабораторных и практических работ.

Методические указания избавляют преподавателя от мелочной опеки, при этом позволяют больше времени отводить на руководство наиболее сложными исполнительскими действиями студентов, характерными признаками которых являются наличие у человека собственных взглядов и убеждений, умение самостоятельно мыслить, принимать правильное решение, отстаивать свою точку зрения. При этом студент учится управлять своей деятельностью: контролировать, оценивать и корректировать ее с учетом конкретных условий. В противном случае, возможны серьезные ошибки, которые могут помешать достижению поставленной цели.

Самостоятельная работа в аудиторное время весьма многообразна и может предусматривать: выполнение самостоятельных работ по конкретным темам; выполнение контрольных и лабораторных работ, а также их защита; составление схем, диаграмм; решение различных задач; работу со справочной, методической и научной литературой; собеседование, коллоквиумы, дискуссии, конференции; тестирование и т.д.

На взгляд авторов данной статьи, мотивацию обучающихся на занятиях по дисциплине «Информатика» при организации аудиторной самостоятельной работы можно существенно повысить, применяя полученные знания и навыки к их индивидуальным данным. Например, при решении разноуровневых задач (аудиторная самостоятельная работа) по теме «Позиционные системы счисления», использовать в качестве исходных чисел, которые необ-

ходимо перевести в другую систему счисления, номер зачетной книжки каждого студента. Или решить задачу на измерение информации, которая содержится в их полном имени. Или, например, составлять таблицы в текстовом редакторе и заполнять их информацией по выбранной ими специальности, которая им понадобится при изучении профессиональных дисциплин. Или составить кроссворд с помощью таблиц в текстовом редакторе, закрашивая ячейки разными цветами и стирая ненужные границы этих таблиц. Заинтересованность студентов в получении информации о том «Как будет выглядеть мой номер зачетной книжки в другой системе счисления?» или «Сколько бит информации содержится в их фамилии и имени?» повысит способность студентов находить и обращаться к знаниям и применять их для достижения поставленных целей. Учиться тому, как учиться, как трансформировать информацию в новые знания, как превращать новые знания в конкретные приложения – все это становится более важным, чем запоминание конкретной информации.

Внеаудиторная самостоятельная работа студента (ВСРС) занимает особое место в современном образовательном пространстве и включает в себя учебную, научно-исследовательскую деятельность, разнообразные виды творчества, все виды деятельности, которые должны сформировать компетентного профессионала. Значение ВСРС возрастает в условиях информационного общества, когда навыки и готовность к профессиональному самообразованию стали неотъемлемым признаком специалиста любой отрасли.

Увеличение доли самостоятельных занятий предоставляет студенту возможность в должной мере работать с литературой и сетевыми ресурсами, производить самостоятельные научные изыскания или получать практические профессиональные навыки. Всё это ставит студента перед необходимостью самостоятельно «добывать» информацию, осмысливать её, проектировать собственный результат.

Очевидно, что ориентация образовательного процесса на СРС неизбежно влечет за собой не только иные формы организации учебной деятельности, но и принципиально новые формы контроля за ее осуществлением. Это приводит к хорошим результатам: меняется отношение студентов к учебному процессу, значительно повышается степень их самостоятельности и ответственности. Студенты стараются не пропускать занятий и готовиться к каждому из них. В данной системе в первую очередь учитываются не академические успехи студентов, а их активность на занятиях, участие в семинарах, своевременное и качественное выполнение лабораторных и практических работ. Это позволяет выразить результаты обучения студентов в числовой количественной форме, а значит более эффективно осуществлять анализ и управление успеваемостью.

К некоторым видам внеаудиторной СРС можно отнести следующее: изучение основной и дополнительной литературы; работу с обучающими электронными ресурсами; подготовку рефератов, докладов, презентаций; составление конспектов, заполнение таблиц и т.д.

Одним из эффективных способов организации внеаудиторной СРС авторы видят такую форму самостоятельной работы, как например, коллективное творческое взаимодействие студентов по созданию презентаций по теме курса. Преподаватель предлагает перечень тем и закрепляет их за коллективом студентов (2-3 человека). При распределении тематик, преподавателем учитываются пожелания студентов и их индивидуальность. Итогом самостоятельного изучения материала служит публичное выступление перед сокурсниками с сопровождением материала в виде электронной презентации, выполненной, например, с помощью программного продукта Microsoft PowerPoint. Далее следует обсуждение темы всеми студентами, дискуссия.

Непосредственно творческая самостоятельная работа начинается со сбора имеющейся информации по исследуемой проблеме. Поиск информации сопровождается работой в сети Интернет, со справочниками, энциклопедиями. Далее следует компоновка доклада и создание мультимедийной презентации. Необходимость работы в команде и публичное выступление требует от студентов развития коммуникативной компетентности, а развитие речи способствует развитию личностного потенциала.

Мотивацией выполнения такой формы СРС является изучение небольшим коллективом студентов одной закреплённой темы, а изучение всего курса является результатом коллективного творческого взаимодействия других студентов данной группы. Кроме того, применяя в дальнейшем полученные на занятиях информатики знания по оформлению докладов и опыт публичного выступления, студенты значительно повысят свою степень обученности и по другим дисциплинам при подготовке презентаций, которые являются обязательным сопровождением докладов на конференциях, при защите курсовых и особенно дипломных проектов.

Такая форма самостоятельной работы во внеаудиторное время ориентирована на раскрытие творческого потенциала студентов, повышение роли самостоятельности и усиление стремления к качественному ее выполнению. Цель будет достигнута лишь в результате продуктивной деятельности на основе собственного опыта студентов и желания достичь ими личностно-значимого результата.

Компетентность – это важнейшая характеристика выпускника ВУЗа. Он должен быть готов к выполнению профессиональной деятельности, самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять свои трудовые функции. В результате самостоятельной работы компетентность постепенно трансформируется в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение направлением подготовки (или специальностью), выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией.

В процессе обучения по дисциплине «Информатика» должен происходить переход от обучения фактическим знаниям к осмыслению событий, а также обретению навыков и умелому применению в жизни того, что накоплено при обучении. Необходимо ставить задачу замены массового обучения на индивидуальный подход, развитие творческих способностей выпускников

ВУЗов, совершенствование навыков самостоятельной работы, которые заложат основы для становления профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Федорова М.А. О формировании учебной самостоятельной деятельности студентов // Инновации в образовании, 2011. № 4. – С. 94-100.
2. Петухова Т.П. Самостоятельная работа как средство развития информационной компетенции // Высшее образование в России, 2008. № 12. – С. 121-126.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЪЕДИНЕНИИ «РАЗВИВАЙКА»

Скуридина Е.В.

педагог дополнительного образования, Дом детского творчества,
Россия, г. Павловский-Посад

Тихонова А.Н.

педагог дополнительного образования, Дом детского творчества,
Россия, г. Павловский-Посад

В статье рассматриваются занятия с детьми с ограниченными возможностями. На основе проведенных исследований автор обосновывает необходимость в новых методиках и методах. Уделяет особое внимание «продуктивной деятельности». Раскрывает и анализирует эффективность данного метода обучения с такими детьми.

Ключевые слова: дети, ограниченные возможности, творческая среда, продуктивная деятельность, образование.

В настоящее время в связи с экономическими условиями общества, а так же увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья, остро встал вопрос о приоритетном значении обучения, воспитания, становления и развития таких детей. К тому же дети с ограниченными возможностями даже при определенных знаниях в различных областях не всегда могут выстраивать свою жизненную траекторию не умеют реализовать свой потенциал, испытывают огромные трудности в социальной адаптации. Погружение в общество – это кропотливая работа, результат которой полностью зависит от тех условий, которые создают для этого взрослые. Большие возможности для такой деятельности предоставляют занятия в объединении дополнительного образования. Такая работа дает реальную возможность выбора ребенку своего индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором он может развиваться как личность.

С такими тенденциями учреждению дополнительного образования Дом детского творчества г. Павловский Посад было предложено организовать работу с детьми с ограниченными возможностями.

В 2011 был создано объединение «Развивайка», руководитель Скуридина Е.В. На таких занятиях дети с ограниченными возможностями здоровья изучают основы различных видов продуктивной деятельности в разных художественных направлениях в соответствии с возможностями детей.

Такие занятия частично выполняют функцию социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, приобщают к сфере образного восприятия и понимания окружающего мира. Важной задачей является воспитание у них эмоционально-положительного отношения к собственному труду, формирование навыков работы с различными материалами. В программу включены различные виды творчества: аппликация, рисование, работа с глиной, пластилином. Творческая работа с разными художественными материалами и техникой стимулирует интерес детей к прикладному творчеству, и является необходимым условием формирования личности ребенка.

В объединении «Развивайка» используются различные методы обучения: фантастический рассказ, сказка, просто беседа, объяснение, рассматривание и обсуждение, слайд-шоу самостоятельная практическая работа детей и т.д. С целью социализации можно применить различные дидактические игры. Перечисленные методы изменчивы и могут по необходимости трансформироваться и совершенствоваться.

При построении занятий используются так же игровые формы, которые расширяют кругозор ребенка, заставляют его мыслить и фантазировать, развивают речь, мелкую моторику пальцев. К таковым относится улыбка и спокойный доброжелательный голос педагога, и устная похвала, и ласковое слово. Кроме того на занятиях применяется не только вербальный подход, но и наглядные средства, таким образом вовлекать детей в практическую деятельность, развивать творческий подход к своим работам. Все задания на уроке понятны, интересны, доступны. Следует добавить, что каждое следующее задание отличаться от предыдущего небольшим увеличением сложности.

Занятия продуктивной деятельностью вырабатывают в ребенке трудовые навыки с последующим самоопределением в жизни, а это так важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Подготовка педагогических кадров – наиболее важная задача для всего учреждения. Ведь работа с детьми имеющие ограниченные возможности здоровья требует определённых знаний, толерантности, коррекционной педагогики, психологии. На сегодняшний день педагоги, обучались на курсах «Новые технологии и формы организации дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья» в рамках Всероссийского фестиваля детского и юношеского творчества.

Большое внимание уделяется использованию в работе оздоровительных технологий, которые включают ряд коррекционных упражнений с использованием разнообразных тренажёров для развития мелкой моторики рук, сенсорного восприятия.

В доме детского творчества г. Павловский Посад ведется интенсивный поиск, более эффективных путей взаимодействия с родителями.

В сотрудничестве с родителями педагоги видят значимые воспитательные возможности. Общение с родителями, дают возможность изучить их позицию, учитывать её при организации работы, выборе форм и направлений деятельности. Поэтому каждый родитель – желанный гость в творческих объединениях. Их мнения, пожелания, суждения учитываются педагогами.

В доме детского творчества используются самые разнообразные формы работы с семьёй:

- дни открытых дверей,
- родительские собрания,
- индивидуальные консультации,
- анкетирование родителей,
- выставки творческих работ,
- открытые занятия,
- детские концерты.

Представленный опыт Дома детского творчества г. Павловский Посад показывает, что создавая равные условия для творческого развития детям с особыми потребностями, учреждение даёт им возможность социализироваться и адаптироваться в обществе, приобрести опыт коммуникации со сверстниками, повышать самооценку, заинтересовывать их двигаться вперед.

Ещё можно много говорить о проблемах социализации детей-инвалидов и их творческом развитии, но в условиях учреждения дополнительного образования с учётом новых педагогических технологий можно реализовать множество интересных проектов, которые помогут нам добиться положительных результатов.

Список литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Брызжева Н. В., Григорьева А. И. Особый ребёнок – обычное детство. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2013. 110 с.
3. Симонгорвский, А.Э. Развитие творческого развития детей / А.Э. Симонгорвский // Ярославль. 1991. 38-41 с.
4. Лыкова И.А. «Цветной мир», журнал для воспитателей и педагогов дошкольных учреждений, 2008, №3.
5. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Уч. пос. для студ. сред. пед. уч. зав. / Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Академия, 1998. 144 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Стефаненко П.В.

проректор по научно-педагогической работе, директор Института
гражданской защиты Донбасса, д-р. пед. наук, профессор,
Донецкий национальный технический университет,
Донецкая Народная Республика, г. Донецк

Данная статья посвящена рассмотрению актуальных проблем культуры безопасности, необходимым условием формирования которой является компетентность личности в области опасностей и способов защиты от них. Рассмотрены вопросы и пути усовершенствования системы преподавания нормативной дисциплины «Безопасность жизнедеятель-

ности» в процессе общей и профессиональной подготовки специалистов инженерных специальностей на базе кафедр Донецкого национального технического университета.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, уровень безопасности общества, культура безопасности личности, интерактивные методы обучения, технические средства обучения.

Развитие современного общества характеризуется глобализацией процессов и изменением логики поведения индивидуума в ходе реализации усложняющейся день ото дня системы профессиональных функций. Поскольку наша действительность характеризуется неуклонным ростом количества и масштабов негативных последствий разного рода аварий, катастроф, стихийных бедствий и других вредных и опасных факторов, кризисные тенденции с опасностями глобального масштаба актуализируют значимость вопросов, связанных с обеспечением безопасности жизни и деятельности человека. Для современного уровня развития промышленных и социальных технологий уже недостаточно простого соблюдения правил безопасности. Насущной становится потребность не только в знаниях, умениях и навыках обеспечения безопасной жизнедеятельности, но и в безопасной реализации любого вида деятельности, понимании целей и последствий своих действий для человеческого общества и среды обитания. Иными словами, индивидуальная и коллективная безопасность из дела исключительно специалистов-профессионалов перешла в разряд личных проблем каждого человека.

Исходя из реалий современного общества, все более актуальной становится потребность создания системы нового мировоззрения, соответствующих качеств личности и создание общества, государства и мирового сообщества безопасного типа. Одним из наиболее эффективных путей достижения этого является формирование культуры безопасности личности как основы существования и основного признака современности. К сожалению, сегодня общественное сознание, включая совокупность идей, теорий, взглядов, мотиваций, отражающих безопасность общественной жизни, все еще пребывает в стадии формирования. Кроме того, в технологии обучения неизбежно присутствует личностная компонента педагога, подходящего к преподаванию предмета ответственно или формально, что, конечно, напрямую влияет на процесс формирования тех или иных установок личности и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Компетентность личности в области опасностей и способов защиты от них является необходимым условием достижения сформированности культуры безопасности в целом. Исходя из этого, целью развития личности провозглашено непрерывное образование, в частности, образование и профессиональная подготовка студентов высшей школы, в процессе которых будущий специалист должен не просто овладеть основами безопасности жизнедеятельности (БЖД), но и осознать необходимость быть частью системы общей безопасности, воспитывать в себе культурные основы поведенческой деятельности, т.е. сформировать личностную культуру безопасности [2].

В этой связи основная цель БЖД как общеобразовательной дисциплины гуманитарно-технического цикла заключается в том, чтобы стать эффек-

тивным средством формирования культуры безопасного поведения. Достичь этого можно только при условии, что в основу обучения будут положены закономерности теории обучения, подтвержденные многолетним опытом преподавания в виде системы принципов, разработанной в свое время основоположником научной педагогики Яном Асмосом Каменским. Основополагающими принципами он считал природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность и систематичность. Каменский рекомендовал изъять из процесса обучения косность, зубрежку и равнодушие обучаемых, а предпочтение отдать объяснению вещей и процессов, всячески стимулируя при этом их познавательную активность, самостоятельность и полет творческой мысли.

Наше время снова диктует необходимость использования такой системы преподавания, в основе которой лежит принцип демонстративности при изложении учебного материала, а это не что иное, как наглядность, о которой говорил Я.А. Каменский. Не следует при этом забывать, что все выдвигаемые обоснования обязательно должны опираться на причины и их ближайшие следствия.

В обучении студентов инженерных специальностей в Донецком национальном техническом университете (ДонНТУ) широко используются принципы непрерывности обучения, практичности и наглядности, в том числе и при изучении нормативной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», которая рассматривает общие закономерности возникновения опасностей, их особенности, последствия влияния на организм человека, способы и средства защиты здоровья и жизни человека и среды его обитания.

Многолетний опыт преподавателей ДонНТУ свидетельствует о настоятельной необходимости применения при изучении всех дисциплин гуманитарно-технического цикла, в том числе и «Безопасности жизнедеятельности», таких педагогических технологий, которые повышают активность студентов, учат их лучшему восприятию и запоминанию информации, решению профессиональных проблем, а сам процесс обучения делают комфортным и непринужденным. Основой таких технологий являются активные методы обучения, главная задача которых состоит в создании оптимальных условий для самостоятельного определения студентами уровня усвоения нового материала, выработки навыков самоконтроля в реальных жизненных ситуациях [3].

Основой интерактивных методов обучения должна быть связь между предметами, поскольку о качественной подготовке специалиста можно говорить только в том случае, если его знания, умения и навыки, приобретенные на занятиях по различным предметам, взаимосвязаны и представляют собой единый комплекс с темами и разделами внутри конкретной учебной дисциплины. Использование межпредметных связей в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» позволяет реализовывать общеобразовательную, воспитательную и развивающую функции обучения, обеспечивать единство и взаимосвязь общего (базового) и профессионального образования.

Условия образовательной деятельности при обучении специалистов инженерных специальностей в настоящее время характеризуются развитием

электронных технологий обучения, которые включают в себя: использование сети Интернет; электронных библиотек; учебно-методических мультимедийных материалов; виртуальных лабораторных практикумов, в том числе с удаленным доступом [6]. ДонНТУ располагает мультимедийными установками, компьютерными классами, обширным видеофондом и плакатами, которые позволяют иллюстрировать учебные темы по БЖД. Использование видеопрезентаций на занятиях по дисциплине дает, как показывает практика, наилучший результат усвоения курса. Персональные компьютеры и ресурсы сети Интернет успешно используются на самых разных по содержанию и организации учебных и внеаудиторных занятиях, в том числе в организации дистанционного изучения дисциплины. Таким образом, принцип наглядности во время изучения БЖД обеспечивается применением технических средств обучения, которые вписываются в рамки традиционного обучения с использованием всего арсенала базовых средств, способствуют активизации участия студентов в учебном процессе, повышению интереса к предмету, улучшению понимания и запоминания учебного материала [3]. Использование в учебном процессе компьютеров и интерактивных технологий помогает обеспечить обратную связь и индивидуальный подход, улучшить наглядность, организовать коллективную работу на лекционных и практических занятиях.

Практические занятия разрабатываются с учетом обучения студентов адекватному поведению в чрезвычайных ситуациях (ЧС) и оперативным действиям в случае угрозы или возникновении ЧС природного или техногенного характера и отработки практических навыков использования средств индивидуальной защиты.

Еще один путь повышения активности студентов в процессе обучения – совершенствование методов текущего контроля знаний. Формы и методы контроля должны быть разнообразными. Наиболее эффективной и объективной формой контроля из опробованных преподавателями ДонНТУ зарекомендовало себя тестирование, позволяющее получить сведения о закреплении материала за 5-10 минут.

Эффективным методом закрепления нового материала продолжают оставаться опорные конспекты открытого и закрытого типа, позволяющие охватывать большое количество учебной информации, устанавливать связь между ее видами и последовательность усвоения.

В соответствии с требованиями новой Типовой программы по дисциплине увеличено количество часов на самостоятельную подготовку студентов (внеурочное обучение безопасности жизнедеятельности), которая готовит будущих специалистов к непрерывному образованию, самообучению; способствует формированию у них осознанной потребности самостоятельно пополнять знания, умению ориентироваться в потоке технической, справочной и научной информации; значительно улучшает память; активизирует внимание; развивает логическое мышление и творческое воображение.

Учитывая тот факт, что в недалеком будущем наши выпускники станут организаторами производства, руководителями трудовых коллективов, и именно от их профессиональной подготовки, от их умения прогнозировать и предот-

вращать появление и развитие различных ситуаций, в том числе и чрезвычайных, от способности принимать адекватные решения в случае их возникновения в значительной степени будет зависеть безопасность производства, жизнь и здоровье многих людей, в учебно-воспитательный процесс ДонНТУ активно внедряются современные формы и методы обучения. Они включают визуальное сопровождение, использование структурно-логических схем, рецензирование контрольных работ студентов. Проводятся научно-исследовательские мероприятия, создается банк данных информационных технологий для проведения разных видов занятий, составляются тесты для проверки уровня усвоения учебного материала студентами, используются методы дистанционного обучения дисциплине и т.д. Преподаватели регулярно обмениваются между собой опытом и личными методическим наработками.

Таким образом, поиск активных форм и методов обучения в области безопасности говорит о том, что в современных условиях главная задача высшего профессионального образования – не просто дать сумму знаний по дисциплине, а привести их в систему, раскрыть способности и возможности студентов не только в овладении профессией, но и развить мышление, научить их гибкому подходу и самостоятельности при решении проблем безопасности. Эффективность формирования культуры безопасности студентов высшей школы зависит от определенных педагогических условий, которые должны способствовать всестороннему развитию и становлению студенческой молодежи в единстве функционирования образовательных, социальных и культурных факторов развития личности, в том числе формированию готовности молодых специалистов к разнообразным сферам деятельности, на различных уровнях развития отношений в тесном взаимодействии природной, техногенной и социальной среды. Соответствующее содержательное наполнение всего учебного процесса системы непрерывного образования (естественнонаучных и гуманитарных дисциплин), практики слушателей, а также воспитательного процесса в учебное и внеучебное время, особенно в высшей школе, будет способствовать формированию культуры безопасности как фактора становления личности безопасного типа в современных условиях.

Список литературы

1. Бегун В.В. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие. – К.: «Феникс», 2004. – 327 с.
2. Зоріна М.О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності [Електронний ресурс] / М.О. Зоріна. – URL: <http://www.nbuv.gov.ua> (дата обращения: 02.04.2016).
3. Зуев А.М. Слагаемые активности // Основы безопасности жизни. – 2007. – № 6. – С. 31-34.
4. Иванова І.В., Заплатинський В.М., Гвоздій С.П. Безпека життєдіяльності: навчально-контролюючі тести. Навч.-метод. пос. для студ. вищих навч. закладів. – Одеса, 2009. – 161 с.
5. Немкова И.Н. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Немкова Ирина Николаевна. – Тамбов, 2005. – 238 с.

6. Стефаненко П.В. Методика поэтапного формирования знаний и практических навыков у студентов Института гражданской защиты Донбасса ДонНТУ и слушателей учебно-методического центра МЧС // Вестник Института гражданской защиты Донбасса: научный журнал, 2015. – № 1 (1). – С. 37-44.

7. Стефаненко П.В. Стимулирование познавательной самостоятельности студентов технических вузов как средство активизации их учебной деятельности // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 5 февр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 253-255.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВКР С УЧЕТОМ ИДЕИ СОЦИАЛЬНОГО СОДЕЙСТВИЯ

Торопов П.Б.

доцент кафедры психологии и социальной работы, канд. пед. наук, доцент,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия, г. Калининград

В статье сделан краткий анализ государственных стандартов высшего образования в связи с возможностью группового написания выпускной квалификационной работы (ВКР). Предложены направления разработки требований к групповым ВКР, уровни сложности и некоторые результаты их внедрения.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, государственный стандарт высшего образования, социальное содействие.

С конца XX века резко увеличились масштабы и сложность научных исследований, в том числе и в социальных науках. Это сопровождается сдвигом в сторону совместных исследований командами ученых на междисциплинарном уровне [1, 2]. Научные исследования все чаще проводятся большими группами из разных стран, хотя слава открытия достаточно часто еще связана с отдельными именами [5].

Громоздкие государственные исследовательские учреждения все чаще уступают славу первенства более подвижным и менее формализованным исследовательским коллективам (командам), которые не связаны с устоявшимися традициями, находятся ближе к заказчику, могут более активно реагировать на изменение ситуации на рынке исследований и услуг. Кроме того, ведущие ученые могут быть членами многих команд, обеспечивая личные и информационные связи между ними, быстрый поток знаний и передового опыта [6, 7, 8].

Такая ситуация предъявляет новые требования к подготовке специалистов в учреждениях высшего образования. Выпускник должен быть готов к работе в команде, на межведомственном уровне, дистанционно, выполняя функции модератора группы и специалиста в решении определенного вида профессиональных проблем.

Эти требования могут быть рассмотрены в свете изучаемого нами явления – социального содействия. Под ним мы понимаем инициативную, совместную, партнерскую, осознаваемую как ценность, систематическую, результативную активность, направленную на общественные интересы – со-

вершенствование личности, общественных отношений и эколого-экономической ситуации [3,4].

Проанализируем, в качестве примера, некоторые основополагающие документы трех имеющихся уровней образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 37.03.01 «Психология» (бакалавриат), утвержденного Приказом Министерства от 7 августа 2014 г. № 946 указано, что выпускник должен быть готов к «участию в проведении психологических исследований на основе профессиональных знаний» и «участию в проведении тестирования по итогам обучения» (п.4.4.). Среди компетенций специалиста особо выделены следующие: «способность работать в коллективе...» (ОК-6) и «способность к участию в проведении ... исследований... (ПК-7).

Во ФГОС ВО (уровень высшего образования «специалитет»), специальность 37.05.01 «Клиническая психология» (2014 г.) подчеркнуто, что выпускник должен быть готов к «организации деятельности ведомственных психологических служб и их структурных подразделений...» (п.4.4). Среди компетенций специалиста особо выделены следующие: «готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, ... (ОПК-3)», «способность организовывать деятельность ведомственных психологических служб и их структурных подразделений, ... (ПК-12)», «способность и готовность к междисциплинарному сотрудничеству со специалистами (ПСК-2.10, специализация 2 и сходные компетенции в других специализациях)».

Во ФГОС ВО (уровень высшего образования – магистратура), направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (2013 г.) отмечено, что выпускник должен быть готов к: «участию в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды» и «в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных исследованиях и иных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами» (п.4.3.).

Среди компетенций специалиста утверждены следующие: «умение организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов (ОПК-4)», «способность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами ... (ПК-4)», «способность организовать межпрофессиональное взаимодействие специалистов ... (ПК-54)».

Таким образом в рассмотренных Стандартах подчеркивается необходимость содействия – **участия**, как определенного вклада в совместную деятельность, и умения **организации межличностного, межведомственной и межпрофессионального взаимодействия** при решении профессиональной проблемы.

Однако современный образовательный процесс во многом направлен на индивидуальные достижения обучающегося, а обучение содействию идет, в основном, во время реализации предметных проектов или в межличностном общении вне образовательного учреждения.

В данной статье мы рассмотрим только один аспект решения этой проблемы – выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР) с учетом

идеи социального содействия.

В п. 12 «Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры» от 29.06.2015 г. №636 констатируется: «Выпускная квалификационная работа представляет собой выполненную обучающимся (несколькими обучающимися совместно) работу, демонстрирующую уровень подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.». Так же есть упоминания о возможности совместного выполнения ВКР в пп. 32 и 34 указанного Положения.

Разработать требования к оценке такого вида ВКР может само образовательное учреждение, что соответствует п. 13 «Положения ...»: «Вид выпускной квалификационной работы, ... и критерии ее оценки устанавливаются организацией самостоятельно».

Мы видим, несколько перспективных направлений организации ВКР выполняемым несколькими обучающимися (командой):

1. Укрупнение исследуемой проблемы до уровня социально значимой, в решении которой заинтересованы организации, учреждения или социум (расширение выборки, выделение нескольких подходов в исследовании и коррекции проблемы с учетом результатов);

2. Организация ВКР на условиях договора членов «временного исследовательского коллектива» (с распределением функций, отчетности и критериев оценки вклада, получением навыка работы в группе и ее организации);

3. Расширенное использование сетевых технологий при проведении исследования и составления отчета (организация профессионального сообщества, профессиональная идентификация, повышение мобильности выпускников);

4. Разработка дополнительных открытых критериев результативности ВКР (с учетом оценки исследовательского коллектива, заказчика, научного руководителя и процесса защиты, публикации результатов на сайте организации (что соответствует требованиям указанного выше Положения) или в печатном виде).

В качестве стимулирования выполнения ВКР командой нами рассмотрены варианты сотрудничества и повышающий коэффициент значимости работы, который представлен в таблице.

Таблица

Уровни содействия при написании ВКР и повышающий коэффициент

№	Уровень	Описание	Баллы
1	2	3	4
1	1	Индивидуальное выполнение ВКР	0
2	2А	Совместное выполнение ВКР, количество участников от двух до 5, одна специальность, одна организация, один город, одна страна	1
3	2В	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профиль студентов один (гуманитарные науки, но специальности разные), одна организация, один город, одна страна	1,5

1	2	3	4
4	2С	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профиль студентов разный (гуманитарные и иные науки), одна организация, один город, одна страна	2
5	3А	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профиль студентов один (гуманитарные) разные организации, один город, одна страна	3
6	3В	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профиль студентов разный (гуманитарные и иные науки) разные организации, один город, одна страна	4
7	4А	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профиль студентов сходный разные организации, разные города, одна страна	5
8	4В	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профиль студентов разный, разные организации, разные города, одна страна	6
9	5А	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профили студентов сходные разные организации, разные города, разные страны	8
10	5В	Совместное выполнение ВКР, количество участников от 2 двух до 5, профили студентов разные, разные организации, разные города, разные страны	10

Опыт показывает, что написание совместных работ не только не снижает уровень компетенций каждого участника, но повышает их коммуникативность, готовность к взаимодействию и доказательству своей точки зрения, способствует повышению ответственности, самостоятельности и готовности к реализации заложенных в ФГОС3 функций.

Список литературы

1. Бушковская Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. №330. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-mezhdistsiplinarnosti-v-zarubezhnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 15.05.2016).
2. Касавин И.Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии, №4, 2010. С 61-74.
3. Торопов П.Б. Социальное содействие: от коллективизма к социетизму // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы V Международной научно-практической конференции. (Чебоксары, 09 сент. 2015 г.) /редколл.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интекрэтив плюс», 2015. С. 42-45.
4. Торопов П.Б. Социальное содействие в перспективной системе общественных ценностей: Результаты форсайт исследования //Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки № 2 (32) (2015) С. 150-157.
5. Яскевич Я.С. Пространство междисциплинарной методологии в исследовании человека: этические измерения и принципы // Пространство и Время. 2011. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-mezhdistsiplinarnoy-metodologii-v-issledovanii-cheloveka-eticheskie-izmereniya-i-printsipy> (дата обращения: 15.05.2016).
6. Interdisciplinary, collaborative research takes place in shared cognitive, emotional, and interactional space URL:<http://www.santafe.edu/news/item/sfi-informs-construct-interdisciplinary-work/>(дата обращения 12.04.2016).

7. Heatonl Janet, Dayand Jo, Britten Nicky. Collaborative research and the co-production of knowledge for practice: an illustrative case study. Implementation Science. 2016.
8. Zittoun Tania, Baucal Aleksandar, Cornish Flora, Gillespie Alex. Collaborative research, knowledge and emergence. Integrative psychological and behavioral science, 41 (2). pp. 208-217 (2007).

ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Турбина Т.А.

магистрант факультета коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет,
Россия, г. Челябинск

В данной статье дано понятие письменной речи, как одной из форм существования языка. Отмечена роль письменной речи в психическом развитии детей, ее протекание на основе взаимодействия различных высших психических функций. Нарушения письма основываются на совокупности дисфункций: патологии устной речи, недостаточной сформированности психических процессов. Показаны возможные условия преодоления возможных нарушений письменной речи.

Ключевые слова: письменная речь, нарушения письменной речи, психические функции, недостаточная сформированность психических процессов, предпосылки формирования навыка письма.

На современном этапе развития образования, в силу объективных и субъективных причин значительно увеличивается количество детей, имеющих разнообразны по тяжести и степени выраженности нарушения психофизического развития. При этом важно отметить, что большое количество особенностей развития начинает проявляться в младшем школьном возрасте, что обусловлено сложностью протекания психофизического развития в данном возрасте и включением в работу более сложных психических процессов.

Одним из новообразований детей младшего школьного возраста является письменная речь. Письменная речь – это речь, графически закреплённая, заранее обдуманная и исправленная, для нее характерны некоторые языковые особенности: преобладание книжной лексики, наличие сложных предлогов, строгое соблюдение языковых норм, отсутствие внеязыковых элементов. Письменная речь обычно обращена на зрительное восприятие. Всякий письменный текст – это сложное высказывание о действительности.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо [3].

Очень важна письменная речь в развитии психики ребенка. Ее роль в психической сфере детей — это, прежде всего, формирование осознанной и произвольной устной речи: ребенок начинает осознавать свою речь и выполнять речевые задания. Выготский Л.С. отмечал, что грамматика и письмо

позволяют ребенку подняться на высшую ступень в развитии речи [1]. Письменная речь протекает на основе взаимодействия различных высших психических функций и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти, предметных действий.

По мнению многих исследователей, нарушения письма основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма. Работая с учащимися, имеющими трудности в овладении письменной речью, педагог не только должен ориентироваться в причинах речевых нарушений, но также учитывать факторы психологической готовности ребенка к обучению письму, чтобы проводимая коррекционная работа была целенаправленной и успешной.

Проблемы нарушений письменной речи отражены в трудах исследователей: М.М. Безруких, А.Н.Корнева, И.Н. Садовниковой, О.А.Токаревой, М.Е. Хватцева, Л.С.Цветковой и др. Е.А. Логинова условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письма у детей [2].

К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему). Сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являются нейрофизиологической основой овладения письмом.

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Поскольку письмо – это вид психической деятельности, его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Лингвистический уровень организации письма определяет какими средствами осуществляется письмо. Как указывает Л.С. Цветкова, этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т. е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы [6].

С точки зрения Л.С. Цветковой существует пять психологических предпосылок формирования этого вида речевой деятельности, нарушения или несформированность которых ведет к трудностям формирования письма у детей: 1) сформированность (сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности; 2) сохранность разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений; 3) сформированность двигательной сферы; 4) сохранность у детей абстрактных способностей деятельности; 5) сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции.

Вышеназванные психические функции и процессы у ребенка старшего дошкольного возраста могут быть несовершенны, но уже достаточны, для того, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжают свое развитие. Таким образом, недостаточная сформированность психологических предпосылок к полноценному овладению чтением и письмом предполагает использование в процессе логопедических занятий специальных заданий, которые будут направлены на развитие памяти, внимания, пространственных и временных представлений, мелкой моторики. При этом важно говорить о необходимости и возможности организации коррекционно-развивающего процесса, не только в системе специального (коррекционного) образования, но и создания условий для предупреждения нарушений у детей в системе общего и дополнительного образования [4, 5].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., Лабиринт, 1996.
2. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития.: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой – СПб., “ДЕТСТВО-ПРЕСС”, 2004. – 208 с.
3. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. Учебное пособие. – М., 2002 с.12- 23, 74-75.
4. Турбина Т.А., Васильева В.С. Проявление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Сборник: Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. Челябинск, 2015. С. 76-80.
5. Турбина Т.А., Васильева В.С. Роль дополнительного образования в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник: Образование: традиции и инновации. Материалы IX международной научно-практической конференции. 2015. С. 511-513.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление: Учеб. пособие – 3-е изд., испр. и доп. – М., Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2005. – 360 с.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Филиппова Ю.С.

магистрант кафедры общей педагогики и образовательных технологий,
Красноярский государственный педагогический универ-
ситет им. В.П. Астафьева, Россия, г. Красноярск

Петрова Т.И.

доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, к.п.н.,
Красноярский государственный педагогический универ-
ситет им. В.П. Астафьева, Россия, г. Красноярск

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкивается педагог при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность учителя.

«Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...»
Кофи Аннан

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на данный момент является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Если зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, то российский опыт только начинает складываться и развиваться. Главный лозунг данного вида обучения «Образование для всех», «Другой не значит плохой».

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов».

Поддержка на уровне государства достаточно проста: есть ряд документов, которым все регионы должны подчиняться и исполнять распоряжение вышестоящих органов. Но основная работа по включению особого ребенка происходит в общеобразовательной школе во время общения ученика с преподавателем в классе. Однако учитель при этом оказывается в чрезвычайно сложной ситуации, поскольку ему зачастую не хватает знаний об особенностях детей с различными типами нарушений в развитии, о методах работы с ними. Поэтому как особому ребенку требуется процесс адаптации к инклюзивному классу, так и учителю в инклюзивном классе нужна дополнительная подготовка и поддержка.

Уже на первой ступени инклюзивного образования остро встает про-

блема дефицита готовности учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Появляются такие психологические «барьеры», как: страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы, по формированию психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования [4].

В структуру психологической готовности педагога входят следующие компоненты (Е.Л. Агафонова, М.А. Алексеева, С.В. Алёхина):

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке;
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3, С. 12].

Готовность педагога к инклюзивной педагогической практике, по мнению Хомутовой М.Н., включает в себя «такие личностные характеристики, как:

- осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития;
- организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества;
- умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности» [3, С. 11].

Критериями готовности педагога к инклюзивной педагогической практике, как отмечает Сорокоумова С.Н., «могут служить:

- осознание необходимости инновационной деятельности;
- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество даст позитивный результат;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению неудач;
- технологическая оснащенность;
- способность к профессиональной рефлексии;
- вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками;
- гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации;
- склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия» [2, С. 271].

Анализ собственного опыта и опрос, проведенный среди учителей, показали, что есть определенные проблемы в подготовке педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

На вопрос: «Насколько Вам известны особенности детей ограниченными возможностями здоровья?» получены следующие результаты, представленные на рисунке.

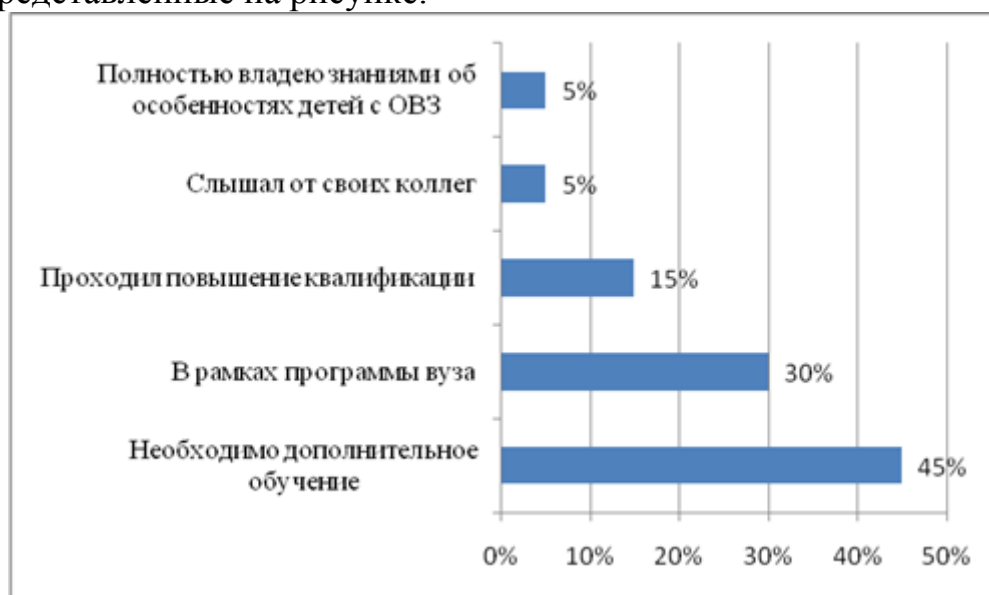


Рис. Осведомленность учителей об особенностях детей с ОВЗ

Как показано на рисунке, наибольшее количество учителей нуждается в обучении, в знакомстве с психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика, так как, очевидно, что, не зная функциональных возможностей ребенка, особенностей его нарушения и методики работы, невозможно оказать помощь и добиться положительной динамики в развитии особого ребенка. В связи с дефицитом знаний такого рода учителя не понимают, почему ребенок ведет себя не так, как все. Происходит восприятие образа ребенка, как «больного», отсюда возникает страх того, что учащийся в любую секунду может сделать что-то нехорошее, появляется недоверие к ребенку. Кроме названных трудностей, возникает еще одна проблема: преподаватель не знает, как оценивать ученика, который не усваивает школьную программу, что приводит к сомнению в своем профессионализме.

Наличие дефицита знаний и умений у педагогов в контексте инклюзивного образования показывают результаты опроса учителей. На вопрос «Возникают ли у Вас трудности при работе с детьми с особыми возможностями здоровья?» мнения респондентов разделились: 50% ответили, что главная проблема в незнании психологических особенностей детей с ОВЗ, 30% учителей пока не сталкивались с такими детьми и только 20% (в основном дефектолог, логопед, т.е. узкие специалисты) считают, что могут работать с такими учащимися.

На вопрос: «Испытываете ли Вы потребность в получении помощи при работе с детьми с особыми возможностями здоровья?» ответы можно считать однозначными — «да», что свидетельствует о осознанности к подходу в работе с «особыми» детьми и дефиците знаний, умений и навыков. Это также связано с тем, что практикой подобного рода даже опытные учителя столкнулись впервые.

Давая ответ на вопрос: «Считаете ли Вы, что Ваша школа готова к инклюзивному образованию?» получено следующее процентное соотношение: 60% – считают, что частично, поясняя это тем, что есть необходимое материально-техническое оборудование, например, отдельный кабинет, сенсорная комната, место для релаксации, но это только для ограниченного круга учащихся, так как дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, либо дети с нарушением зрения нуждаются в других условиях. 40% – считают, что не готовы, обосновывая это тем, что в руках мастера зерно прорастает, то есть нужны специалисты полностью компетентные и готовые к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но пока не прошли повышения квалификации и не переняли опыт у коллег, которые с этой деятельностью столкнулись ранее и уже имеют багаж знаний результата не будет.

Полученные результаты позволили прийти к выводу о том, что пока учителя не готовы к работе в инклюзивном пространстве, так как возникает масса проблем, как психологических, так и методических, с которыми педагог сталкивается в повседневности.

В Италии, где 94 % школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки [1]. В наших российских школах, работающих в условиях инклюзии, нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребёнка. Всё это увеличивает нагрузку на самого педагога, накладывает на него огромную ответственность.

Таким образом, учитель в рамках инклюзивного образования оказался не полностью готов к включению в образовательный процесс детей с ОВЗ, поэтому возникает необходимость в дополнительной поддержке на уровне школьного коллектива, руководства школы, государства в целом. Результатом эффективности станет снижение напряженности в работе учителя, повышение профессионализма и самое главное – успешная и результативная работа с детьми.

Список литературы

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М., 2010.
2. Сорокоумова С.Н. Подготовка педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей в инклюзивном обучении // Приволжский научный журнал. 2010. № 4. С. 268-272.
3. Хомутова М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации. Екатеринбург. 2013. Часть 3. 89 с.
4. Першина М.Н. Особенности профессиональной деятельности педагога в инклюзивном образовании // Студенческий научный форум. 2013. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/159/1543> (дата обращения: 14.05.2016).

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛЬНЫХ СТРУКТУР С УЧЕТОМ ТИПОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматривается типологии функционального диморфизма головного мозга и ее построение на основе принципа субаддитивности, с целью проведения более тонкой дифференциации между типами функционального диморфизма по различным личностным характеристикам. Представлены исследования, позволяющие определить, что лежит в основе интенциональных структур, определяющих направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности с учетом оценки зависимости успешности обучения от уровней структурных составляющих интеллекта измеренных с помощью теста КР-3-85.

Ключевые слова: учебная успеваемость, учебная мотивация, психометрический интеллект, коэффициент корреляции, критерии независимости Спирмэна и Кендэла, успешность обучения, уровни структурных составляющих интеллекта, интенциональные ментальные структуры, интеллектуальные интенции, функции асимметрии полушарий головного мозга, типология функционального диморфизма головного мозга, типология П. Торренса, супераддитивность, субаддитивность.

В педагогической психологии накоплен достаточно большой эмпирический материал, доказывающий частичную обусловленность учебной успеваемости уровнем развития психометрического интеллекта. Ещё Г. Айзенк в одной из своих статей разграничил понятия «биологический интеллект», «психометрический интеллект» и «социальный интеллект» [5]. Как правило, говоря о психометрическом интеллекте, говорят о свойстве, измеряемом с помощью некоторой системы тестовых заданий. Психометрический интеллект зависит от культуральных влияний, воспитания в семье, образования и социоэкономического статуса, но в большей мере детерминирован генетически [5].

Отечественными и зарубежными исследователями проведено не менее десятков тысяч исследований с целью установления зависимости между психометрическим интеллектом и учебной успеваемостью. И, тем не менее, вопрос, можно ли с помощью тестов, измеряющих уровень развития интеллекта, прогнозировать учебную успеваемость, актуален и в настоящее время [3].

Все многочисленные исследования показали, что интеллект надо рассматривать как фактор, лежащий в основе обучаемости, но не являющийся единственным фактором, хотя и возможно самым существенным и обуславливающим успешность обучения [3, 5].

Корреляции тестов общего интеллекта с критериями обучаемости (в этом качестве преимущественно используются показатели успеваемости) колеблется от -0,03 до 0,72. Коэффициенты корреляции варьируют в зависимости от используемого теста интеллекта, успеваемости по отдельным предметам и страны, в которой проводилось исследование [3-5]. В России результаты оказываются сходными, например, Э.А. Голубева, С.А. Изюмова и М.К. Кабардов сообщают о корреляции между усредненной школьной оценкой и вербальной шкалой теста Векслера на уровне равной $r = 0,5$ [4].

Такие положительные корреляции, определяющими успешность обучения и результатами тестирования интеллекта, не позволяют утверждать, что психометрический интеллект однозначно детерминирует успешность обучения. Необходимо заметить, что в данных работах не указаны критерии независимости, которые были использованы при проведении корреляционных исследований и не приведены объемы выборок. Указанные различия в коэффициентах корреляции могут быть объяснены применением различных критериев независимости. Судя по обозначению коэффициента корреляции в работе [3], можно предположить, что использовался критерий независимости Пирсона. Но использование этого критерия при данных исследованиях некорректно [6], так как измерения психометрического интеллекта и успешности обучения проведены в шкале порядка [8, 10, 11].

Анализ распределения индивидов в пространстве координат «учебные дисциплины – уровень IQ» свидетельствует о наличии более сложной зависимости между интеллектом и успеваемостью, чем линейная зависимость [3]. Результаты исследований Л.Ф. Бурлачук и В.М. Блейкера зависимости школьной успеваемости от уровня интеллекта (тест Д. Векслера) показали, что в разряд слабоуспевающих школьников попали ученики и с высоким, и с низким уровнем интеллекта. Однако респонденты с интеллектом ниже среднего никогда не входили в число хорошо или отлично успевающих [4]. Главной причиной низкой успеваемости школьников с высоким IQ является именно отсутствие учебной мотивации [4].

Нами проведены исследования среди курсантов 1-го курса военного вуза по ряду учебных дисциплин по оценке зависимости успешности обучения (УО) от уровней структурных составляющих интеллекта (УССИ) измеренных с помощью теста КР-3-85 [9]. В качестве нулевой гипотезы (H_0) выбрано положение, что переменные независимы [2]. Для оценки степени зависимости использовался свободный от распределения критерий независимости Кендэла [6]. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты проверки гипотезы о независимости между успешностью обучения
и уровнями структурных составляющих интеллекта (тест КР-3-85)**

Учебная дисциплина	Объем выборки	Номера субтестов теста КР-3-85										
		M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆	M ₇	M ₈	M ₉	M ₁₀	Σ IQ
		Значения коэффициентов корреляции Кендэла, τ										
Физика	1738	0,21	0,25	0,12	0,14	0,27	0,17	0,18	0,26	0,22	0,09	0,3
Математика	1731	0,18	0,2	0,09	0,14	0,25	0,13	0,17	0,22	0,2	0,09	0,26
История	1706	0,17	0,14	0,05	0,07	0,19	0,11	0,12	0,21	0,18	0,06	0,2
Начертательная геометрия (НГиЧ)	1637	0,21	0,26	0,11	0,23	0,27	0,14	0,21	0,26	0,23	0,17	0,33

Примечание: Σ IQ – означает сумму уровней всех структурных составляющих психометрического интеллекта

Полученные результаты (см. табл. 1), позволяют нам сделать вывод об отвержении H_0 на уровне значимости $\alpha = 0,0$, что в свою очередь свидетельствует о том что гипотеза H_0 явно отвергается [13]. Таким образом, существует зависимость между всеми УССИ и УО для всех учебных дисциплин. Наследов А.Д. в качестве показателя силы связи использует абсолютную величину коэффициента корреляции и предлагает классификацию силы связи: $r \leq 0,3$ – слабая связь; $0,3 < r \leq 0,7$ – умеренная связь; $r > 0,7$ – сильная связь [7]. Известно, что критерии независимости Спирмэна и Кендэла сравнимы по мощности, но выборочные значения их коэффициентов корреляции (R и τ) различны, так как существенно отличаются как по своей внутренней логике, так и по способу вычисления. Следовательно, использование классификации силы связи оправдано только в случае применения одинаковых критериев независимости.

Рассмотрим полученные результаты (см. табл. 1) с учетом критерия силы связи. Видно, что переменные имеют слабую связь, кроме связи между УО по дисциплине «Начертательная геометрия» и «Σ IQ», которая характеризуется как умеренная [7] – нельзя утверждать, что психометрический интеллект однозначно детерминирует успешность обучения. Применение метода анализа соответствий [2] позволяет наглядно показать неоднозначность детерминирования УО только от УССИ. В табл. 2 представлены количественные соотношения полученных оценок УО по ряду дисциплин в зависимости от категории «Σ IQ»: БНСР – «бесспорно ниже среднего»; НС – «ниже среднего»; СР – «средний»; ВСР – «выше среднего».

Из результатов, представленных в табл. 2 следует неоднозначность детерминирования УО только УССИ и мотивацией, так как, выбрав обучаемых с определенной категорией «Σ IQ», мы также детерминировали их мотивацию. Но тогда как объяснить различие в количестве обучаемых, получивших весьма разные категории оценок УО по конкретным учебным дисциплинам? Выберем категорию «Σ IQ» – СР и проверим с помощью критерия χ^2 -Пирсона

[2] гипотезу H_0 о независимости количества полученных категорий оценок от конкретной дисциплины.

Таблица 2

**Количество обучаемых, получивших определенную категорию оценок УО
в зависимости от категории «Σ IQ»**

Категория ΣIQ	Учебная дисциплина	Категория оценки УО				
		2	3	4	5	Всего
		Количество обучаемых, получивших категорию оценки УО				
БНСР	Математика	0	10	0	1	11
НС		18	296	44	9	367
СР		34	702	259	101	1096
ВСР		1	113	76	67	257
БНСР	История	2	9	0	0	11
НС		7	224	95	37	363
СР		25	457	369	223	1074
ВСР		1	91	74	92	258
БНСР	Начертательная геометрия (НГиЧ)	0	8	0	2	10
НС		24	198	72	42	336
СР		14	406	263	360	1043
ВСР		1	35	54	158	248

Таблица 3

**Проверка гипотезы о независимости между некоторыми категориями УО
для ряда учебных дисциплин**

Учебные дисциплины	Категории УО				Всего	Уровень отвержения Н ₀ , α
	2	3	4	5		
	Количество обучаемых в категории УО					
Математика — Физика	34	702	259	101	1096	0,29
	25	590	366	117	1098	
Математика — История	34	702	259	101	1096	0,0
	25	457	369	223	1074	
Математика — Начертательная геомет- рия	34	702	259	101	1096	0,0
	14	406	263	360	1043	
Физика — История	25	590	366	117	1098	0,0
	25	457	369	223	1074	
Физика — Начертательная геомет- рия	25	590	366	117	1098	0,0
	14	406	263	360	1043	
История — Начертательная геомет- рия	25	457	369	223	1074	0,0
	14	406	263	360	1043	

Анализ данных в табл. 3 позволяет сделать вывод об отвержении H_0 во всех случаях, кроме случая учебных дисциплин «Математика» – «Физика» (значение уровня значимости $\alpha > 0,02$). Полученные результаты свидетельствуют о наличии, неких ментальных структур, которые определяют свойства индивидуального интеллекта и в свою очередь, обуславливают различие в УО по учебным дисциплинам. Такими ментальными структурами, по нашему мнению, могут оказаться интенциональные ментальные структуры.

В нашей работе сделана попытка определить, что лежит в основе интенциональных структур, определяющих направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности. Интеллектуальные интенции – это особые субъективные состояния (состояния направленности интеллекта), которые по своим механизмам являются продуктом эволюции ментального опыта, а по форме выражения – неопределенно перенимаемыми, и в тоже время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями [15].

Анализ особенностей интеллектуальной деятельности людей с высоким уровнем реальных интеллектуальных достижений позволяет выделить три типа ментальных структур, характеризующих интенциональный опыт: предпочтения, убеждения и умонастроения [15]. Можно допустить, что если обучаемому интересна та или иная учебная дисциплина (полагая, что предпочтение – синоним интересности), то он будет успешен в ее изучении, что в свою очередь, должно выразиться в более высоких оценках. Для проверки этой гипотезы был проведен опрос курсантов по субъективной оценке степени интересности пяти учебных дисциплин (истории, физики, математики, начертательной геометрии и информатики) по 5-ти бальной шкале Лайкерта: 1 – совсем не интересна; 2 – не интересна; 3 – не очень интересна; 4 – интересна; 5 – очень интересна. Результаты проверки нашей гипотезы, что УО и степень интересности по дисциплине независимы, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты проверки гипотезы о независимости степени интересности учебной дисциплины и успешностью обучения по ней

Название учебной дисциплины	Объем выборки	Значения коэффициента корреляции Кендэла, τ	Уровень отвержения гипотезы H_0 , α
История	1159	0,28	0,0
Физика	1452	0,19	0,0
Математика	1451	0,25	0,0
Начертательная геометрия (НГиЧ)	1426	0,17	0,0
Информатика	515	0,27	0,0

Полученные результаты (см. табл. 4) позволяют бесспорно отклонить H_0 о независимости УО и степени интересности, при чем сила связи между УО и степенью интересности учебных дисциплин вполне сравнима с силой связи между УО и УССИ (см. табл. 1). Следовательно, такая интенция как предпочтения (интересность) может являться фактором, определяющим индивидуальные различия в УО. Заметим, что наши исследования корреляции показали меньшую силу связи между УО и мотивацией достижения успеха, измеренную с помощью теста МУН А. Реана [1], которая не превысила значения 0,13.

Механизмы формирования интенциональных ментальных структур, в частности, определяющих предпочтения, в настоящее время практически не изучены [15]. Мы предполагаем, что эти механизмы обусловлены типологией функционального диморфизма головного мозга (ФДГМ). Многочисленными исследованиями установлено, что в функциональном отношении полушария

неоднозначны [12]. При выполнении определенных задач одно из них является доминантным, другое – субдоминантным (в зависимости от решаемой задачи). Идеальным является ситуация партнерства полушарий, которое может нарушаться [12]. Для проведения наших исследований мы воспользовались тестом американского психолога П. Торренса, который выделяет четыре типа функционирования мозга: левополушарное «Л», правополушарное «П», смешанное и интегрированное. Смешанное – отличается тем, что «включает» то или иное полушарие случайным образом, интегрированное (равнополушарное «Р») – оба полушария партнерствуют без доминирования [14].

По нашему мнению, подход, основанный на типологии П. Торренса, не является достаточно корректным, потому что в основе данного подхода лежит положение, что свойства «Л», «П» и «Р», являются точечными. Данное утверждение не является очевидным и можно допустить, что эти свойства обладают интенсивностью (которое в данном случае выражается количеством утверждений, которое респонденты выбирают в каждом классе утверждений).

Рассмотрим в качестве рабочей гипотезы (H_0) положение, что не существует корреляции между числом выбранных утверждений в классах «Л», «П», «Р» и УССИ (тест КР-3-85 [9]). Так как измерения рассматриваемых характеристик проведены в шкале порядка, то для проверки данной гипотезы воспользуемся критерием ранговой корреляции Спирмэна [2].

Таблица 5

Результаты проверки гипотезы об отсутствии зависимости между функциями типологии ФДГМ и структурными составляющими интеллекта (тест КР-3-85)

Функции ФДГМ	Структурные составляющие интеллекта									
	M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅	M ₆	M ₇	M ₈	M ₉	M ₁₀
	Уровни отвержения H_0 , α (односторонний критерий)									
«Л»	-0,003	-0,004	-0,007	-0,063	0,483	-0,074	-0,201	-0,0	-0,0	-0,001
«П»	-0,034	-0,005	-0,09	-0,005	-0,0	-0,2	-0,102	-0,003	-0,011	-0,15
«Р»	0,0	0,0	0,0	0,0	0,005	0,019	0,020	0,0	0,0	0,002

Примечание: знак «-» означает наличие отрицательной корреляции, отсутствие знака означает наличие положительной корреляции. При заключении о наличии (отсутствии) корреляции, будем делать вывод об отвержении H_0 в случае, если $\alpha \leq 0,02$ [11].

С учетом данных табл. 5 можно сделать следующие выводы:

- существует отрицательная корреляция между степенью выраженности свойств функции «Л» с УССИ (субтесты M₁, M₂, M₃, M₈, M₉, M₁₀);
- существует отрицательная корреляция между степенью выраженности свойства функции «П» с УССИ, (субтесты M₂, M₄, M₅, M₈, M₉);
- существует положительная корреляция между степенью выраженности свойства функции «Р» с УССИ (субтесты M₁ ÷ M₁₀).

Итак, свойства функций «Л», «П» и «Р» обладают интенсивностью. Кроме того, полученные результаты, свидетельствуют о том, что обучаемые, имеющие высокий уровень выраженности функции «Р», обладают более высоким интеллектом, чем обучаемые, имеющие другой тип функционирования мозга по П. Торренсу.

По нашему мнению, типология ФДГМ П. Торренса построена на основе понимания целостности психического явления с позиции принципа супераддитивности («целое больше своих частей») – именно целое однозначно детерминирует части, выступая их «причиной» [1]. Следовательно, из свойств частей в принципе не выводимы свойства целого. Однако структурно-интегрированная методология позволяет анализировать природу целостности психических явлений в рамках принципа субаддитивности («целое меньше своих частей») [1] – целое состоит в определенной зависимости, как от природы частей (элементов), так и от характера их взаимосвязи. С нашей точки зрения, типология ФДГМ должна строиться на основе принципа субаддитивности.

Так как количество соотношений выраженности функций асимметрии полушарий головного мозга (ФАПГМ) – «Л», «П» и «Р» может быть достаточно большим, то и типология ФАПГМ, построенная на принципе субаддитивности может состоять из большого количества типов. Возможно, в этом и кроется причина интеллектуальной индивидуальности и уникальности личности.

Воспользуемся моделью ФДГМ, основанной на принципе субаддитивности (ФДГМ-СУБ) рассмотренной нами ранее [16-18]. Таким образом, обозначение для типов типологии ФДГМ-СУБ может выглядеть так: НССРНС, что в свою очередь означает: степень выраженности функции «Л» – ниже среднего (НС), степень выраженности функции «П» – средняя (СР), степень выраженности функции «Р» – ниже среднего (НС) [18].

Нами было показано, что различие УССИ определяется соотношениями степени выраженности функций «Л», «П» и «Р» [16], следовательно, типологию ФДГМ целесообразно строить на основе принципа субаддитивности, так как данный подход позволяет производить более тонкую дифференциацию между типами ФДГМ по различным личностным характеристикам.

Предположим, что функционирование интенциональных ментальных структур также может определяться степенью выраженности функций «Л», «П» и «Р». Проведем корреляционный анализ с помощью критерия независимости Кендэла [2], где в качестве нулевой гипотезы (H_0) выберем положение, что не существует корреляции между функциями «Л», «П» и «Р» и степенью интересности учебных дисциплин.

Результаты, представленные в табл. 6 позволяют сделать вывод о невозможности отвержения H_0 для функции ФДГМ-СУБ-«Л» ни для какой учебной дисциплины, причем для функции ФДГМ-СУБ-«П» существует значимая отрицательная корреляция ($\alpha < 0,02$), а для функции ФДГМ-СУБ-«Р» – значимая положительная корреляция ($\alpha < 0,02$).

Таблица 6

**Результаты проверки гипотезы об отсутствии зависимости между функциями
типологии ФДГМ-СУБ и степенью интересности учебных дисциплин**

Функции ФДГМ	Объемы выборок	Учебные дисциплины			
		Математика	Физика	История	Начертательная гео- метрия
		Значения коэффициентов корреляции Кендэла, τ			
«Л»	1268	0,032	0,021	0,021	0,002
«П»	1268	-0,11	-0,13	-0,1	-0,06
«Р»	1268	0,07	0,09	0,06	0,036

Примечание: знак «-» означает наличие отрицательной корреляции, отсутствие знака означает наличие положительной корреляции. При заключении о наличии (отсутствии) корреляции, будем делать вывод об отвержении H_0 в случае, если $\alpha \leq 0,02$ [11]

С учетом данных в табл. 6, можно допустить, что некоторые типы ФДГМ-СУБ, в частности тип БНБНВС по степени интересности учебных дисциплин должен превосходить типы НСНСНС, НССРНС, БНСРНС. Для проверки данной гипотезы воспользуемся критерием Манна-Уитни [2]. Результаты проверки нулевой гипотезы H_0 об однородности степени интересности учебных дисциплин соответствующих типов ФДГМ-СУБ приведены в табл. 7.

Таблица 7

**Проверка гипотезы об однородности степени интересности учебных дисциплин
у различных типов ФДГМ-СУБ**

Сравниваемые типы типологии ФДГМ	Учебные дисциплины			
	Математика	История	Физика	НГиЧ
	Уровень значимости отвержения H_0 , α			
1	2	3	4	5
НСНСНС / НСНССР	-0,02	-0,16	-0,16	-0,16
НСНСНС / НССРНС	0,003	0,1	0,28	0,11
НСНСНС / БНСРНС	0,038	0,02	0,15	0,26
НСНСНС / БННССР	-0,05	-0,39	-0,02	-0,29
НСНСНС / БНБНВС	-0,004	-0,01	-0,01	-0,0
НСНСНС / СРНСНС	-0,04	-0,31	-0,19	-0,7
НСНСНС / НСБНСР	-0,0	-0,19	-0,0	-0,14
СРНСНС / БНСРНС	0,008	0,02	0,08	0,045
СРНСНС / БНБНВС	-0,34	-0,06	-0,18	-0,08
СРНСНС / НСНССР	0,24	-0,46	-0,34	0,32
СРНСНС / НСБНСР	-0,08	-0,21	-0,04	0,23
СРНСНС / НССРНС	0,001	0,1	0,13	0,02
СРНСНС / БННССР	0,19	0,18	-0,43	0,04
БНСРНС / НССРНС	0,32	-0,26	-0,34	0,34
БНСРНС / НСНССР	-0,002	-0,005	-0,01	-0,04
БНСРНС / НСБНСР	-0,0	-0,01	-0,0	-0,09
БНСРНС / БННССР	-0,005	-0,01	-0,02	-0,38
БНСРНС / БНБНВС	-0,001	-0,0005	-0,008	-0,0
НССРНС / НСНССР	-0,0	-0,03	-0,017	-0,01
НССРНС / НСБНСР	-0,0	-0,05	-0,0	-0,03
НССРНС / БНБНВС	-0,0	-0,003	-0,01	-0,0
НССРНС / БННССР	-0,0	-0,08	-0,03	-0,2

1	2	3	4	5
НСНССР / БННССР	0,35	0,24	0,3	0,015
НСНССР / БНБНВС	-0,08	-0,035	-0,23	-0,01
НСНССР / НСБНСР	-0,006	-0,43	-0,01	-0,35
БННССР / НСБНСР	-0,0015	-0,29	-0,003	-0,08
БННССР / БНБНВС	-0,05	-0,01	-0,14	-0,0
НСБНСР / БНБНВС	0,24	-0,07	0,15	-0,005

Примечание: знак «-» означает отвержение H_0 в пользу типа ФДГМ-СУБ стоящего после косой черты.

Анализ полученных результатов (см. табл. 7), позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Реципрокные (при доминировании правого полушария) типы ФДГМ-СУБ, такие как НССРНС, БНСРНС уступают по степени выраженности интересности всех учебных дисциплин на уровне значимости $\alpha < 0,02$ комплементарному типу – БНБНВС.

2. Реципрокный (при доминировании левого полушария) тип ФДГМ-СУБ СРНСНС однороден по степени выраженности интересности учебных дисциплин на уровне значимости $\alpha > 0,02$ – с комплементарными типами – НСНССР, БНБНВС, БННССР, НСБНСР, однако превосходит реципрокные типы НССРНС и БНСРНС по дисциплине «Математика».

3. Реципрокный тип без доминирования – НСНСНС уступает комплементарному типу БНБНВС по всем учебным дисциплинам.

4. Анализ интересности учебных дисциплин для различных типов ФДГМ-СУБ позволяет сделать вывод о достаточно сложных отношениях между типами.

Данные результаты исследований позволяют сделать однозначный вывод об обусловленности функционирования интенциональных ментальных структур типологией ФДГМ-СУБ, а, следовательно, целесообразности её использования при прогнозировании успешности обучения по различным учебным дисциплинам при профессионально-психологическом отборе в военные вузы, при профориентации абитуриентов, в процессе обучения.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: 2000.
2. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕРСЭ, 2001.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
5. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Интеллект и творчество: Сб. науч. тр. / РАН. Институт психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. – М., 1999. С. 5-29.
6. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003.
7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007.

8. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. – М.: Издательство «Этвес», 2003.
9. Организация и проведение профессионально-психологического отбора в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во ВМед.А, 2002.
10. Павлов Ю.В. Статистическая обработка дидактического эксперимента. – Труды НИИ проблем высшей школы Министерства высшего и среднего специального образования. – М.: Изд-во «Знание», 1977. – Вып.2.
11. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
12. Сиротюк А.Л. Обучение детей с разным типом мышления. – М.: Сфера, 2002.
13. Справочник по прикладной статистике. В 2-х т. Т.1: Пер. с англ. / Под ред. Э.Ллойда, У. Ледермана. – М.: Финансы и статистика, 1989.
14. Торренс П. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slava.pl.ru/Slava/pages/Special/Mine/mine.html>.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
16. Черненко В.В., Пряженникова О.А., Бунина М.Я. Субаддитивная модель типологии функциональной асимметрии полушарий головного мозга и интеллектуальная индивидуальность личности. / Материалы первой международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии», Владивосток: ГОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет», 2009, С. 203 – 211.
17. Черненко, В.В., Пряженникова, О.А., Богатырев, В.Г. К вопросу формирования рационального стиля учения на основе типологии функционального диморфизма головного мозга. / Инновационные направления в образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ч. 3 – Екатеринбург: УрГПУ. – 2009. – С. 260-266.
18. Черненко В.В., Богатырев В.Г. Особенности влияния типологии функционального диморфизма головного мозга на успешность обучения // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 145-148.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ВЕЛИЧИНЫ И ЕЁ ИЗМЕРЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного
университета, Россия, г. Стерлитамак

Хамитова Л.И.

студент факультета педагогики и психологии,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Первоначальному выделению величины, образованию элементарных представлений о ней способствуют предметные действия, включающие разные виды непосредственного сопоставления предметов между собой по их величине (накладывание, прикладывание, приставление), а затем уже опосредованного путем измерения.

Ключевые слова: понятие величины, единицы измерения величин, этапы изучения величин.

В плане развития младших школьников большое значение имеет изучение в курсе математики величин и их измерений. Через изучение понятия величины описываются реальные свойства предметов и явлений, происходит познание окружающей действительности; знакомство с зависимостями между величинами помогает создать у детей целостные представления об окружающем мире; изучение процесса измерения величин способствует приобретению практических умений и навыков необходимых человеку в его повседневной деятельности. Кроме того знания и умения, связанные с величинами и полученные в начальной школе, являются основой для дальнейшего изучения математики.

Однако существующий в настоящее время подход к изучению величины не может в полной мере обеспечить усвоение материала учениками. Дети с трудом различают величину и единицу величины, допускают ошибки при сравнении величин, выраженных в единицах двух наименований, плохо овладевают измерительными навыками. В учебниках по традиционной программе недостаточно заданий, направленных на: выяснение и уточнение имеющихся у школьников представлений об изучаемой величине, сравнение однородных величин, формирование измерительных умений и навыков, сложение и вычитание величин, выраженных в единицах разных наименований.

Понятие величины в начальном курсе математики не определяется, то есть даётся без определения. Вся теория и практика формирования представлений и понятий о величине строится с помощью исходных свойств, характеризующих величины, раскрывается на конкретных примерах и основывается на опыте ребёнка.

Величины в начальном курсе математики (длина, площадь, масса, объём, время и другие) рассматривают как свойство предметов или явлений, проявляющиеся в результате сравнения. Учащиеся должны получить конкретные представления об этих величинах, ознакомиться с единицами их измерения, овладеть умениями измерять величины, научиться выражать результаты измерений в различных единицах, выполнять различные действия над ними.

При работе над величинами необходимо, прежде всего, заботиться о том, чтобы знания детей не были формальными, чтобы практическая работа была направлена на обобщение и систематизацию уже имеющихся у детей представлений о величинах и их измерении, чтобы упражнения в измерениях развивали пространственные представления, вооружали учащихся важными практическими навыками, широко применяемыми в жизни.

Величина конкретного предмета характеризуется такими особенностями, как сравнимость, изменчивость и относительность и определяется человеком только в сравнении с другой величиной, в сравнении с мерой. Так созданы системы мер: длины, объема, веса, времени и т. п. Мера является эталоном величины. В качестве эталонов величины выступают наши представления об отношениях между предметами. Сравнивая предметы между собой, мы обозначаем их словами, характеризующими соотношение предметов между собой («большой», «маленький», «высокий», «длинный», «короткий», «толстый», «легкий», «тяжелый» и т. д.) [2, с. 153].

Современный подход к изучению величин в начальном курсе математики предусматривает тесную их связь с изучением натуральных чисел и дробей; обучение измерению связывает с изучением счёта; измерительные и графические действия над величинами рассматривает как наглядное средство и использует при решении задач.

Н. Б. Истоминой, преподавателем математики и автором одной из альтернативных программ, предложены условно восемь этапов изучения величин, на которые целесообразно ориентироваться, в которых нашли отражение: математическая трактовка понятия величина, взаимосвязь данного понятия с изучением других вопросов начального курса математики, а так же психологические особенности младших школьников. Это: выяснение и уточнение представлений школьников о данной величине (обращение к опыту ребёнка); сравнение однородных величин (визуально, с помощью ощущений, наложением, приложением, путём использования различных мерок); знакомство с единицей данной величины и с измерительным прибором; формирование измерительных умений и навыков; сложение и вычитание однородных величин, выраженных в единицах одного наименования; знакомство с новыми единицами величин в тесной связи с изучением нумерации и сложения чисел. Перевод однородных величин, выраженных в единицах одного наименования, в величины, выраженные в единицах двух наименований, и наоборот; сложение и вычитание величин, выраженных в единицах двух наименований; умножение и деление величин на число.

Список литературы

1. Царева С.Е. Гуманитарные подходы к изучению нумерации чисел. // Начальная школа. 1996. №1. С. 39-46.
2. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.

ДИСКУССИЯ КАК ПРОДУКТ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОФИЛЮ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Шехирева Н.А.

старший преподаватель кафедры иностранных языков №2,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
Россия, г. Москва

В данной статье рассматривается дискуссия как продукт текстовой деятельности при обучении иностранному языку студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование», изложен алгоритм ее проведения, а также даны рекомендации, которыми преподаватель должен руководствоваться при ее организации. В статье приводятся примеры интегративных заданий для обучения дискуссии на основе продукт-

ориентированных технологий, а также примеры заданий с различными аспектами культуры, образования и науки.

Ключевые слова: дискуссия, продукт-ориентированные технологии, продукт текстовой деятельности, междисциплинарные связи, обучение иностранному языку.

Процесс порождения устноречевого высказывания на основе учебно-научного текста нуждается в организации целенаправленного управления им, учитывая при этом определенную пошаговость, логическую и методическую последовательность в постановке заданий. Наиболее эффективным способом проведения дискуссии является её организация в виде ролевой деловой игры, что дает возможность осуществлять управление деятельностью студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование», придавать ей целенаправленный характер. Дискуссия проводится на основе прочитанного текста в полном соответствии с практикой проведения соответствующих суждений. Выбирается ведущий дискуссии, в задачу которого входит презентация темы в виде краткой вступительной речи, управление обсуждением путем предоставления слова участникам и суммирование высказываний, а также завершающего обсуждения [1]. Примеры дискуссии представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Интегративные задания для обучения дискуссии
на основе продукт-ориентированных технологий**

Иностранный язык + ...	Дискуссия
психология; педагогика; история музыки; философия	Согласны ли вы с точкой зрения многих исследователей, что музыка действует на состояние психики человека и на его деятельность? Аргументируйте свою точку зрения [2, с. 96-105].
история; литература; культурология	Какая история стоит за двумя великими личностями 19 века – польского композитора и пианиста Фредерика Шопена и французской романистки Жорж Санд? *Помимо прочих материалов, студентам предлагалось ознакомиться с книгой и CD-диском – «Фредерик Шопен и Жорж Санд» (серия «Opus d'amour») [4].
	Какова история создания музыкального произведения К. Орфа «Кармина бурана»? *Студентам предлагалось ознакомиться с книгой «Кармина бурана» (серия «История одного шедевра») [3].
психология; педагогика; эстетика; культурология	Как вы думаете, влияют ли на профессиональную деятельность музыканта (игра, дирижирование, вокал и т.д.) географические и культурные особенности места его проживания? Обоснуйте свой ответ.
	Какие различия могут быть в исполнении произведения, если его играют: а) в 19 веке и в 21 веке? б) на фортепьяно /на кларнете? в) англичанин и испанец?
психология; педагогика; история; эстетика	Что такое традиции и инновации в музыке?
	Проблемы формирования музыкальных вкусов зрителя / слушателя (исторический, социокультурный, межкультурный, эстетический аспекты).

В процессе создания дискуссии необходимо использовать знания из различных областей (междисциплинарные связи). К учебному процессу с будущими педагогами-музыкантами привлекаются различные материалы из области культуры, образования и науки (и их комбинации):

- 1) изобразительное искусство (живопись, фотография, рисунок), литература, театр, кино;
- 2) СМИ (печать, радио, телевидение, интернет);
- 3) музыкальное образование в России и за рубежом [5, с. 25-26].

Исследуя связь музыки с различными областями культуры, студенты знакомятся с предлагаемыми педагогом или подготовленными самими студентами материалами – аутентичными, адаптированными и русскоязычными, переводившимися в учебном процессе на английский язык. Так, в рамках тематического занятия «Встреча музыки с изобразительным искусством» студентам бакалавриата представлялись материалы из англоязычных книг А. Аузони «Музыка в изобразительном искусстве» (*Music in Art*); М. Лорд и Д. Снельсона «История музыки: от античности до современности» (*The Story of Music: from Antiquity to the Present*); Д. Сноумана «Позолоченная сцена: история оперы» (*The Gilded stage: A Social History of Opera*) и других источников [6; 8; 10].

В рамках тематических занятий «Музыка и кино» студенты бакалавриата смотрят музыкальные фильмы на английском языке с последующим обсуждением и заданиями.

Обязательным последующим этапом после знакомства с различными аспектами культуры, образования и науки является выполнение различных видов заданий (таблица 2).

Таблица 2

Примеры заданий с различными аспектами культуры, образования и науки

Музыка + ...	Примеры заданий
1	2
музыка + изобразительное искусство <u>Тема:</u> Импрессионизм в музыке и живописи.	Выскажите свое мнение, каким образом импрессионисты в музыке (К. Дебюсси, М. Равель) находили аналогии и выразительные средства в творчестве художников-импрессионистов (К. Моне, П. Сезанна, А. Тулуз-Лотрека, Э. Дега)?
музыка + театр <u>Тема:</u> Спектакль «Трио» в постановке П. Штейна по пьесе американской пианистки И. Маргалит об истории отношений композиторов Роберта Шумана, Йогана Брамса и жены Шумана – пианистки Клары Шуман.	<u>Проектная работа в группе:</u> 1. Напишите статью о спектакле, которая должна включать ваши размышления по поводу спектакля; короткие биографические справки о Шумане, Кларе и Брамсе; иллюстрации (портреты героев или фотографии спектакля). 2. Сделайте краткий обзор рецензий на данную постановку. * <u>Дополнительное задание:</u> интервью с актерами.

1	2
музыка+кино / литература / СМИ Тема: «Феномен Рихарда Вагнера»	1) Почему фигура Р. Вагнера считается противоречивой в истории музыки? <u>Рекомендуемые источники:</u> - книга « <i>Face to Face with Great Musicians</i> » («Встречи с великими композиторами») [7, с. 1-14]; - книга « <i>The Virtuoso Conductors</i> » («Дирижеры-виртуозы») [9, с. 1-8]. - фильм телекомпании Goldmedia «Рихард Вагнер» из цикла Величайшее шоу на Земле. (http://dokonline.com/dokumentalnie-filmi/11754-velichayshee-shou-na-zemle-rihard-vagner-2012.html); - фильм «Людвиг» (1972); - любые другие источники. 2) Расскажите о замке Нойванштайн, который Король Баварии Людвиг II построил под впечатлением от творчества Р. Вагнера.
музыка + телевидение / интернет / СМИ Тема: «Конкурс «Евровидение»/ Церемония вручения премий «Грэмми».	1.Расскажите историю конкурса/премии. 2.Смотрите ли вы это мероприятие впервые? (Если нет, то подумайте, произошли ли какие-либо изменения в его проведении?) 3.Дайте ваш комментарий: кто вам понравился больше/меньше всего и почему; на какие критерии вы опирались, оценивая участников; кого бы вам хотелось увидеть среди участников; какие изменения вы бы внесли в условия проведения события.
музыка + образование Тема: «Педагоги-просветители в музыкальной культуре XX века: Леонард Бернштейн».	1.Изучите в интернет- или DVD-версии телевизионную лекцию (студентам давалось название одной из лекций, например «Дух Латинской Америки» (<i>The Latin American Spirit</i>)) из цикла «Концерты для молодежи» Л. Бернштейна (<i>L. Bernstein, "Young People's Concerts"</i>). 2.Наряду с телеверсией, на вебсайте, посвященном Бернштейну (http://www.leonardbernstein.com), в разделе « <i>Educator</i> » («Педагог»), в секции « <i>Young People's Concerts. Scripts</i> » прочитайте текст данной лекции. 3.а) студентам задавались вопросы на понимание изученного материала (например, «Какие элементы, по словам автора, придают музыке Латинской Америки «неповторимый аромат?»). б) студентам предлагалось обсудить их взгляды на заданную тему (например, существует ли в русской культуре понятие «дух латиноамериканской музыки»).

Таким образом, исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что дискуссия как продукт текстовой деятельности выступает формой организации занятий по иностранному языку и средством формирования коммуникативной профессиональной компетенции музыканта.

Список литературы

1. Дианина Н.Н. Методика обучения дискуссии на общественно-политические темы в языковом вузе: Автореф. дис.канд. пед. наук. М., 1990. 24 с.
2. Ефимова Л.Н. Осмысление веры в творчестве К.С. Льюиса 1950-1960 годов // Текст, контекст, интертекст. Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции. Ответственные редакторы И.А. Бирич, М.Н. Николаева. 2014. С. 96-105.
3. Орф К. Кармина бурана. М.: Издательский Дом «Классика-XXI», 2008. 32 с.
4. Фридерик Шопен – Жорж Санд / сост. и текст Ж.В. Панова. Москва: Классика-XXI, 2005. 128 с.
5. Шехирева Н.А. Продукт-ориентированные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по специальности «Музыка» // Среднее профессиональное образование. – №2. Москва, 2013. С. 25-26.
6. Ausoni A. Music in Art: translated by Stephen Sartorelli. J. Paul Getty Museum, Los Angeles, 2009.
7. Isaacson Charles David. Face to Face with Great Musicians, D. Appleton and Company, New York, London, 1921. P. 1-14.
8. Lord M., Snelson J. The Story of Music: from Antiquity to the Present. Tandem Verlag GmbH, 2008. 120 P.
9. Raymond Holden. The Virtuoso Conductors, Yale university Press, New haven and London, 2005. P. 1-8.
10. Snowman D. The Gilded stage: A Social history of Opera, Atlantic Books, London, 2009. 482 P.

Подписано в печать 11.06.2016. Гарнитура Times New Roman
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 100 экз. Заказ № 173
ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а