



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

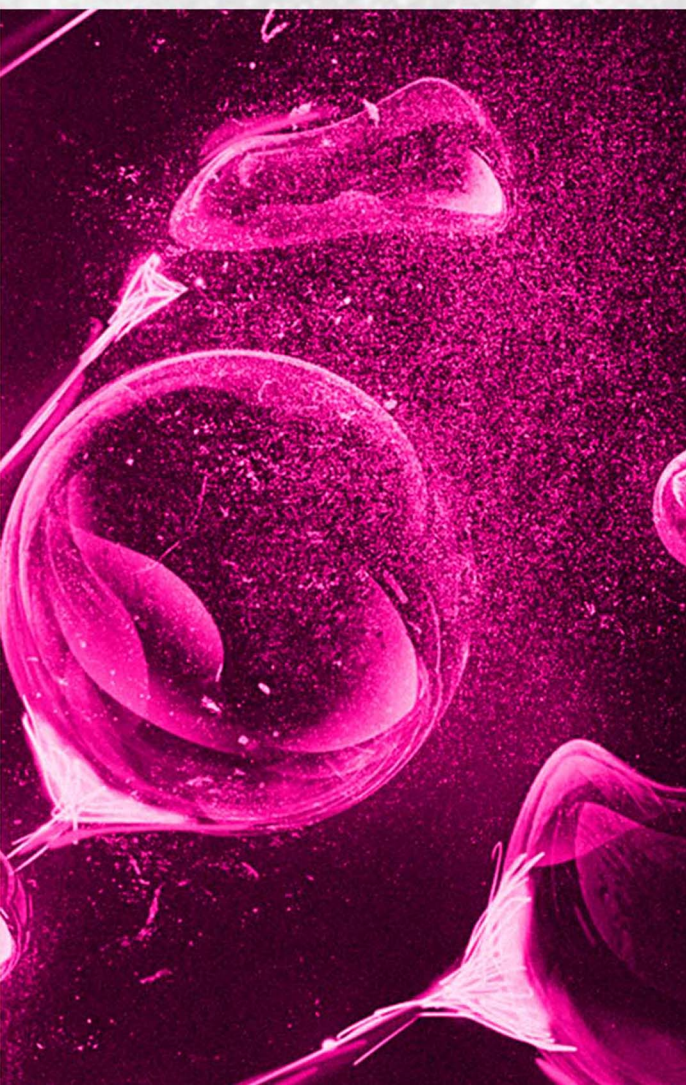
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XIX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 ОКТЯБРЯ 2016 Г.



2016 № 10-12
ISSN 2413-0869



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 10, часть 12

Периодический научный сборник

*по материалам
XIX Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 октября 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 10-12

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

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

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

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

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

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

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

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

По материалам XIX Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 октября 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, д.ю.н., проф.

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Датий Алексей Васильевич, главный научный сотрудник Московского института государственного управления и права, д.м.н.

Кондрашихин Андрей Борисович, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе, д.э.н., к.т.н., проф.

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук, проф., 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., доц.

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, к.с.н.

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Абдыракманова Ч.О.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НАЧАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	6
<i>Абросимова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	9
<i>Андреева М.П.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
<i>Ахнашева И.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РАБОТЫ ЗА КОМПЬЮТЕРОМ НА ЗРЕНИЕ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ЭТОЙ ПРОБЛЕМЫ С ПОМОЩЬЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	13
<i>Васильев В.В., Горбатенко Ю.А., Подковыркина О.М., Агафонова Г.В.</i> ОБ УЧАСТИИ ВУЗА В РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	16
<i>Веретельникова Ю.Я., Родионова Т.В., Чернышкова Е.В., Мухина М.Ю.</i> ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	22
<i>Жданов И.В.</i> ВЗГЛЯДЫ Г.Г. НЕЙГАУЗА НА РАЗВИТИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКИ У УЧАЩИХСЯ	25
<i>Жигалина Е.В.</i> БЫЛЬ Л.Н. ТОЛСТОГО «ПРЫЖОК»: СОПОСТАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ	27
<i>Калиева А.Б., Ельмуратова Б.Ж., Ельмуратов Г.Ж., Кулумбаева М.Ж.</i> ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙСОВ КАК ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	31
<i>Коландария Е.М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	33
<i>Косикова Л.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ	35
<i>Косикова Л.В., Кружилина Я.О.</i> РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	37
<i>Красинская Е.С.</i> К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ	39
<i>Курдюмова И.М.</i> КОНЦЕПЦИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ М. ХЭНДА (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ) И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ.....	41
<i>Кучина Е.С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУКЛОЙ.....	45
<i>Лабутин Н.Г.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В КОМПЬЮТЕРНЫХ КЛАССАХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48
<i>Логвинова Е.В., Золотарев С.Е., Хафизов В.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОСНОВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	51
<i>Мурзаева Т.Л.</i> ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....	53

Ненахов И.Г., Студеникина Е.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА.....	56
Никитина Е.И., Паули И.А. ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	60
Никова М.А., Матвеева И.В. ПРИСОЕДИНЕНИЕ К БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ. ИЗ ОПЫТА РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	63
Овсянников А.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ПАМЯТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	65
Орешкина Э.Ф. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	68
Павлова Л.Н. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	74
Панкова Е.И., Осипов Д.А. ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	78
Пешкова Н.А., Поленова О.А. ИЗУЧЕНИЕ ВНУТРИГРУППОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	83
Плетникова О.В., Медведева Е.Н., Никифорова И.М. ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ.....	85
Рудина И.С. ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ И СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	88
Рудина И.С. НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	90
Рыжскина Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ У ДОШКОЛЬНИКОВ	93
Рябинина Е.В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ	96
Сапронова С.Г., Балабина И.П., Сафонова Е.Г. ОСНОВЫ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ.....	98
Соннова М.В. РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	101
Старовойтова Е.Л., Старовойтова Т.А. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ: ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНИКОВ МАТЕМАТИКИ	104
Старовойтова Е.Л., Старовойтов Л.Е. НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ	106
Сяськина Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	109

Тазетдинова Е.Н. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	111
Терехова С.А. УЧЁТ ВОЗРАСТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КОНТРОЛЬНО-ЭКЗАМЕНАЦИОННЫМ СТРАТЕГИЯМ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	114
Трофимова Е.Д. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЬНИКА ...	120
Фёдоров Д.В., Саматов Д.И. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	123
Хисматуллина Д.Х. ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	126
Циленко Л.П., Тамразова И.Г., Ключкина Ю.В., Шиповская А.А. ПРИОРИТЕТНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РЕФОРМИРОВАНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	129
Черненко В.В., Богатырев В.Г. К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ УСПЕШНОСТИ ЗАНЯТИЯ БИЗНЕСОМ С ПОМОЩЬЮ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ К. ЮНГА	132
Чилингарян М.В. ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВОГО МЕТОДА.....	135
Шапошник Л.Ю., Кудинова Е.Н. АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ	140
Щепкина Н.К., Андрейченко А.О. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫДЕЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ КРЕАТИВНОСТИ	142

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НАЧАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Абдыракманова Ч.О.

факультет педагогики и психологии,

Нижевартровский государственный университет, Россия, г. Нижневартовск

В статье рассматривается проблема преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней развития ребенка. Решить проблему можно путем эффективного управления взаимодействием «детский сад – школа», которое обеспечит преемственные связи между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой и определит плавное вхождение ребенка в учебно-воспитательный процесс в начальной школе.

Ключевые слова: взаимодействия, преемственность, дошкольный возраст, обучение.

Вопросы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и средних общеобразовательных школ в целях обеспечения преемственности дошкольной и начальной ступеней образования остаются актуальными на протяжении существования системы образования, основанной на выделении основных этапов образования согласно возрасту ребенка [1].

На сегодняшний день проблема сохранения единого образовательного пространства является актуальной для современного дошкольного образования, поскольку, с одной стороны, необходимо учитывать цели и содержание дошкольного образования на соответствующих возрастных этапах развития ребенка, вводимых новыми образовательными стандартами. А с другой – потребностью в качественной его подготовке к школе на основе единых требований к работе детского сада и школы.

Уровень требований к поступающим в школу детям усложняется из года в год. Вследствие чего, детскому дошкольному образовательному учреждению необходимо обеспечивать проведение мероприятий по преемственности дошкольной и начальной ступеней образования, поскольку основные мероприятия по подготовке детей к школе выполняют детские сады. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит его дальнейшее обучение [2].

Задача ДОУ состоит в том, чтобы на протяжении всего периода воспитания и обучения ребенка, начиная с младшей группы, постепенно закладывать основу его готовности к обучению в школе, формируя у него систематизированные знания об окружающей действительности, умение осознанно использовать их для решения разнообразных практических задач.

Но основные мероприятия по подготовке к обучению на начальной ступени общеобразовательной школы проводятся на этапе посещения ребенком подготовительной группы и первого класса школы.

На уровне воспитателей детского сада, учителей начальных классов, педагогов-психологов, логопедов, социальных педагогов, медицинских работников необходимо проведение семинаров и круглых столов по вопросам преемственности и адаптации к школе с целью определения задач и конкретных мероприятий; взаимопосещение воспитателями и учителями начальных классов, набирающими детей в первый класс в следующем учебном году, уроков и занятий друг друга. После занятий педагоги имеют возможность совместно обсудить насущные проблемы и скорректировать свою деятельность, что дает возможность совершенствовать методы обучения детей с учетом особенностей их личностного и интеллектуального развития.

На уровне воспитателей детского сада, учителей начальных классов, родителей будущих первоклассников и воспитанников детского сада традиционными формами коммуникации являются знакомство со школой в форме экскурсии воспитанников подготовительных групп в школу, посещение музея школы (при наличии), школьной библиотеки, спортивного и актового залов, беседы и встречи с учащимися школы (первоклассниками, которые посещали тот же детский сад); знакомство со школой в День открытых дверей, на который организуется концерт с участием воспитанников детского сада, первоклассников и других желающих учеников школы, организуется выставка детских рисунков и поделок.

Также развитию коммуникативных связей на этом уровне способствуют проведение совместных праздников детсадовцев и первоклассников, совместное участие первоклассников и детей подготовительной группы в праздниках, развлечениях, играх – соревнованиях, эстафетах. Все это вызывает у ребят желание пойти в школу, интерес, убирает страх и вселяет уверенность в своих силах.

Однако знакомство со школой важно не только для будущего первоклассника, но и для его родителей, которым предстоит сделать выбор школы с учетом сегодняшнего разнообразия программ обучения и широкого спектра образовательных услуг. При этом необходимо учитывать особенности психики и физическое состояние ребенка («зону его ближайшего развития» о которой родители, не имеющие педагогического образования как правило не задумываются), личностные качества будущего учителя и многое другое.

На уровне воспитателей, учителей начальной школы, педагогов – психологов, логопедов, социальных педагогов, медицинских работников и родителей необходимы:

- проведение анкетирования родителей для изучения самочувствия семьи в преддверии начала школьной жизни ребенка;
- проведение работы с родителями на протяжении всего учебного выпускного года: оформление информационных стендов, папок-передвижек «Советы будущим первоклассникам», «Психологическая готовность ребенка к школе: параметры готовности и рекомендации родителям по их развитию», «Готовность к школе: готовим ребенка, готовимся сами», «Мотивация к учебе», «Социально-психологическая готовность. Коммуникативные навыки»;

– проведение родительских собраний, круглых столов по проблемам подготовки ребенка к школе, выбора школы и будущих программ обучения детей, на которых учителя будущих первоклассников и психолог школы могут ответить на все вопросы родителей;

– проведение индивидуальных консультаций с родителями.

Все это позволяет родителям определиться с выбором школы, когда их ребенок находится еще в детском саду.

Работа с родителями тем более важна, поскольку на сегодняшний день актуальной является проблема завышения требований к готовности ребенка к школьному обучению. В части при поступлении в гимназию или лицей от выпускника детского сада зачастую требуется, чтобы он бегло читал, оперировал цифрами в пределах ста и многое другое.

Отсюда и потребность родителей соответствовать требованиям высокого уровня развития ребенка без учета его индивидуальных особенностей. Хорошим считается детский сад, из которого дети переходят в «элитную» школу. И приходится содержание дошкольного образования выстраивать в «школьной» логике – практикуется раннее обучение детей подготовительных групп письму, чтению, усложненной математике, вместо развития познавательных процессов.

Игра и другие, специфичные для этого возраста виды деятельности, вытесняются поурочными занятиями. Повышенные нагрузки, переутомление, ухудшение здоровья детей, снижение учебной мотивации, потеря интереса к учебе, отсутствие творческого начала провоцируют неврозы детей и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию.

Сотрудничество психологов детских садов и школ по проблеме преемственности, формирование у педагогов понимания значимости процесса развития ребенка, а не накопление знаний, поможет исправить эту негативную практику, сохранить здоровье детей, не ущемляя законное право ребенка на образование.

В связи с этим, для оптимизации взаимодействия ДООУ и начальной ступени общеобразовательной школы необходимо [3]:

➤ обеспечение проведения занятий, направленных на формирование готовности детей к обучению к школе с учетом их возрастных и личностных особенностей;

➤ ведение совместной деятельности по адаптации детей к школе;

➤ проведение диагностики готовности к школе;

➤ совместное со школой комплектование 1-х классов из выпускников ДООУ;

➤ проведение мониторинга процесса адаптации детей к школе.

Комплексное проведение вышеперечисленных мероприятий позволит оптимизировать взаимодействие ДООУ и начальной ступени общеобразовательной школы и достичь необходимого уровня преемственности и непрерывности образовательного процесса.

Список литературы

1. Акутина С.П. Взаимодействие детского сада и семьи по вопросам речевого развития детей / С.П. Акутина // Взаимодействие детского сада и семьи по вопросам речевого развития детей – Киров: ВятГГУ, 2005. – С.15-26.
2. Васюткин Д.В. Школьный музей средство патриотического воспитания школьников // Современные проблемы образования: опыт и перспективы. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – С. 209-211.
3. Васюткин Д.В. Школьный музей средство патриотического воспитания школьников // Современные проблемы образования: опыт и перспективы. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – С. 209-211.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование [Текст] Вишнякова С.М. // Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. –М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Абросимова Е.В.

ст. преподаватель кафедры общей математики и информатики,
Амурский государственный университет, Россия, г. Благовещенск

В данной статье рассматриваются особенности преподавания математики в вузе и предлагаются некоторые методики преподавания данной дисциплины для повышения мотивации ее изучения, на примере экономического направления подготовки.

Ключевые слова: дисциплина, студенты, мотивация, математика, математические методы, методы и формы обучения, профессиональная направленность, экономическое образование.

«Когда будешь излагать науку...не забудь по каждым положениям приводить его практическое применение, чтобы твоя наука не была бесполезна» Леонардо да Винчи. Современная экономика России, и происходящие с ней изменения за последние годы, диктуют новые требования к специалистам в этой сфере. Быстро меняются условия жизни, совершенствуются процессы производства и управления, внедряются новые информационные технологии. Все это требует синтеза знаний различных дисциплин для решения задач современности. Как следствие, в настоящий момент необходима разработка новых методик подготовки специалистов.

На мой взгляд, большинство дисциплин вуза, которые относятся к базовой части учебных планов, в недостаточной мере ориентированы на профессиональную направленность студентов и несут в себе больше общеобразовательный характер. Как следствие, учащиеся, не уловив связи со своей будущей профессией, теряют интерес к их изучению – происходит резкое снижение мотивационного фактора обучения. При этом не в полной мере усваиваются знания по дисциплинам, которые являются неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки. Не является исключением и экономическое образование.

Роль математики в современном мире возросла и утвердилась в качестве языка и важнейшего инструмента научного познания. Математика не дает конкретных ответов, она учит добиваться успеха в конкретной деятель-

ности, используя приемы, способы и пути решения практических задач. В системе высшего экономического образования математика относится к одной из составляющих профессиональной подготовки. Поэтому курс математики в вузе должен быть направлен не только на формирование общенаучных знаний, умений и навыков, но и на удовлетворение профессиональных требований студентов.

Остановимся подробнее на методике преподавания математики студентам-экономистам. Необходимо начинать изучение каждого раздела математики с постановки экономической задачи и далее решать ее средствами данного математического аппарата. Например, рассматривая тему линейной алгебры «Матрицы. Действия над матрицами» можно предложить студентам экономическую задачу следующего рода: фирма реализует четыре вида товаров в трех районах. Данные об уровне продаж по районам образуют матрицу. Другой матрицей заданы соответствующие цены. Найти матрицу суммарных продаж в каждом регионе.

При изучении раздела аналитической геометрии «Линии на плоскости» уместно рассмотреть построение кривых спроса и предложения. Для экономики представляет интерес условие равновесия, т.е. когда спрос равен предложению. Поведение кривых спроса и предложения исследуем при изучении темы «Приложение производной». На каждом этапе решения такого рода задач студенты должны комментировать получившийся результат с экономической точки зрения.

Для формирования и развития творческого мышления важно использовать проблемные формы обучения: проблемную лекцию, проблемный семинар и т.д. На таких занятиях студенты осуществляют поиск решений сложных экономических ситуаций. Таким образом, ведут активную познавательную деятельность, требующую актуализации знаний, анализа и умения видеть за отдельными фактами математическое явление, закон.

Игровые методы и формы обучения будущих экономистов, используемые в технологии проблемного обучения, позволяют моделировать реальные социально-экономические ситуации, возникающие на рынке труда и производстве. Как правило, использование таких методик и форм проведения занятий помогает актуализировать математические знания у студентов, их умения и навыки, значительно повысить заинтересованность и внимание. При этом преподавателям математики необходимо постоянно пополнять свои знания о потребностях современной экономической науки в математических методах и возможностях их использования экономистами в исследовательской и производственной деятельности.

Таким образом, особенность преподавания математики для студентов экономических направлений подготовки заключается в наибольшей интеграции профессиональной направленности при ее изучении. Преподаватели, работающие со студентами младших курсов уже на первых этапах обучения должны показать необходимость изучения и значимость данного предмета в их будущей профессии. Когда это осознание приходит, меняется взаимоот-

ношение между студентами и преподавателем – они становятся коллегами, которые ищут решения интересных профессиональных и творческих задач.

Список литературы

1. Крымская Ю. А., Ячинова С. Н. Пути повышения качества и мотивации обучения при профессиональной подготовке студентов в вузах // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 565-567.
2. Непеденина, Е.Ю. Формирование профессиональной прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе / Е.Ю. Непеденина. – М., 2008. – 181 с.
3. Шунайлова С.А. Модель формирования экономико-математической компетенции будущих менеджеров // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 26-28.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Андреева М.П.

студентка 2-го курса, Шуйский филиал
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №17»,
Россия, г. Иваново

Исследование посвящено рассмотрению вопросов реализации социального направления внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социальное направление, внеурочная деятельность, воспитательная функция, общество.

Воспитание является одним из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества, государства. Основными задачами воспитания на современном этапе развития нашего общества являются: формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе.

Стоит понимать, что воспитательная функция проходит красной нитью по всему образовательному процессу, т.е. осуществляется как в урочное, так и во внеурочное время.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы НОО и ООО. Согласно ФГОС внеурочная деятельность по сути является, одним из инструментов достижения планируемых личностных, предметных и метапредметных результатов образования школьников. Так же, являясь важной составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся, она создает условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребёнка, её интеграции в системе мировой и отечественной культур [1, с. 123].

В настоящее время внеурочная деятельность организуется в нескольких направлениях, а именно:

- Спортивно-оздоровительное;
- Духовно-нравственное;
- Социальное;
- Общеинтеллектуальное;
- Общекультурное.

Сегодня уже не надо доказывать, что существует особый тип результатов образования, связанный с социализацией учащихся. Что социализация личности – одна из основных задач современного образования. Именно поэтому мы заострим свое внимание на социальном направлении внеурочной деятельности.

Целью социального направления внеурочной деятельности является создание условий для перевода ребенка в позицию активного члена гражданского общества, способного самоопределяться на основе ценностей, вырабатывать собственное понимание и цели, разрабатывать проекты преобразования общества, реализовывать данные проекты.

Основными задачами этого направления являются такие как:

- 1) формирование позитивного отношения к базовым ценностям;
- 2) формирование навыков труда, позитивного отношения к трудовой деятельности;
- 3) выработка чувства ответственности и уверенности в своих силах;
- 4) стремление активно участвовать в общих интересах в делах класса, школы, города.

Однако задачу социализации можно трактовать по-разному. Наиболее принципиальное различие связано с пониманием социализации либо как адаптации к существующим социальным условиям, либо как обеспечения возможности эффективной преобразующей деятельности в условиях меняющегося социума.

В условиях общеобразовательного учреждения социальная направленность дает ребенку реальную возможность выбора своего индивидуального пути. Получение ребенком такой возможности означает его включение в занятия по интересам, создание условий для достижений, успехов в соответствии с собственными способностями, увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными основным образованием. Ребенок сам выбирает содержание и форму занятий, может не бояться неудач. Поскольку именно в сфере свободного выбора видов деятельности можно рассчитывать на "незаметное", а значит и более эффективное воспитание.

Социальное направление также затрагивает восприятие жизненных проблем, его ценности и смыслы жизни, сталкивает его с ценностями и смыслами других людей.

Особое значение имеет для решения проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников [2].

С точки зрения Романовой Е.С., социальная работа в практике школьной внеурочной деятельности способствует:

- улучшению информированности подростков о профессиях, рынке труда;
- формированию критериев и показателей социально-профессионального самоопределения подростков;
- формированию профориентационных компетенций обучающихся;
- осуществлению осознанного профессионального выбора на основе понимания подростками профессиональных предпочтений, интересов, склонностей, а также потребностей рынка труда [4, с. 95].

Человечество мчится в XXI век. Обществу нужен профессионал, знающий своё дело, способный самостоятельно принимать решения, нести ответственность за них, за себя, за других, за страну, умеющий рисковать, искать, творить, созидать. А для того, чтобы стать таким профессионалом, многим молодым людям на стадии выбора профессии, вхождения во взрослую жизнь, социализации и адаптации в обществе нужна социально-педагогическая помощь [4, с. 180].

Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально сформировать и развить познавательные потребности и способности каждого учащегося, которая обеспечит воспитание свободной личности.

Список литературы

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: Пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Никитина, Л. Содержание работы социального педагога в образовательном учреждении / Л. Никитина. / Воспитание школьников. – 2011. – №1. – С. 33-36.
3. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога. Творческий центр / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2014. – 482 с.
4. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – СПб. : ЗАО Издательский дом «Питер», 2003. – 462 с.
5. <http://wiki.iteach.ru/images/a/ad/Ехолбробample.pdf> (дата обращения 30.10.2016)

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РАБОТЫ ЗА КОМПЬЮТЕРОМ НА ЗРЕНИЕ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ЭТОЙ ПРОБЛЕМЫ С ПОМОЩЬЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ахнашева И.Б.

доцент кафедры теоретической физики и информационных технологий
в образовании, канд. пед. наук, доцент, Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова, Россия, г. Абакан

В статье рассмотрены и объяснены причины негативного влияния персонального компьютера и других портативных устройств на показатели здоровья студентов, в частности на зрение. Представлены и проанализированы результаты анкетирования студентов ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Для профилактики и сохранения зрения (или остаточного зрения) были предложены доступные здоровьесберегающие технологии.

Ключевые слова: персональный компьютер, монитор, гаджеты, нарушение зрения, здоровьесберегающие технологии, звуковые синтезаторы, электронные лупы, читающие машины, программы для отдыха глаз.

В условиях современного информационного общества, повсеместного использования компьютерных технологий и гаджетов, проблема сохранения здоровья, в частности зрения, все более становится актуальной. В связи с этим возникла необходимость разработки и внедрения тех технологий, использование которых в учебном процессе не навредит здоровью учащихся.

В рамках нашего исследования мы поставили **цель**: определить число студентов с нарушением зрения, особенности влияния работы за компьютером на функциональное состояние зрительного анализатора и пути решения этой проблемы с помощью здоровьесберегающих технологий.

Для исследования была разработана анкета, включающая 14 вопросов. Результаты опроса были обработаны статистическим методом (рисунок). В анкетировании приняли участие 186 студентов института естественных наук и математики ХГУ им. Н.Ф. Катанова, средний возраст которых 20 лет.

№	Возраст	Имеете ли Вы нарушения зрения	С какого возраста	Что является основной причиной нарушения зрения	Укажите, какое количество времени Вы тратите ежедневно при работе (игре, общении) на ПК, гаджетах	Укажите, какое количество времени Вы тратите ежедневно при работе (игре, общении) на сотовом телефоне	Часто ли Вы испытываете переутомление зрения в результате работы за ПК или другими портативными устройствами?	Считаете ли Вы, что для сохранения зрения необходимо использовать здоровьесберегающие технологии	Как часто Вы делаете перерывы в работе за компьютером	Знаете ли Вы какие-либо гимнастические упражнения для глаз?			
1	1	20	Не знаю	ТВ	8	4	Да	Да	30-40 мин	Да			
2		22	Нет	Работа за ПК	6	12	Нет	Да	30-40 мин	Да			
3			Наследственность										
4	2	21	Да	15	Работа за ПК	7	6	Да	Да	30-40 мин	Да		
5													
6													
7	4	21	Да	12	Работа за ПК	3	8	Да	Да	через 1-2	Да		
8					Работа за ПК	5	5	Да	Да	30-40 мин	Да		
9					Чтение								
10	5	22	Да	16	Работа за ПК	6	4	Да	Да	через 1-2	Да		
11	6	22	Да	с детства	Работа за ПК	6	4	Да	Да	через 1-2	Да		
12													
13													
14	7	20	Нет		Работа за ПК	2	1	Да	Да	Пока не отвлекут	Да		
15					Работа за ПК								
16					ТВ								
17	8	22	Нет		2,5	12	Нет	Да	30-40 мин	Да			
18	9	17	Да	17	Физиология	6	0,5	Нет	Да	через 1-2	Да		
19					Работа за ПК								
20					Экология								
21	10	22	Не знаю		5	10	Да	Да	15	Да			
22	11	23	Да	21	Работа за ПК	2	5	Нет	Да	30-40 мин	Да		
23													
24													
25	12	20	Да	13	Работа за ПК	1	0,5	Нет	Да	30-40 мин	Да		
26	13	18	Да	6	Работа за ПК	2	4	Нет	Да	через 1-2	Да		
27					Наследственность								
28													

Рис. Оформление и обработка результатов исследования в MS Excel

Результаты исследования показали, что 81 опрошенных студентов имеют нарушения зрения, что составило 43,5% из общего количества испытуемых. Преимущественно у большинства зрение начало снижаться с 10-15 лет. По крайней мере, так ответили 68% студентов имеющие нарушения зрения. Основной причиной плохого зрения, по мнению большинства (82%), является длительная работа за компьютером и гаджетами, 12,3 % – наследственность, 7% – неправильная освещенность рабочего места. Некоторые респонденты, отметили, также, что на зрение влияют телевидение, экология, питание и др.

Таким образом, можно сделать предварительные выводы о том, что, по мнению студентов, нарушение зрения в значительной степени связано с работой за компьютером, что также подтверждается исследованиями. И это не-

удивительно, т.к. в современных условиях компьютер является основным инструментом работы с информацией, развлечения, работы, общения и отдыха.

При любой работе, в которой участвует зрительная система, в той или иной степени возникает усталость глаз. Но наиболее велика вероятность возникновения перенапряжения и усталости глаз, если выполняемая работа связана с применением приборов и устройств, в состав которых входят мониторы и индикаторы [1]. Зрительная система человека формировалась в процессе биологической эволюции на протяжении миллионов лет и практически не адаптирована к экранному изображению. Люди привыкли видеть объекты в отраженном свете и большую часть времени смотрели вдаль. Такой тип зрения был необходим для ориентации в пространстве [3]. Характерной особенностью работы за ПК и гаджетами является необходимость обработки информации на светящемся экране. Световые лучи с монитора имеют более высокую частоту, чем световые лучи, отраженные от предметов. В итоге человек, работающий за компьютером, устает гораздо больше, чем человек, выполняющий аналогичную работу без применения техники. Также, экран монитора не может отразить и передать всю гамму красок окружающего мира, а поэтому сходства добивается за счет увеличения интенсивности излучения и выделения «частотных полос», соответствующих каждому оттенку цвета. Повышенная яркость цветового изображения экрана приводит к диссонансу реального и виртуального мира и, как следствие, – к нарушениям основных функций зрительной системы. Кроме того, наши глаза в процессе эволюции привыкли постоянно находиться в движении. При работе за компьютером диапазон перемещения взгляда ограничен размерами монитора. В результате чего фокус зрения долгое время не меняется и со временем глазные мышцы становятся слабыми и функция зрительной системы нарушается [3].

Также, исследования показали, что люди, проводящие длительное время за компьютером, имеют узкое поле зрения. Что подтверждается исследованиями, где были изучены границы полей зрения красного, зеленого, синего и белого цветов у студентов [2]. Не меньше вредит зрению и некачественное программное обеспечение. Неудачный подбор цвета, шрифтов, компоновки окон в используемых программах очень плохо сказываются на зрении. Вносят свой вклад в ухудшение зрения и неудачное расположение монитора, неправильная организация рабочего места

Решением проблемы сохранения хорошего зрения, а также снятия нагрузки на зрительную систему, является, по нашему мнению, использование в учебной и самостоятельной работе студентов здоровьесберегающих технологий. Под здоровьесберегающими образовательными технологиями в расширенном смысле можно понимать все те технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу здоровья учащихся.

Под данными технологиями, в рамках нашего исследования, будем считать – технологии, ориентированные на восприятие информации в звуковой форме, вспомогательные компьютерные технологии для сохранения и профилактики нарушения зрения. Ведь получение хотя бы части компьютерной информации на слух может значительно снизить зрительные нагрузки.

К данным технологиям отнесем следующие: читающие машины; телевизионные увеличители; программные продукты, обеспечивающие речевой вывод компьютерной информации; специальные программы для увеличения экрана; электронные лупы; специальные программы для отдыха глаз.

Основным условием сохранения зрения является соблюдение режима труда и отдыха при работе за компьютером. Необходимо делать перерыв и выполнять специальные упражнения для глаз. Анкетирование студентов показало, что регулярно упражнения для глаз выполняют лишь 12% опрошенных. На сегодняшний день на рынке программных продуктов множество программ для отдыха глаз, все они сводятся к одним конкретным действиям – прекращать работу через заданные интервалы времени и давать отдыхать глазам.

Список литературы

1. Грачев, А.С. Улучшение работы зрительного анализатора у студентов компьютерных специальностей // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.
2. Кузнецов, О.Ю. Гигиена учебного труда студентов: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.Ю. Кузнецов, Е.Д. Грязева, Г.С. Петрова. – Изд-во ТулГУ, 2012. – 244 с.
3. Русский офтальмологический каталог [Электронный ресурс]. URL: http://www.rjo.ru/rosenblum/index.php.rash=art_pc

ОБ УЧАСТИИ ВУЗА В РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Васильев В.В.

старший преподаватель кафедры технической механики
и оборудования ЦБП, руководитель Центра подготовки абитуриентов,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет»,
Россия, г. Екатеринбург

Горбатенко Ю.А.

доцент кафедры физико-химической технологии защиты биосферы,
канд. хим. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
лесотехнический университет», Россия, г. Екатеринбург

Подковыркина О.М.

доцент кафедры физико-химической технологии защиты биосферы,
канд. техн. наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехни-
ческий университет», Россия, г. Екатеринбург

Агафонова Г.В.

доцент кафедры ландшафтного строительства, канд. с.-х. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет»,
Россия, г. Екатеринбург

В статье обсуждаются цели, задачи и формы профориентационной работы вуза по формированию потенциала будущих инженерных кадров. Приводится опыт профориентационной работы Уральского государственного лесотехнического университета.

Ключевые слова: профориентация, инженерное образование, авторские профориентационные программы.

Вопросы подготовки высококвалифицированных инженерных кадров входят в перечень приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. В регионах создаются центры технического творчества, робототехники, инженерные школы, деятельность которых нацелена, прежде всего, на формирование осознанного выбора школьниками высшего инженерного образования [1, с. 21].

Сегодня основная задача вуза в части профориентации заключается не в информировании школьников о возможном профессиональном выборе, а в формировании этого выбора в пользу вуза [2, с.91]. Более того, от правильности профессионального выбора, сделанного в школьные годы, во многом зависит уровень освоения студентами программ ВО, качество подготовки выпускников вуза. Ведь правильно и своевременно выбранная профессия – это: у абитуриента – соответствующий уровень подготовки и мотивация к дальнейшему качественному приобретению знаний в вузе, у студента – высокая учебная дисциплина и стремление к получению необходимой профессиональной квалификации.

Профориентационной работе в школе уделяется сегодня немало внимания. Это выявление индивидуально-психологических качеств учащегося путем использования многообразных психологических тестов при выборе профессии, знакомство с миром профессий посредством проведения классных часов, организации экскурсий в различные организации и на предприятия, бесед и информационных встреч с представителями профессий и профессиональных учебных заведений. В профориентационной работе принимают участие классные руководители, учителя-предметники, педагоги-организаторы, психологи, родители учащихся.

Однако проблемы профессионального выбора у школьников сохраняются. В частности, непонимание учащимися роли школьных дисциплин в будущей профессиональной деятельности; нехватка новых эффективных технологий профориентации, а, иной раз, и просто достоверной информации о профессиях и специальностях, их востребованности. Все это приводит к неуверенности школьника при выборе будущей специальности, простому следованию моде, слухам, предрассудкам или потере интереса к профессиональному выбору вообще.

Роль, которую должен выполнять вуз в этой ситуации – создание условий, содействующих формированию осознанного профессионального выбора у школьников, ориентированного на актуальные и востребованные тем или иным регионом направления подготовки.

В УГЛТУ вся профориентационная деятельность осуществляется в рамках научно-образовательного проекта для школьников «Инженер леса XXI века», являющегося инициативой в части реализации инновационных решений в системе профориентационной работы, предпрофильной подготовки и профессионального самоопределения школьников [3, с.75].

Цель Проекта – создание профессионально ориентированного и творчески активного потенциала будущих инженерных кадров для промышленного комплекса, в том числе химико-лесного, призванных обеспечить дальнейшую модернизацию экономики регионов и их инновационное лидерство.

УГЛТУ реализует порядка 18 профориентационных программ, рассчитанных на возраст участников со 2 по 11 класс. В каждой программе, соответствующей возрастной группе, преследуются свои цели профориентации.

2-4 классы. Цель: формирование представлений, связанных со сферами профессиональной деятельности, соответствующими направлениям подготовки в УГЛТУ. *Примеры практико-ориентированных познавательно-развлекательных мастер-классов: «Познаем тайны леса», «Раскроем секреты дерева», «Создаем бумагу своими руками» и др.*

5-8 классы. Цель: расширение кругозора учащихся о сферах профессиональной деятельности, соответствующих направлениям подготовки в УГЛТУ; создание условий для осознания учащимися в ней роли школьных дисциплин. *Примеры практико-ориентированных научно-познавательных «круглых столов»: «Химия вокруг нас», «Чудеса физики», «Великая сила черчения», «Этот увлекательный мир бумаги» и др.*

9-10 классы. Цель: дальнейшее информирование и ориентирование учащихся на направления подготовки в УГЛТУ, помощь в выборе ЕГЭ. *Примеры профориентационных научно-познавательных «круглых столов»: «Ландшафтный строитель», «Совместимы ли экономика и экология?», «Компьютерный конструктор механизмов», «Экологический калейдоскоп», «В мире автоматизации», «Я создаю фирму» и др.*

11 классы. Цель: информирование учащихся о вузе, его достоинствах и преимуществах, направлениях подготовки, правилах приема, востребованности выпускников, помощь в выборе и подготовке к ЕГЭ. *Рекомендуется проведение профориентационных научно-познавательных «круглых столов».*

«Круглые столы» и мастер-классы представляют собой комплекс инновационных авторских программ различной направленности [4, с.10].

Так, авторские программы технической направленности представляют собой комплекс тематических практико-ориентированных познавательно-развлекательных уроков – «круглых столов»: «Чудеса физики», «Компьютерный конструктор механизмов», «Этот увлекательный мир бумаги».

В основе каждого «круглого стола» – обязательная практическая деятельность участников: самостоятельное проведение и научное объяснение физических и опытов, грамотное конструирование работоспособных механизмов в специальных компьютерных программах, изготовление настоящего листа бумаги своими руками.

Чудеса физики. Предмет «Физика» – это основа высшего технического образования. Любой раздел школьной физики: механика, оптика, электродинамика и др. представляет собой отдельную область инженерной деятельности. В основе принципа действия любого технического устройства, созданного человеком, будь то механическая игрушка или сложный электронный прибор, лежат физические законы, знакомые всем со школьной скамьи.

Инженер, работающий с техникой – человек, способный созидать, умеющий замечать, объяснять и грамотно использовать различные физические явления при создании новых машин, приборов, конструкций.

Умеете ли вы замечать физические явления? Задумываетесь ли, как можно их использовать на благо человека? Более десятка простых, но увлекательных физических опытов, проведенных самими ребятами во время «круглого стола», позволяют им самим ответить на эти вопросы и убедиться в том, что физика – это наука, важная и доступная для всех.

Компьютерный конструктор механизмов. Нередко при создании новых машин перед инженером-конструктором встает задача, как можно преобразовать движение их подвижных деталей из одного вида движения в другой, например, вращательного в поступательное и наоборот.

Для этих целей применяются различные механизмы: зубчатые, кулачковые, рычажные и др. Первый этап проектирования любого механизма – создание схемы, обеспечивающей его работоспособность. Иначе, звенья механизма, созданного в специальной компьютерной программе, должны двигаться, механизм должен работать.

За урок ребятам удастся создать до десяти различных видов работоспособных механизмов, признать лучшего конструктора, усвоить, насколько для создания механизма важно знание законов движения его звеньев: скоростей и ускорений – также одного из разделов школьной физики.

Этот увлекательный мир бумаги. Как вы считаете, сколько видов бумаг существует? Более 300! Среди них такие, которые не горят и не мокнут в воде... Современное бумагоделательное производство уникально. Громадная машина длиной до 200 метров, высотой с 4-этажное здание со сверкающими цилиндрами и валами, с отполированным командным мостиком напоминает гигантский локомотив. Стремительно льется поток разбавленной бумажной массы на бесконечную сетку. Сквозь ее ячейки фильтруется огромное количество воды... Дышат жаром сушильные цилиндры, сушат быстро непрерывно и стремительно бегущую бумажную ленту... Каждую минуту до 1000 метров бумажного полотна шириной до 10 метров наматывается непрерывно на большой тамбурный вал в рулон.

А вот один листочек бумаги можно получить и вручную, попробуем? На этом уроке каждый может успеть изготовить свой лист бумаги, высушить его. На нем можно и писать, и рисовать...

Использование существующих и создание новых технологий – это сфера деятельности инженеров-технологов, эксплуатация и ремонт машин и оборудования – инженеров-механиков.

Авторские программы экологической направленности: «Химия вокруг нас», «Экологический калейдоскоп», «Совместимы ли экология и экономика?», «Ландшафтный строитель».

Химия вокруг нас. Велико влияние химии на жизнь и здоровье человека. На примере простейших химических реакций ребятам показывается взаимосвязь между качеством продуктов питания, средств бытовой химии, косметики, парфюмерии и здоровьем человека.

Под качеством продуктов питания следует понимать не только срок годности, но и их состав, наличие различных пищевых добавок, которые способны нанести серьезный вред организму.

В рамках урока учащиеся самостоятельно проводят экспертизу средств бытовой химии, косметики, парфюмерии оценивают опасность вредного воздействия данных средств на человека.

Эффектные эксперименты позволяют показать, что химия является не только интересным, занимательным, но и практически полезным предметом.

Экологический калейдоскоп. Потребительская психология человека привела общество к серьезным, а в некоторых случаях уже непоправимым экологическим последствиям – отсутствию экологически чистых мест на планете, дефициту водных ресурсов и ухудшению качества воды в природных водоёмах. Только 12% водных объектов можно отнести к условно-очищенным, 56% – являются загрязненными, причем некоторые из них находятся в состоянии экологического регресса. «Города» мусорных свалок; вырубка лесов...

Обсуждение основных положительных и отрицательных моментов развития современной промышленности и активное вовлечение ребят в химический эксперимент позволяет наглядно показать взаимосвязь между химическими процессами, протекающими в водных объектах, атмосферном воздухе, твердом теле с экологическими последствиями, которые могут возникнуть в окружающей их природной среде.

Актуальность вопросов защиты окружающей среды и необходимость создания экологически безопасных технологий обуславливает заинтересованность современного общества в таких специалистах как промышленные экологи.

Совместимы ли экология и экономика? О тесной связи экономики и экологии говорит само название этих наук. Оба названия произошли от греческого слова «*ойкос*», что означает – жилище, то есть эти отрасли науки изучают наш дом и законы, регулирующие поведение в нём.

Но всем ли понятно, что экономика неотъемлемым образом влияет на экологию, а экология – на производственный потенциал и развитие города? И каким образом можно добиться баланса между экономической выгодой, получаемой от производственной деятельности и качеством окружающей среды?

Испытать себя в качестве предпринимателя, способного совместить эффективное производство, но при этом обеспечить требуемое качество окружающей среды ребята могут на уроке с помощью имитационной игры «Малая река».

Ландшафтный строитель. К окончанию школы будущие абитуриенты обычно не только начинают ориентироваться в своих пристрастиях в базовых дисциплинах, но и понимают, что их интересы лежат в области многогранных профессий – синтезе различных отраслей науки и практики.

Указанный круглый стол помогает таким ребятам определиться в выборе профессии «Ландшафтный строитель». Она объединяет точную науку, биологию и изобразительное искусство в единую область деятельности.

Назначение ландшафтного строителя – благоустройство населённых пунктов, проектирование и строительство скверов, парков, площадей и т.д.

Школьники начинают понимать что термин «Ландшафтный дизайнер» – понятие гораздо менее полное, чем «Ландшафтный архитектор» или, тем более, «Ландшафтный строитель». «Круглый стол» помогает ребятам узнать, насколько древней деятельностью является это «практическое» искусство, какие практические приёмы выработаны для создания не только реальных элементов ландшафтной архитектуры, но и образования иллюзий, визуальных фокусов, призванных украсить и изменить в лучшую сторону облик наших городов, сёл, коттеджных посёлков и отдельных усадеб; как важно уметь применить приобретённые в школе знания в этой профессии-искусстве.

Эти «круглые столы» уже не один год пользуются заслуженной популярностью среди школьников и педагогов. Деятельностный подход позволяет максимально заинтересовать ребят, в развлекательно-познавательной форме ввести их в удивительный мир техники, технологии, экологии, помогает осознать роль школьных дисциплин: физики, химии, биологии в инженерном образовании.

Реализация приведенного выше комплекса профориентационных программ содействует решению одной из первостепенных задач вуза – формированию профессионально ориентированного контингента абитуриентов УГЛТУ – достойного потенциала будущих инженерных кадров.

Список литературы

1. Писоцкая Е.П., Куцубина Н.В. «Школа – ВУЗ – производство»: формируем инженерные кадры со школьной скамьи // Подготовка кадров и эффективность производства: монографический сборник / Под ред. А.А. Санникова, Н.В. Куцубиной, Л.В. Фисюк. – Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2013. – С.21-24.
2. Дубиковский С.Ю. Из опыта профориентационной работы вуза // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-8. – С. 91-94.
3. Куцубина Н.В., Васильев В.В. О роли института развития довузовского образования УГЛТУ в формировании профессионального выбора у школьников // В сборнике: Современные технологии профессионального образования: проблемы и перспективы. Материалы научно-метод. конф. с международ. участием. Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2014. – С. 75-79.
4. Азаренок В.А., С.И. Булдаков, Куцубина Н.В. Университетский образовательный округ: новым задачам – инновационные решения // В сборнике: Университетский образовательный округ: от школы к бизнес-сообществу путем инноваций. Материалы научно-метод. конф. «80 лет УГЛТУ – опыт высшего лесотехнического образования на Урале». Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2010. С. 10-19.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Веретельникова Ю.Я.

старший преподаватель кафедры иностранных языков, канд. психол. наук,
Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского, Россия, г. Саратов

Родионова Т.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского, Россия, г. Саратов

Чернышкова Е.В.

заведующая кафедрой иностранных языков, д-р социол. наук,
Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского, Россия, г. Саратов

Мухина М.Ю.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского, Россия, г. Саратов

Профессиональные качества личности формируются в специально заданном для неё социокультурном пространстве, которое является носителем общественных отношений, общей, профессиональной, корпоративной и другого рода групповой культуры. Такие процессы, как гуманизация и гуманитаризация характерны для развития для развития образования на современном этапе.

Ключевые слова: образование, социализация, профессиональная подготовка, гуманизация образования.

Образование – это особый социальный институт, целью которого является общая и профессиональная подготовка членов общества. Образование выполняет важнейшие функции в общественной жизни.

Образовательные учреждения являются одним из наиболее важных участников *социализации* подрастающего поколения, так как они осуществляют воспитание и прививают подрастающему поколению универсальные ценности, без которых человек не может адаптироваться к обществу и соответствовать направленным на него ожиданиям.

Образовательные учреждения осуществляют *профессиональную подготовку*, что необходимо для общества, которое нуждается в воспроизводстве квалифицированной рабочей силы, адаптированы к уровню развития техники и экономическим условиям, существующим в обществе. Эта функция может заключаться как в обучении и подготовке специалистов, так и в их

переподготовке. В последнем случае наиболее ярко проявляется связь образования с экономикой: падение спроса на представителей определенной профессии закономерно вызывает отток рабочей силы в другие среды, и образование помогает людям произвести новую профессию.

Образовательные учреждения осуществляют *аккультурацию* человека. Для того чтобы адаптироваться в обществе, человеку недостаточно знания норм и владения какой-либо профессией. Необходимо, чтобы человек обладал определенным количеством общих знаний, то есть имел достаточно высокий уровень общей культуры. Необходимо знать историю, обладать хотя бы самыми общими представлениями о литературе и искусстве, владеть иностранным языком и т. д. Человек может стать полноценным гражданином, не обладая этими знаниями, однако без них он не может стать полноценной самостоятельной личностью и высококвалифицированным профессионалом.

По мнению большинства ученых, современный этап развития образования характеризуется рядом тенденций. Прежде всего, весь мир движется ко всеобщему образованию, призванному обеспечить человека знаниями, необходимыми для жизни в современном обществе [2].

В настоящее время, как отмечают исследователи инновационных школ, наблюдается тенденция к *унификации* и *глобализации* образования, вырабатываются единые общие принципы и стандарты, которые могли бы быть общими для образовательных систем всех стран, поскольку постепенно формируется единая мировая цивилизация, в рамках которой к специалистам предъявляются новые требования [3].

С точки зрения большинства исследователей, для развития образования на современном этапе характерны такие процессы, как гуманизация и гуманитаризация [4].

Гуманизация образования заключается в повороте общества к личности, к стремлению общества в процессе образования учитывать не только собственные интересы, но и интересы и особенности отдельной личности [1]. Считается, что образование должно быть гибким. Не человек должен приспособливаться к условиям образовательных систем, а образовательные системы должны приспособливаться к отдельному человеку. В противном случае в обществе не будут созданы условия, необходимые для полноценного развития и реализации личности.

Гуманитаризация образования заключается в увеличении акцента на гуманитарных знаниях, то есть знаниях о человеке и обществе. Можно быть прекрасным специалистом в какой-либо технической области, однако без высокой общей культуры, без гуманитарных ценностей нельзя стать полноценной личностью. Это имеет и важный субъективный смысл, поскольку только развитый человек может получать удовольствие от своей деятельности и от отношений с другими людьми.

Образование – это иерархическая организованная система, предполагающая, что любой человек, получающий образование, должен пройти через

несколько этапов, на которых он овладевает качественно разными знаниями. Только пройдя все эти этапы можно стать полноценным членом общества. Выделяют общее и профессиональное образование. В свою очередь, профессиональное образование подразделяется на среднее специальное образование, высшее профессиональное образование и послевузовское повышение квалификации.

Главная цель общего образования – просвещение, передача минимума общих и специализированных знаний, необходимых для нормальной адаптации человека к общественной жизни. Знания, которые передаются в рамках общего образования, с точки зрения общества, обязательны для каждого человека. Ученые-социологи полагают, что только благодаря общему образованию нормы, идеалы и ценности общества приобретают для человека общезначимый характер, становятся универсальными [5].

Цель общего образования можно определить и иначе. Если рассматривать культуру как огромный текст, несущий важную информацию, то любой человек, принадлежащий к данной культуре, должен уметь «прочитать» и понять этот текст. В этом случае целью общего образования является обучение пониманию. Именно благодаря образованию человек становится полноценным «потребителем» культуры, способным ориентироваться в огромных потоках окружающей его информации.

Профессиональное образование готовит человека к тому, чтобы быть производителем этой информации. Профессиональное (специализированное) образование имеет целью передачу специальных знаний, необходимых для успешной деятельности человека в определенной сфере. Только получив профессиональное образование, человек может быть полноправным участником общественной жизни и выступать в ней не только в роли потребителя, но и в роли создателя, творца, полноценного участника обмена с другими людьми.

В современных условиях общей тенденцией является *повышение роли высшего образования*. За последние годы в России открылись сотни новых высших учебных заведений, в которых (в большинстве случаев) можно получить достаточно качественную профессиональную подготовку. Повышение качества преподавания в новых вузах, как считают исследователи образовательной политики, – дело самого ближайшего будущего. Любое учебное заведение должно создать традиции, накопить опыт, выработать свои собственные нормы преподавания дисциплин, для чего необходимо время [6].

Остается чрезвычайно актуальным *послевузовское повышение квалификации*. Объем знаний увеличивается, появляются новые технологии, новые методы работы, что требует от специалиста постоянного пополнения своих знаний. Так, в медицине появляются новые лекарственные средства, новые методы лечения и новая диагностическая аппаратура. Следовательно, для того чтобы быть полноценным, востребованным специалистом, необходимо владеть этими новыми технологиями. Упорядочить процесс освоения новых профессиональных знаний, создать наиболее оптимальные условия для их получения

и усвоения призваны специальные государственные и общественные организации, разрабатывающие и осуществляющие программы повышения квалификации специалистов с высшим профессиональным образованием.

Таким образом, продолжая выполнять свои фундаментальные функции (социализация подрастающего поколения, профессиональная подготовка и переподготовка специалистов, аккультурация человека), образование в России на современном этапе своего развития характеризуется тенденциями к всеобщности, унификации, глобализации, гуманизации, гуманитаризации, возрастанию роли высшего образования и послевузовского повышения квалификации.

Список литературы

1. Веретельникова Ю.Я. Развитие гуманитарных ценностей профессиональной культуры у будущих специалистов врачей: автореф. дис. канд.псих.наук. Саратов, 2012.
2. Иванкина Л. И. Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности // Известия Томского педагогического университета. 2003. Т. 306. – № 3. С. 132-135.
3. Прокументова Г. Н. Субъекты влияния, ситуации и пространство развития инновационного образования // В кн.: «Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия» // Под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2008.
4. Тенденции изменений в современном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2.
5. Шереги Ф. Э, Харчева В. Т, Сериков В. В. Социология образования: прикладной аспект. М.: Юрист, 1997.
6. Фрумин И. Д. Образовательная политика: практика анализа. М., 2002.

ВЗГЛЯДЫ Г.Г. НЕЙГАУЗА НА РАЗВИТИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКИ У УЧАЩИХСЯ

Жданов И.В.

доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки,
Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева,
Россия, г. Саранск

В статье раскрываются педагогические взгляды Г.Г. Нейгауза на пианистическое развитие учащихся, рассматривается его классификация основных элементов фортепианной техники.

Ключевые слова: Г.Г. Нейгауз, фортепианная техника, фортепианная педагогика, педагогический опыт, классификация, элемент.

Современная отечественная фортепианная педагогика в вопросах теории и методики обучения опирается на традиции отечественных пианистических «школ». Одной из них является «школа Г.Г. Нейгауза», выдающегося пианиста и педагога, воспитавшего целую плеяду известнейших музыкантов.

Среди его учеников – С. Рихтер, Э. Гилельс, Я. Зак, А. Ведерников, Е. Либерман, А. Наседкин, В. Крайнев, В. Горностаева и другие.

В современной отечественной фортепианной педагогике достаточно обстоятельно исследованы основные аспекты подготовки пианиста и теоретически обобщен практический опыт обучения игре на фортепиано. Однако, по-прежнему, актуальным является изучение с точки зрения ведущих направлений современной общей педагогики, педагогического опыта таких крупнейших музыкантов-педагогов, как Г.Г. Нейгауз. Так, одной из фундаментальных работ является диссертационное исследование И.П. Марченко, посвященное разработке методики обучения студентов музыкально-педагогических факультетов на основе анализа, обобщения и применения педагогического опыта Г.Г. Нейгауза [1].

Итогом педагогического опыта Г.Г. Нейгауза явилась книга «Об искусстве фортепианной игры». В ней изложены взгляды музыканта-педагога на многие важные вопросы фортепианного исполнительства и педагогики, и, в частности, на вопрос развития фортепианной техники у учащихся. В данном вопросе Г.Г. Нейгауз предлагает своеобразную классификацию («таблицу») основных элементов «универсальной» фортепианной техники, «из которых состоит вся безгранично разнообразная и богатая фортепьянная музыка» [2, с. 103]. Основываясь на собственном опыте, он был убежден, что целенаправленное освоение этих основных элементов будет наилучшим образом способствовать пианистическому развитию учащихся, в том числе позволит в дальнейшем без особых сложностей справляться с технически сложными эпизодами, встречающимися в фортепианной литературе.

Итак, *первым* элементом Г.Г. Нейгауз называет взятие одной клавиши. Он рекомендует играть ее разными пальцами, с педалью и без педали, а также с разной динамической градацией и различными приемами звукоизвлечения.

Второй элемент – игра двух, трех, четырех, а затем и всех пяти клавиш (игра рукой в одной позиции). Здесь основная задача состоит в достижении самостоятельности пальцев при свободной неподвижной руке.

Третий элемент – гаммы. Основное в их игре – выработка навыка «подкладывания первого пальца или перекладывания всей руки через первый палец» [2, с. 106].

Четвертый элемент – арпеджио во всех его видах. В процессе их исполнения должна преследоваться задача выработки гибкости кисти при полнейшей равномерности движения руки.

Пятый элемент – всевозможные двойные ноты (от секунд до октав и до нон и децим). Здесь Г.Г. Нейгауз особо отмечает важность учета разнообразных приемов исполнения октав, как «исполняются почти только пальцами, только кистью, от локтя (только предплечьем), наконец, *ff martellato* всей рукой, образующей от кончиков пальцев до плечевого сустава крепкий, упру-

гий, но несгибающийся стержень (исключаются движения пальцев, кисти и локтевого сустава)» [2, с. 112].

Шестой элемент – трех- четырех- и пятизвучные аккорды. По мнению Г.Г. Нейгауза: «Главное в аккордах, как и в терциях и секстах, полнейшая одновременность звучания, ровность всех звуков в одних случаях и умение выделять, то есть взять сильнее любой звук аккорда, в других случаях» [2, с. 114]. И далее он подчеркивает, что «Предпосылка удачи, как всегда, свобода руки (от плеча до кисти) при полной сосредоточенности пальцев» [2, с. 114].

Седьмой элемент – переносы руки на большие расстояния, т.е. так называемые «скачки». При их игре важнейшей задачей является достижение «чувства полной свободы, разумной экономии движений и высшей требовательности слуха к звуку» [2, с. 116].

Восьмым «самым чудесным в фортепианной музыке» и последним элементом «универсальной» фортепианной техники Г.Г. Нейгауз называет полифонию. Он настаивает на том, что «Занятия полифонией не только лучшее средство развития духовных качеств пианиста, но и чисто инструментальных, технических, так как ничто не может так научить пению на рояле, как многоголосная ткань в медленных вещах» [2, с. 120].

Таким образом, предложенная Г.Г. Нейгаузом классификация основных элементов фортепианной техники позволяет с более широких позиций подойти к вопросу развития фортепианной техники у учащихся. Наряду с общепринятыми видами мелкой и крупной техники он настоятельно рекомендует систематически осваивать полифонические произведения и тем самым, вносит интеллектуальный компонент в само понятие «фортепианная техника», расширяя задачи пианистического развития учащихся.

Список литературы

1. Марченко И.П. Педагогическое наследие Г.Г. Нейгауза в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 128 с.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Изд. 5-е. М.: Музыка, 1987. 240 с.

БЫЛЬ Л.Н. ТОЛСТОГО «ПРЫЖОК»: СОПОСТАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Жигалина Е.В.

магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

В статье рассматривается изучение были Л.Н. Толстого «Прыжок» по разным программам для начальной школы.

Ключевые слова: литературное чтение, быль, Л.Н. Толстой, анализ художественного произведения.

Были Л.Н. Толстого широко представлены в современных учебниках по литературному чтению. В состав УМК «Гармония» входят были «Косточка», «Филиппок»; в УМК «Школа России» изучаются «Котенок», «Лев и собачка», «Филиппок»; в УМК «Планета знаний» – «Лев и собачка», «Косточка», «Слон», «Котенок»; в «Системе развивающего обучения Л.В. Занкова» – «Лев и собачка», «Косточка».

Согласно ФГОС НОО, одним из результатов освоения предмета «Литературное чтение» является достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий [3]. Формирование читательской компетентности младших школьников предполагает умение анализировать произведение в его родо-жанровой специфике.

По мнению Л.И. Черемисиновой, анализ текста должен быть направлен на обеспечение полноценного восприятия произведения учащимися. Анализ должен идти от «формы» к раскрытию «содержания», что соответствует природе искусства слова. Поэтому так важно обращать внимание школьников на специфику «художественной формы» литературного текста, ибо только в ней и через неё выражается «содержание» произведения [4, с. 120].

Интересно проследить, как изучаются были Л.Н. Толстого в начальной школе на уроках литературного чтения по разным программам, учитывается ли их жанровая природа в процессе анализа произведения.

Обратимся к были «Прыжок», которая входит в программы по литературному чтению в рамках образовательных систем «Школа России» и «Система развивающего обучения Л.В. Занкова».

Быль «Прыжок» давно вошла в школьные хрестоматии. Глубокий психологизм, яркие образы, динамичный и острый сюжет обусловили причину её популярности среди детей младшего школьного возраста и секрет «долгожительности» этого произведения в школьных учебниках по литературному чтению.

Это произведение относится к эпосу, т.к. в нем речь идет о событии, происходившем в прошлом. Не даром оно начинается словами «Один корабль обошел вокруг света и возвращался домой. Была тихая погода, весь народ был на палубе. Посреди народа вертелась большая обезьяна и забавляла всех». История рассказывается от лица повествователя [5, с. 136]. Жанр произведения определен Толстым как быль. Действительно, произведение имеет жанровую форму были: оно небольшое по объему, в нем описан один эпизод из жизни героев, а именно история, которая произошла на корабле во время путешествия.

По системе Л.В. Занкова эта быль изучается во 2 классе, в «Школе России» – в 3 классе.

Система вопросов к тексту в учебнике «Литературное чтение» В. Ю Свиридовой, 2 класс (по системе Л.В. Занкова):

«1. Что раззадорило мальчика?

2. Проследи, как менялись его чувства. Что руководило его поступками: гордость, досада, стыд, смелось.

3. Что ты чувствуешь, читая рассказ? Страх за мальчика, сочувствие? Ты осуждаешь или одобряешь его поступки?

4. Что переживал капитан?

5. Кто главный герой рассказа?

6. Какова роль таких персонажей, как обезьяны и матросы?

7. Почему рассказ называется «Прыжок»?

8. Подумай, почему автор выбрал для рассказа именно этот эпизод долгого кругосветного плавания?» [2, с. 77]

Обращает внимание тот факт, что вопросы и задания по «Системе развивающего обучения Л. В. Занкова» не акцентируют внимание на специфике эпоса как литературного рода и особенностях жанра были. К были предлагаются вопросы, преимущественно ориентированные на выяснение состояния и чувств героев, на мотивы их поведения («Что руководило чувствами мальчика: гордость, досада, стыд, смелость?»). Раскрытие внутреннего мира героев, его чувств, переживаний – одна из главных черт толстовских прозы, именуемой психологизмом. Поэтому анализ психологических особенностей героев – важная составная часть анализа поэтики толстовской прозы.

Вопросы ориентированы на разные сферы восприятия, но преобладает осмысление содержания на разных уровнях: на уровне анализа текста и уровне пересказа. На наш взгляд, необходимо акцентировать внимание школьников и на жанровую особенность данного произведения, обратив внимание на основные признаки жанра были.

Система вопросов к были «Прыжок» в учебнике «Литературное чтение» 3 класс, автор Климанова, Горецкий по программе «Школа России»:

«1. С чего началась эта история? Почему мальчик залез на мачту корабля? Случайно ли это было или здесь сыграли роль какие-то черты его характера: геройство, смелость, хвастовство, желание испытать себя или покрасоваться, сделать все по-своему?

2. Изменилось ли отношение окружающих к проделкам обезьяны и поведению мальчика? В какой момент это произошло? Почему?

3. Как находчивость спасла мальчика? Прочитай. Почему капитан заплакал?

4. Расскажи, когда ты очень переживал за мальчика. Какие эпизоды рассказа говорят о его смелости, а какие – о самоуверенности, растерянности, обидчивости, самолюбии?

5. Постарайся определить основную мысль рассказа «Прыжок». О чем этот рассказ? Почему его написал автор? Для этого перечитай рассказ ещё, посмотри, как он начинается, как заканчивается, выдели самый напряженный момент. Обрати внимание, как автор описывает главных героев рассказа в различных ситуациях, как передает свое отношение к ним» [1, с. 159].

Как видим, по программе «Школа России» предлагаются вопросы, не ориентированные на специфику жанра. В процессе анализа произведения прослеживается сюжетная линия произведения («С чего началась эта история? Изменилось ли отношение окружающих к проделкам обезьяны и поведению мальчика? В какой момент это произошло? Почему?»). Сосредотачивается внимание на действующих лицах («Почему мальчик залез на мачту корабля? Случайно ли это было или здесь сыграли роль какие-то черты его характера: геройство, смелость, хвастовство, желание испытать себя или покрасоваться, сделать все по-своему? Расскажи, когда ты очень переживал за мальчика. Какие эпизоды рассказа говорят о его смелости, а какие – о самоуверенности, растерянности, обидчивости, самолюбия?» и др.), но не обращается внимание детей на тот факт, что это произведение относится к жанру были.

Подведем итог. Несмотря на то, что формирование родо-жанровых представлений младших школьников одна из главных задач уроков литературного чтения, обязательное требование всех программ по литературному чтению, авторы учебников не всегда его соблюдают. Невыполнение этого требования затрудняет проникновение школьников в содержание произведения, раскрытие заложенных в нем смыслов.

Налицо расхождение целевой установки программ по литературному чтению с реализацией поставленных задач в конкретном учебнике и в методических рекомендациях. Хотя авторы программ и говорят о необходимости учета жанра произведения при его анализе, в методическом аппарате учебника это не отражается.

Список литературы

1. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. 3 класс. М.: Просвещение, 2013. 223 с.
2. Свиридова В.Ю. Литературное чтение: Учебник для 2 класса. Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. Дом «Федоров», 2013. 160 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.
4. Черемисинова Л.И. Изучение основ стиховедения в начальной школе: к проблеме формирования читательской компетентности младшего школьника // Филологическое образование в период детства. Изд-во: Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург), 2014. Том 21. С. 119-130.
5. Черемисинова Л. И., Жигалина Е.В. Формирование жанровых представлений младших школьников в процессе изучения творчества Л.Н. Толстого // Современные тенденции развития науки и технологий. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. Часть IV. С. 132-138.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙСОВ КАК ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Калиева А.Б.

профессор кафедры биологии и экологии, канд. биол. наук, доцент,
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова,
Казахстан, г. Павлодар

Ельмуратова Б.Ж.

профессор кафедры истории, канд. ист. наук, доцент,
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова,
Казахстан, г. Павлодар

Ельмуратов Г.Ж.

профессор кафедры управления и политологии, канд. полит. наук, доцент,
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова,
Казахстан, г. Павлодар

Кулумбаева М.Ж.

старший преподаватель кафедры истории, магистр культурологии,
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова,
Казахстан, г. Павлодар

В представляемой статье рассматриваются некоторые аспекты применения кейсовой технологии в образовании. Авторы рассматривают кейс-метод как один из эффективных средств развития у обучающихся способности к критическому мышлению.

Ключевые слова: кейсы, проблемный метод, профессиональное обучение, образовательные технологии.

На современном этапе в казахстанском образовании наметилась тенденция к использованию кейс-технологий на различных уровнях образовательных ступеней. Современному обществу нужны специалисты, способные работать в коллективе, способные осуществлять поиск решений проблем и умеющие эти решения внедрять в жизнь. Для решения этих задач нужны новые подходы к обучению.

Одним из таковых, проблемных методов является метод кейсов или метод ситуаций, предполагающий рассмотрение и решение студентами реальных ситуаций. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность студентов, в которых студентами приобретаются коммуникативные умения.

Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения [1].

То есть суть данного метода состоит в том, что учебный материал подается студентам виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы.

В основном, цели кейс-метода заключаются активизации студентов, развитию критического мышления, что, в свою очередь, повышает эффективность профессионального обучения; – повышении мотивации к учебному процессу [2].

Технология работы с кейсом в учебном процессе сравнительно проста и включает в себя следующие этапы:

- индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса;
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
- презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы) [2].

Кейс-стадии: 1 шаг: Сформулируйте одну конкретную проблему и запишите ее; 2 шаг: Выявите и запишите основные причины ее возникновения (причины формулируются со слов «не» и «нет»); 1и 2 шаг представляют ситуацию «минус».

Далее ее надо перевести в ситуацию «плюс». 3 шаг: Проблема переформулируется в цель; 4 шаг: Причины становятся задачами; 5 шаг: Для каждой задачи определяется комплекс мероприятий, назначаются ответственные. 6 шаг: Ответственные определяют необходимые материальные ресурсы и время для выполнения мероприятия. 7 шаг: Для каждого блока задач определяется конкретный продукт и критерии эффективности решения задачи.

Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным.

В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов. Возможности мультимедиа представления кейсов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения.

Безусловно, усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Список литературы

1. Долгоруков А.М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21-44.
2. Козина, И. Case study: некоторые методические проблемы /И.Козина // Рубеж. – 1997. – № 10-11. – С. 177-189.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Коландария Е.М.

старший преподаватель кафедры информатики и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», Россия, г. Благовещенск

В статье рассматривается профессиональная мобильность современного педагога, как готовность к гибкому, мобильному реагированию на непрерывное изменение потребностей общества, рынка труда, к оперативному восприятию и освоению развивающихся социально-профессиональных технологий и постоянно обновляющейся информации.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, аспекты профессиональной мобильности, профессиональная педагогическая мобильность, социально-культурное развитие.

Происходящие в современном мире процессы глобализации и интеграции ставят человека перед необходимостью быть постоянно готовым к перемещениям в социальном пространстве, достаточно быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, гибко взаимодействовать с самыми разными культурными и социальными системами и субъектами [4].

Формируются и новые общественные требования к личности: реагирование на переменное окружение, принятие и реализация нестандартных решений в ситуации рыночной конкуренции, адаптация к быстроменяющимся условиям, оперативное обновление своих знаний, в возрастающих объеме и сложности информации. Эти изменения заставляют личность быть мобильной.

Профессиональную мобильность можно рассматривать как внутреннюю свободу, самосовершенствования личности, основанную на стабильных ценностях и потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии, способности быстро реагировать на изменения в социуме благодаря образованности и профессиональной компетентности [3].

В условиях экономического кризиса, общественного динамизма проблема профессиональной мобильности личности рассматривается с нескольких позиций, поскольку человек может несколько раз менять свой профессиональный статус, квалификацию, производственный коллектив, а некоторое время вообще не работать [3].

Поэтому профессиональная мобильность специалистов становится важнейшим условием инновационного развития всех сфер жизнедеятельности человека. Она является механизмом социальной адаптации, что позволяет человеку управлять ресурсами субъективности и профессиональным поведением.

Различают объективный, субъективный и характерологический аспекты профессиональной мобильности.

– Объективный аспект охватывает научно-технические и социально-экономические предпосылки смены профессии.

– Субъективный аспект зависит от индивидуальных характеристик людей (потребностей, ценностных ориентаций, моральных качеств), которые определяют мотивы изменения интересов работников и акт принятия решения о смене места работы или профессии.

– Характерологический аспект основан на склонности человека к изменению предметной деятельности, что дает основания рассматривать профессиональную мобильность как относительно устойчивое свойство личности, как подготовленность или склонность к изменению вида профессиональной деятельности.

В настоящее время высшее образование остается востребованным в обществе, но ориентация на подготовку специалиста сегодня уже недостаточна, важно обратить внимание на развитие личности, способной гибко реагировать на постоянно меняющиеся условия, отличающейся предприимчивостью, мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности в профессиональной деятельности [1].

В связи с этим, в современной высшей педагогической школе, все большее признание получают концепции, в которых приоритеты отводятся целостному становлению и развитию личности будущего учителя, формированию готовности быть мобильным в профессиональной деятельности за счет перевода из состояния исполнителей в состояние активно действующих субъектов, что позволит педагогу быть не просто механическим исполнителем сценария своих профессиональных ролей, а быть творцом своего собственного неповторимого профессионального мира.

Профессиональная педагогическая мобильность включает в себя:

– Качества и свойства личности (гибкость, оперативность, толерантность, открытость миру, доверие к людям и к себе, локализация контроля).

– Умения личности (рефлексия, саморегуляция, самоопределение, целеполагание, проектирование и управление).

– Способности личности (видеть и понимать сущность изменений в социуме, видеть вариативность и альтернативность развития педагогической ситуации, конструктивно, продуктивно мыслить, проектировать необходимые изменения в микросоциуме, группе, решать проблемы, адаптироваться к изменениям).

Следовательно, педагогическая мобильность – интегративная характеристика, включающая в себя все виды мобильности и компетентности, необходимые при самореализации педагога в профессиональной деятельности, в социуме и культуре.

Список литературы

1. Лапина О.А. Профессиональная мобильность как интегративное качество педагога [Текст] : монография / О.А. Лапина, Е.А. Никитина. – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – 141 с.
2. Морозова С. А. Профессиональная мобильность педагогов как условие инновационного развития колледжа : диссертация ... кандидата педагогических наук : – Екатеринбург, 2013. – 186 с.
3. Пилецкая Л.С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 693-697.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ

Косикова Л.В.

старший преподаватель кафедры психологии образования,
канд. психол. наук, ЮФУ, Россия, г. Ростов-на-Дону

В данной статье рассматриваются особенности процесса адаптации подростков в современных условиях, взаимосвязь этого процесса с акцентуациями характера. Приводятся результаты эмпирического исследования, в котором участвовали обучающиеся гимназий г.Ростова-на-Дону (возраст 13-15 лет).

Ключевые слова: адаптированность, дезадаптированность, акцентуации характера, подростковый период.

Адаптация личности подростка в мире, где часто происходят перемены, трудна, так как он не успевает за быстрым ходом событий и, как следствие, растет сфера дезадаптации. Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых его черт и последующим их сглаживанием. Именно в этом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера. Акцентуации характера – явление динамическое, зависимое во многом от сложившейся социальной ситуации и возможностей социально-психологической адаптации личности.

Успешность и скорость адаптации разные у всех людей, поэтому принято говорить о степени адаптированности или дезадаптированности индивида. Поскольку адаптация протекает в условиях социального взаимодействия людей, то способность к адаптации субъекта к обществу или группе определяется свойствами социума, а также собственными свойствами и качествами [1].

А.К.Осницкий в качестве оснований для дезадаптации считает низкий уровень принятия себя, низкий уровень принятия других, то есть конфронтация, эмоциональный дискомфорт, который может быть разным по своей природе, сильная зависимость от других людей, то есть экстернальность, стремление доминировать. В качестве оснований для адаптации предполагаются: принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность, партнёрская позиция, в которой человек способен строить отношения на равных, без доминирования и чрезмерного подчинения [2].

Цель нашего исследования заключалась в определении взаимосвязи акцентуаций характера и социально-психологической адаптированности у подростков. Мы предполагали, что может существовать взаимосвязь между акцентуациями характера и социально-психологической адаптированностью подростков, а также, что могут существовать половые различия социально-

психологической адаптированности и акцентуаций характера у подростков. Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты исследования, проведенного среди обучающихся гимназий г.Ростова-на-Дону (N=50), из них 25 девочек и 25 мальчиков в возрасте 13-15 лет.

Методы исследования: методика диагностики акцентуаций характера (опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека) и опросник «Социально-психологической адаптивности» А.К. Осницкого.

Анализ данных, полученных по опроснику «Социально-психологической адаптивности» А.К. Осницкого, свидетельствует о том, что больше половины подростков данной выборки имеют высокий уровень адаптации. Такие показатели, как дезадаптивность, непринятие себя, внутренний контроль, внешний контроль, ведомость значимо выше у девочек, чем у мальчиков. Таким образом, девочки более склонны к видению в себе по преимуществу недостатков, низкой самооценке, к самообвинению, к ощущению себя активным объектом собственной деятельности, склонны к подчинению, более мягкие и покорные, чем мальчики.

Корреляционный анализ выявил наличие многочисленных взаимосвязей между акцентуациями характера и показателями адаптированности. Так, демонстративный, гипертимный и застревающий типы акцентуаций характера положительно коррелируют с показателями адаптированности:

Демонстративный тип акцентуации положительно связан с показателями «адаптивность» ($r = 0,449$; $p = 0,01$), «принятие себя» ($r = 0,480$; $p = 0,01$), «принятие других» ($r = 0,446$; $p = 0,01$) и «внутренний контроль» ($r = 0,383$; $p = 0,01$). Гипертимный тип акцентуации положительно связан с показателем «принятие себя» ($r = 0,324$; $p = 0,05$) Застревающий тип акцентуации положительно связан с показателями «внутренний контроль» ($r = 0,384$; $p = 0,01$) и «эскапизм» ($r = 0,385$; $p = 0,01$).

Выявлено, что дистимный, педантичный, тревожный и эмотивный типы акцентуаций характера положительно коррелируют с показателями дезадаптированности.

Отрицательные взаимосвязи определены у возбудимого типа акцентуации характера с показателями «адаптивность» ($r = -0,393$; $p = 0,01$), «принятие других» ($r = -0,459$; $p = 0,01$), «внутренний контроль» ($r = -0,373$; $p = 0,01$). Следовательно, чем слабее контроль над влечениями и побуждениями у подростков, тем меньше выражены принятие других людей, одобрение их жизни, ответственность подростков за происходящие с ними события, тем ниже адаптивность.

Полученные данные могут быть использованы в работе школьных психологов при составлении коррекционных программ; в практике психологического консультирования с целью гармонизации развития подростков и улучшения межличностных отношений. Коррекция и своевременная психологическая помощь помогут избежать стрессовых проявлений, минимальных психозов, неврозов и т. д.

Список литературы

1. Подросток и семья: Хрестоматия /Сост. Райгородский Д.Я. – Самара: БАХРАХ, 2012. – 656 с.

РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Косикова Л.В.

старший преподаватель кафедры психологии образования,
канд. психол. наук, ЮФУ, Россия, г. Ростов-на-Дону

Кружилина Я.О.

магистрант 2 курса, ЮФУ, Россия, г. Ростов-на-Дону

В данной статье рассматривается понятие «карьерная компетентность», точная оценка которой необходима специалисту для построения успешной карьеры независимо от выбранной сферы деятельности.

Ключевые слова: карьерные компетенции, профессиональный выбор, конкурентоспособные специалисты, самооценка карьерной компетентности.

Проблема карьеры, профессионального выбора приобрела широкую популярность в среде российских ученых и практиков: Молл Е.Г., Маркова А.К., Деркач А.А., Могилёвкин Е.А., Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. и др. В ряде работ рассматриваются вопросы развития карьерных компетенций и оценки карьерной компетентности у молодых специалистов [1, 2].

Для того чтобы быть успешно трудоустроенным после окончания вуза, студенту необходимо не просто усваивать объём полученных знаний и профессиональных инструментов по конкретной специальности, но и развивать определённые способности, качества, называемые компетентностью. Согласно карьерному подходу подготовка конкурентоспособных специалистов предполагает развитие у обучаемых тех знаний, умений и практических навыков, которые позволят им в будущем грамотно планировать свою карьеру и эффективно реализовывать профессиональные планы.

В исследовании Могилёвкина И.А. карьерная компетентность рассматривается как важная составная часть профессиональной компетентности. Карьерная компетентность определяется как «метаумение успешно оперировать знаниями и инструментами, позволяющими решать, помимо основных, нетипичные и нестандартные карьерные задачи, а также эффективно выстраивать собственный карьерный путь» [1, с. 118-119].

Уровень карьерной компетентности складывается из синтеза ключевых качеств личности со знаниями, умениями, навыками и высокой мотивацией на творческую работу. Более успешны на карьерном поприще специалисты с высоким уровнем карьерной компетентности, которые способны периодически фокусировать в своем восприятии собственные карьерные достижения, а

затем правильно рассчитать и вовремя сделать карьерный рывок, по сравнению с теми, у кого уровень карьерной компетентности ниже.

Одним из важнейших параметров определения перспективы карьерного роста является самооценка карьерной компетентности.

Анализ исследования, проведённого Тодышевой Т. Ю., позволил определить общие детерминанты самооценки карьерной компетентности менеджеров: эффективные коммуникации, направленные на самореализацию личности, уверенность в себе, личностно-профессиональная регуляция и гибкость поведения. Было доказано, что для группы с низким уровнем самооценки карьерной компетентности частными детерминантами выступают характеристики мышления и социальные нормы, а для групп с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности – творческая направленность личности и профессиональная власть [2].

К внутренним негативным факторам, затрудняющим формирование самооценки карьерной компетентности, можно отнести недостаточно сформированную Я-концепцию, отсутствие мотивов и потребностей к саморазвитию, слабое владение технологиями самосовершенствования, работу, не дающую жизненного удовлетворения.

Постоянно меняющиеся стандарты требуют от специалиста быть более мобильным. Для эффективного построения своего карьерного пути закономерен процесс развития практических навыков реализации карьерных компетенций у студентов средних и высших учебных заведений.

Специалисты по карьере предлагают применять в процессе обучения студентов технологии оценки и самооценки карьерной компетентности – элементы и принципы технологии ассессмента. Достаточно известными являются зарубежная оценочная технология – программа self-assessment и стратегический ассессмент, предложенный российскими специалистами.

В ходе ассессмента студенты включаются в творческую работу по выработке критериев и обсуждению оценок, стремятся улучшить свои профессиональные качества и карьерные возможности, осознают, каких именно навыков и умений им недостает, выражают готовность пройти специализированную тренинговую программу в рамках учебных курсов («Технология карьеры», «Психология карьерного роста», «Управление мотивацией»).

Таким образом, для достижения карьерного успеха современным выпускникам требуется обладать более широкими и глубокими знаниями, чем те, что определены программами обучения в рамках государственных стандартов средних учебных заведений и высшей школы.

Список литературы

1. Могилёвкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. Монография. – СПб.: Речь, 2007.
2. Тодышева Т. Ю. Самооценка карьерной компетентности менеджеров// Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №3. Т.1. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-kariernoy-kompetentnosti-menedzherov> (дата обращения 29.10.2016 г.).

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

Красинская Е.С.

ст. преподаватель, ФГКОУ ВО Восточно-Сибирский институт МВД России,
Россия, г. Иркутск

В статье рассматриваются вопросы профессиональной адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России, факторы ее возникновения и возможные пути преодоления.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, мотивация, профессиональная деятельность, факторы.

Одним из самых ответственных курсов высшего профессионального образования является первый. Установлено, что основные качества личности курсанта закладываются и формируются на первых курсах. В силу этих обстоятельств воспитательная работа и морально-психологическое сопровождение на первом курсе носит особый характер. Вчерашние школьники, оказавшись в новом для них качестве, должны в сравнительно короткий срок освоиться с новой ролью и многому научиться. Однако далеко не все первокурсники с этой задачей справляются успешно.

Поступление в образовательное учреждение МВД России можно рассматривать, как вступление в самостоятельную жизнь. В психологии курсанта первого курса происходят изменения, связанные с «уходом из семьи», ограничением свободы, необходимостью выполнения приказов и распоряжений командиров, строгой подчиненностью и т.д. Данный процесс сопровождается проявлением негативных психических и психологических реакций. В связи с чем, одной из актуальных проблем, стоящих перед учебными заведениями МВД России, является адаптация курсантов к новым условиям.

Адаптация – это сложный, противоречивый, связанный с различными проблемами и трудностями процесс, имеющий конечной целью усвоение действующих норм, правил поведения, овладение приемами и средствами деятельности и формирование определенных установок (моделей) поведения в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Проблему адаптации, как правило, связывают, во-первых, с особенностями личности, неправильной или недостаточной профессиональной ориентированностью и мотивацией курсантов. От осведомленности о будущей профессии, от того, насколько будущая профессия соответствует способностям, характеру и морально-психологическим особенностям во многом зависят его успехи в учебной, служебной и общественной деятельности, уровень и быстрота адаптации к новым для него условиям обучения. Во-вторых, с влиянием внешних условий, связанных с особенностями взаимодействия, взаимоотношений курсантов с профессорско-преподавательским составом, руководителями, микроклиматом служебного коллектива, жилищно-бытовыми условиями и т.д.

В ходе изучения проблем адаптации, в том числе путем анкетирования курсантов (первокурсников), как основных «носителей» тех трудностей, с которыми они встречаются в процессе обучения, их анализа, можно выделить три группы факторов:

1. Абсолютное большинство подчеркивает, как важно на первом курсе обучения иметь доброжелательную атмосферу, помощь в правильной ориентированности в особенностях обучения и службы.

2. Немаловажную роль играет ограничение свободы, в связи с чем актуальным становится правильная организация досуга курсантов.

3. Трудности, связанные с обязательным посещением всех учебных занятий, в том числе факультативных мероприятий, нормативный порядок прохождения службы, необходимость выполнения приказов.

Для адаптации в новой социальной среде важно умение быстро найти свое место в совместной деятельности, свою роль в новом коллективе, умение находить в рамках существующих условий возможности для проявления способностей и интересов.

Адаптация в контексте образования в сфере внутренних дел связана, прежде всего, с адаптацией к исполнению служебных обязанностей, к служебной деятельности – готовность к подчинению, соблюдению распорядка дня и служебной дисциплины, наличие системы поощрений и взысканий за несение службы, исполнение служебных обязанностей, взаимоотношения с командирами.

Таким образом, можно выделить две группы факторов, влияющих на успешность протекания адаптационных процессов: объективные (средовые) и субъективные. В качестве объективных, т.е. независимых от конкретной личности, выступают: учебная программа по подготовке к выполнению служебных и специальных обязанностей, жилищные, бытовые условия, условия отдыха и досуга, обеспечение денежным и материальным довольствием.

В качестве субъективных факторов, т.е. зависящих от каждого конкретного курсанта, – биографические особенности, среда и методы воспитания, уровень подготовки к обучению в образовательном учреждении МВД России – состав семьи, уровень образования родителей, возраст, мотивация обучения, степень расхождения реальных и идеальных (до поступления) представлений об обучении, психологические особенности – уровень притязания и самооценка, уровень специальных и общих особенностей, коммуникативные и общие адаптивные способности, ценностные ориентации, направленность личности.

Особое место в структуре факторов психологической адаптации занимает мотивация. Преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи является очень существенным фактором.

В связи с этим, предлагается несколько направлений работы с ценностной сферой курсантов в рамках психолого-педагогического сопровождения в учебном заведении МВД России для следующих должностных лиц:

– специалисты подразделений морально-психологического обеспечения – помощь в осознании курсантами собственных ценностных иерархий и личной конгруэнтности (неконгруэнтности);

– профессорско-преподавательский состав – формирование у курсантов профессиональных ценностей;

– офицерский состав – демонстрация образцов поведения в соответствии с профессиональными ценностями на основе личного примера.

Результатом комплексных действий вышеупомянутых лиц должна стать сформированность ценностных ориентаций и приобретение профессиональной идентичности курсантов.

Подводя итог, необходимо отметить, что качество решения задач, поставленных перед высшей школой, во многом зависит от умения правильно организовать работу с первых дней обучения. От того, как долго по времени происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи курсантов, процесс их профессионального становления.

Список литературы

1. Аксёнова П.Ю. психолого-педагогическая модель формирования курсантов к учебно-воспитательному процессу. – Рязань, 2011. – 254 с.
2. Бодалев А.А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – 378 с.
3. Даутова В.Ю., Резепин А.В., Михайлов В.Б. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников к условиям учебно-служебной деятельности // Психодиагностика в правоохранительных органах. 2001. № 2. С. 44-48.
4. Рогов М. Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования. – Ярославль, 1999.
5. Суходол Т.В. Волевая регуляция в процессе профессионального обучения курсантов. – М., 2006.

КОНЦЕПЦИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ М. ХЭНДА (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ) И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Курдюмова И.М.

в.н.с., д-р пед. наук, доцент,

Институт стратегии развития образования РАО, Россия, г. Москва

В статье раскрывается подход видного британского ученого Майкла Хэнда к понятию умственной способности и его отличию от компетенции. Рассматривается применимость данной концепции в обучении.

Ключевые слова: умственная способность компетенция, одаренность, свойства личности, обучение в школе.

Попытки прояснить концепцию умственных способностей предпринимались британскими учеными неоднократно. Однако, по словам Дж. Уайта, «В философских работах мы сможем найти обсуждение сознания, восприятия и ощущения, мысли, действия, памяти, эмоций и воображения, но очень редко – что-нибудь об умственных способностях» [3, с.78]. Следует отметить, что те немногие философы, которые рассматривали этот вопрос, в по-

следние годы, находятся под влиянием Гилберта Райля (Gilbert Ryle) [2]. Для Г. Райля существует так много видов умственных способностей, как много есть сфер человеческой активности; он считает, что некто имеет или не имеет определенный вид умственных способностей, в зависимости от степени овладения или не овладения данными видами деятельности.

Другая трудность заключается в том, что нет необходимых условий для демонстрации того, что личность с умственными способностями является компетентной. Компетентности недостаточно для оценки умственных способностей, так как нам необходимо знать насколько легко и быстро эта компетентность была получена. Между тем, по мнению британского исследователя Майкла Хэнда (М. Hand), отождествление умственной способности с компетенцией не проходит. Наиболее очевидная трудность такого отождествления заключается в том, что если уместно считать кого-то компетентным в чем-то, то вряд ли уместно описывать личность как имеющую (или не имеющую) определенные умственные способности. Компетенции есть свойства личности в качестве кого-то; умственные способности характеризуют личность как таковую.

Другая трудность заключается в том, что нет необходимых условий для демонстрации того, что личность с умственными способностями является компетентной. Компетентности недостаточно для оценки умственных способностей, так как нам необходимо знать насколько легко и быстро эта компетентность была получена.

Майкл Хэнд делает следующее заключение относительно концепции умственных способностей: качество ума, которое обозначается термином «умственная способность», есть вид *одаренности (aptitude)* [1]. Одаренность находится в логической связи с компетенциями, но в то же время отличается от них. Понимание этой взаимосвязи и этих различий является ключевым для понимания дискурса в вопросах об умственной способности. Он считает, что мы оцениваем умственные способности человека так же, как и другие его качества: наблюдая поведение людей в соответствующих обстоятельствах. Некоторые виды поведения в определенных видах контекста позволяют нам говорить о людях как об имеющих умственные способности, так и об обратном. Такая оценка не является непогрешимой, ведь наблюдаемое поведение в том или ином случае может оказаться не типичным и привести к неверным выводам. Но если человек постоянно демонстрирует поведение, ассоциируемое с определенным качеством ума в течение длительного времени, логично предположить, что эта персона (он или она) обладает данным качеством ума.

Описывая такие качества человека, как умственные способности, амбиции или щедрость, наблюдатель не делает каких-то выводов относительно их биологического или средового происхождения. Открытым остается вопрос о том, является ли умственная способность продуктом природы или воспитания, или же имеются значимые способы оценки соотношения обоих источников. У человека могут быть способности к чему-то, но он еще не может их реализовать. Атрибуция одаренности не есть претензия на владение компетенцией, но утверждение о той легкости, с которой эта компетенция

осваивается. Мы выясняем одаренность людей, осуществляя мониторинг их научения разным видам деятельности. Именно *школа* – это то место, где осуществляется подобный мониторинг. Учителя наблюдают учащихся при выполнении ими различных задач, оценивают их прогресс через определенные промежутки времени, и говорят учащимся об их затруднениях. Эти наблюдения, оценка и обсуждения составляют надежную основу для диагностики одаренности или ее отсутствия.

М. Хэнд отмечает, что существует одна особенность, касающаяся идеи о том, что одаренность можно определить с помощью тестов или экзаменов. Их результаты дают представление лишь о текущем уровне компетенции в той или иной деятельности; они вполне очевидно не могут дать информации о трудности или легкости достижения данного уровня компетенции. Это может быть оценено только с помощью *мониторинга* учения данной личности в течение определенного периода времени. Однако если это верно, тогда «тесты умственной способности»(intelligence tests) не могут измерять умственную способность.

М. Хэнд делает еще одно значимое заявление относительно концепции умственной способности: качество ума, обозначаемое термином «умственная способность», есть способность к *теоретизированию*(theorizing). Под теоретизированием он понимает производство, оценку и применение теорий; при этом под «теориями» он имеет в виду самый широкий набор моделей, с помощью которых человек планирует, управляет и оценивает свои действия и организует, описывает и объясняет свой опыт. Таким образом, класс теорий по М. Хэнду включает такие интеллектуальные продукты, как:

планы, проекты, стратегии, схемы, программы; *процедуры*, протоколы, методы, алгоритмы; *политику*, принципы, идеи, правила, нормы; *причины*, аргументы, рациональность, рационализацию, объяснения; *учет*, описания, интерпретацию, анализ, таксономии; *обозначения*, истории, биографии, анекдоты; *объяснения*, гипотезы, теоремы, доказательства, силлогизмы, уравнения [1, с. 42].

Таким образом, теоретизирование выражается в различных формах и с разными целями в самых разных видах деятельности человека. Обладать умственными способностями означает иметь общую одаренность в области интенсивной теоретической деятельности. Итак, М. Хэнд утверждает, что существует стабильная и последовательная концепция относительно понятия «умственная способность»(intelligence), которое используется в английском языке. Иметь умственные способности означает иметь способности к теоретизированию. Полезна ли эта концепция? Одним из условий полезности концепции является то, имеет ли она применение. Существует ли вид деятельности, при котором точная оценка умственной способности человека является и возможной, и полезной? М. Хэнд утверждает, что обучение и является таким видом деятельности [1]. Именно учителя имеют хорошую возможность для оценки одаренности детей: они наблюдают, тестируют и общаются с детьми

в ходе самых разных видов деятельности в течение длительного времени. Также необходимо отметить, что оценка одаренности детей помогает учителям в работе. Каким же образом осуществляется такая помощь? Что дает учителю знание о том, что его ученики имеют высокую, среднюю или низкую умственную способность?

Прежде всего, знание об умственных способностях учащихся помогает учителям *планировать и осуществлять преподавание*. Когда учитель разрабатывает программу обучения для класса или группы, он должен иметь представление о том, какое время потребуется ученикам для усвоения новых понятий, для объяснения и для овладения теоретическими умениями, и наконец, когда можно будет двигаться дальше. Такие представления всегда носят предварительный характер: учитель всегда готов изменить планы из-за непредвиденных обстоятельств. Но все это не отменяет важности планирования и реалистичных ожиданий о скорости продвижения учащихся. Если учитель знает, что в классе находятся учащиеся с разными уровнями умственных способностей, его программа должна быть достаточно гибкой при введении новых понятий, доступной для учащихся разного уровня.

Кроме того, оценка умственных способностей учащихся позволяет сделать предположения о нормальном уровне обучения теоретическим предметам, что, в свою очередь, стимулирует *идентификацию отклонений от нормы и неудач*. Когда способный ученик оказывается неспособен к усвоению нового понятия, и наоборот, ученик с низким уровнем умственных способностей овладевает новым материалом достаточно быстро, возникает необходимость исследовать эти проблемы. Такие отклонения от нормы могут иметь самые разные объяснения, но их можно рассматривать, только имея в виду нормальный уровень достижений учащихся.

Итак, согласно позиции Хэнда, иметь умственные способности означает иметь способности к теоретической деятельности; знание о состоянии умственных способностей учащихся помогает успешному обучению. То, что принята Хэндом концепция умственных способностей достаточно целенаправленна и применима, вовсе не означает, что множество других позиций, используемых для теоретических целей психологами, не имеет ценности; и не стоит смущаться их разнообразием [4].

Список литературы

1. Michael Hand (2007). The concept of intelligence. London Review of Education, Vol. 5, No. 1, March 2007, pp. 35-46.
2. Ryle G. (1990) The concept of mind. Harmondsworth, Penguin Books. – 336 pp. (original work published 1949).
3. White J. (2002) The child's mind (London, Routledge Falmer). -216 pp.
4. Теоретико-методологические подходы, обеспечивающие усиление научности современных западных теорий обучения [Текст]: сб. научн. статей / Тагунова И.А., Сухин И.Г., Селиванова Н.Л., Дудко С.А., Курдюмова И.М., Осмоловская И.М., Беляев Г.Ю. М.: Новое время, 2014. – 96 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУКЛОЙ

Кучина Е.С.

магистрант института педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»,
Россия, г. Орел

Статья посвящена вопросам организации игровой деятельности детей 7-го года жизни с традиционной народной тряпичной куклой.

Ключевые слова: игрушка, народна кукла, организация игры, педагогические условия.

В современном словаре, игрушка – это предмет, специально предназначенный для игр, обеспечения игровой деятельности детей и взрослых.

По мнению педагогов, игрушка, будучи обязательным спутником детства, предметом развлечений, переживаний, забав, имеет общеобразовательное значение, служит главной цели воспитания – всестороннему гармоническому развитию личности каждого ребенка. Ее использование содействует расширению детского кругозора, воспитанию интереса к отраженным в ней предметам и явлениям действительности, развитию самостоятельности, ловкости, гибкости. В совместных играх с игрушками у дошкольников формируются дружеские взаимоотношения, умения согласовывать действия.

К.Д. Ушинский [6] одним из первых обратил внимание на то, что игрушка – это своеобразная школа воспитания чувств ребенка. Большую роль игрушки в жизни маленьких детей подчеркивал А.М.Горький. Он считал, что формирование знаний о мире, своей стране вполне достижимо при наличии забавной, умно и просто написанной книжки и это еще легче может быть достигнуто интересной игрушкой. Известный педагог А.С. Макаренко особое значение придавал игре и игрушке, как основообразующей игры. В частности он писал, что игра имеет для ребенка такое же значение, какое имеет у взрослого деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. По образному выражению А.С.Макаренко [5], игрушка – это «материальная основа игры» и она крайне необходима для развертывания игровой деятельности. Е.А. Флёрина [7] справедливо отмечала, что игрушка «учит ребенка жить и действовать». Л.С. Выготский писал, что в игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Педагоги и психологи понимают, что освоение детьми новых знаний, социально-культурных ценностей и правил поведения наиболее успешно осуществляется в игре. Общеизвестным является и то, что игра-это ведущий вид деятельности дошкольников. Игра – это не просто любимое занятие детей, именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие ребенка к учебной деятельности.

В играх из рода в род, из века в век, от одного рода к другому передается нечто общее, свойственное, занимательное и поучительное для детей всех времен, рас и религий, ступеней культурного развития, что несет в себе общечеловеческие, историко-образовательные признаки. Как считал Й. Хейзенга, человеческая культура возникает и разворачивается в игре и как игра. Игра по представлению предков имела священный смысл (чем больше играли дети, тем благополучнее и самодостаточнее будет семья). Взрослые никогда не мешали играм детям.

В настоящее время мы наблюдаем всплеск интереса к национальной культуре, и особенно к народным играм и игрушкам. В разных регионах страны этнографы, искусствоведы, педагоги, народные мастера занимаются поиском народных кукол, их восстановлением и изготовлением.

По мнению Князевой О.А. [4] и Маханевой М.Д. [4], приобщение к традициям народа особенно значимо в дошкольные годы. Ориентация современной педагогики на народную культуру, приобщение к которой становится условием стабильности личности и общества в целом, идея этнокультурного воспитания актуализируют поиск педагогических механизмов использования воспитательного потенциала народного опыта в образовательном процессе. В этом объективном процессе заметное место занимает развитие народных традиций.

Как писали Котова И.Н. и Котова А.С., [3] являясь частью культуры всего человечества, народная кукла сохраняет в своём облике самобытность и характерные черты создающего её народа. В этом главная ценность традиционной народной куклы.

Современный ребенок, к сожалению, ориентирован на игрушки западных стран и не владеет достаточной информацией о традиционной народной игрушке.

По мнению Г.Л. Дайн, А.А. Комаровой [2], ценность народной куклы – содержание в ней родовой информации. В этих куклах живет память народа, поэтому современный ребенок, общаясь с традиционной куклой, незаметно для себя присоединяется к энергоинформационному полю своего народа. Через куклу устанавливается связь между поколениями, объединяются предки с потомками. Являясь частью культуры всего человечества, кукла сохраняет в своем образе самобытность и характерные черты создающего ее народа.

Дайн Г.Л. [1] писала, что через куклу устанавливается связь между поколениями, объединяются предки с потомками. Ведь в играх с куклами дети учатся общаться, фантазировать, творить, проявлять милосердие, тренируют память. Но главное в этих играх – эмоциональный контакт с куклой. Дети не просто привыкают к куклам – они привязываются к ним, как к живым существам и болезненно расстаются с ними. Являясь частью культуры всего человечества, кукла сохраняет в своем образе самобытность и характерные черты создающего ее народа. В этом главная ценность традиционной народной куклы.

Анализ доступных нам источников показал, что если народные игры активно используются в образовательном процессе детского сада, то народная кукла не находит места в играх детей. Воспитатели чаще всего ограничиваются изготовлением таких игрушек и рассказом об их функциях в народной культуре. В дальнейшем ни дети, ни воспитатели не знают, как их использовать.

Для того, чтобы ввести народную тряпичную куклу в игровую деятельность детей 7-го года жизни мы разработали педагогический проект: «Во что играли наши бабушки?».

Цель проекта: Определить условия организации игровой деятельности детей дошкольного возраста с традиционной народной куклой.

Задачи: 1. Познакомить детей с историей возникновения народной куклы. 2. Учить изготавливать народных кукол. 3. Мотивировать детей 6 года жизни к игре с народной куклой по мотивам русских народных сказок. 4. Развивать навыки игрового взаимодействия, творческое воображение.

Этапы реализации проекта:

1-ый этап. Подготовительный: На данном этапе были отобраны народные сказки и былины. Создание ландшафтного коврика. Для создания ландшафтного коврика мы воспользовались идеей Дороновой Т.Н. Изготовление игрушек по мотивам народных тряпичных кукол.

2-ой этап. Обучающий: Читаем русские народные сказки. Детям дается подробная инструкция с показом изготовления куклы-кувадки. Изготовлению куклы детьми. Обязательное учитываются гендерные особенности. Мальчики изготавливают богатырей, а девочки – русских красавиц (Василиса Премудрая, Варвара –краса и пр.).

3-ий этап. Партнерский: В работах Н.Я. Михайленко доказано, что для ускорения процесса овладения ребенком новыми игровыми умениями необходимо передать способ построения игры, а для этого взрослый должен сам развернуть сюжет в совместной с ребенком игре. Именно такой путь формирования сюжетно-ролевой игры наиболее эффективен.

В нашем проекте вначале с детьми рассматривается ландшафтный коврик. Изучается что изображено, определяется какую сказку можно обыграть.

Затем воспитатель предлагает детям обыграть сказку «Царевна-лягушка». В игре педагог принимает на себя роль какого-либо героя, т.е. участвует на правах партнера.

4-ый этап. Режиссерский: Воспитатель выступает в качестве режиссера, предлагает детям разыграть какую-либо ситуацию.

5-ый этап. Самостоятельная игра: На данном этапе воспитатель предлагает детям самостоятельно придумать сказку, ситуацию и разыграть на ландшафтном коврике. Воспитатель не вмешивается в процесс игры.

Таким образом, основными условиями организации игровой деятельности детей дошкольного возраста с традиционной народной куклой будет: обогащение предметно-пространственной среды интерактивным игровым ковриком; игрушками, созданных по мотивам народных тряпичных кукол и

поэтапное формирование игровых умений в процессе использования сюжетов русских народных сказок.

Список литературы

1. Дайн Г.Л. Русская народная игрушка. – М.: Педагогика, 1981.
2. Комарова Т. С. Дети в мире творчества. – М.: Владос, 1995.
3. Котова И.Н., Котова, А.С. Русские обряды и традиции. Народная кукла. – СПб.: Паритет, 2010.
4. Князева О.А., Маханева, М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
5. Макаренко А.С. Книга для родителей: Лекции о воспитании детей/ А.С. Макаренко: сост. и автор. вступит. статья К.И. Беляев. – М.: Просвещение, 1969. – 359 с.
6. Ушинский К.Д. . Педагогические сочинения. В 6 томах/ Ред.коллегия: С.Ф.Егоров, И.Д.Зверев и др. М.: Педагогика, 1990. – Т.5, 6.
7. Флерина Е. А. Игра и игрушка. Пособие для воспитателя дет. сада : сборник статей / под ред. и с предисл. В. Д. Менджерицкой, послесл. Е. Г. Батуриной. – М. : Просвещение, 1973.
8. Эльконин Д. В. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В КОМПЬЮТЕРНЫХ КЛАССАХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лабутин Н.Г.

заведующий кафедрой, канд. техн. наук, доцент,
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России,
Россия, г. Н. Новгород

В статье рассмотрены применяемые в настоящее время методики преподавания в учреждениях дополнительного профессионального образования, приведены примеры прогрессивных методик проведения практических занятий и лабораторных работ в компьютерных классах, в том числе, с использованием комплекса для организации обучения в компьютерном классе, рассмотрены положительные аспекты применения этих инноваций.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные методы обучения, методики обучения в компьютерном классе, комплекс для организации обучения в компьютерном классе.

Для повышения качества обучения в любом образовательном учреждении, в том числе в учреждении дополнительного профессионального образования, без сомнения, необходимо применение инновационных форм и методик обучения.

В настоящее время широко используются следующие методы проведения занятий.

Традиционным методом проведения занятий, который заключается в односторонней форме коммуникации между преподавателем и обучаемыми, является пассивный метод. Это классический метод, суть которого заключа-

ется в том, что преподаватель даёт учебный материал на лекции, а затем на семинарах, практических занятиях обучающиеся должны его воспроизвести.

Другой метод преподавания называется активным. Он считается наиболее эффективным и прогрессивным методом, заключающимся в многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Активный метод предполагает активность на занятиях не только преподавателя, но и обучающихся, то есть, каждого субъекта образовательного процесса. Также этот метод базируется на паритетности и отсутствии репрессивных мер управления и контроля с стороны преподавателя [2, с. 4].

Наиболее современным видом активных методов являются интерактивные методы обучения, использующие коммуникативное преподавание. Отметим положительные стороны интерактивности в преподавании.

Так как преподавание осуществляется в режиме взаимодействия, когда обучающиеся осознают учебный материал через их собственный опыт, они лучше овладевают определенными умениями.

Когда преподаватель активно поддерживает способ усвоения знаний обучающимися, то они лучше усваивают учебный материал, у них повышается мотивация.

Значительно улучшается восприятие материала, когда преподаватель не только структурирует предмет для его лучшего понимания, но и организует обсуждение мнений обучающихся, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Для эффективности интерактивных занятий необходимо выполнение следующих условий [1; 2, с. 6]:

- позитивные, а лучше, доверительные отношения между обучающим и обучающимися;
- демократический стиль;
- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;
- опора на личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- использование различных форм и методов представления информации, а также, форм деятельности обучающихся;
- обеспечение мотивации деятельности обучающихся.

Инновационными считаются следующие интерактивные формы проведения учебных занятий [2, с. 5]:

- творческие задания – такие учебные задания, которые требуют от обучающихся не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов;
- работа в малых группах;
- различные виды обучающих игр (имитации, деловые игры и т.д.);

– дискуссия, эвристическая беседа, интерактивная лекция (лекция-беседа, лекция – дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками и т.д.);

– различные методики обсуждения и разрешения проблем («мозговой штурм», ПОПС-формула (позиция-обоснование-пример-следствие) и т.д.).

В результате анализа инновационных методик преподавания для проведения занятий в компьютерных классах в Приволжском институте повышения квалификации ФНС России применяются следующие методики:

– Показ основных возможностей изучаемого ПО, нужных слушателям для работы, с дальнейшим выполнением небольших заданий под руководством и контролем преподавателя («преподаватель-наставник»);

– Демонстрация хода выполнения задания с параллельным его выполнением слушателями («делай как я»);

– Самостоятельная работа слушателей по рабочим тетрадям;

– Лабораторная работа с постановкой задачи, конкретными заданиями и порядком их выполнения, представленной в учебно-практических пособиях (методичках) и заполнением отчёта.

Все представленные методики на занятиях в Приволжском институте повышения квалификации ФНС России применяются в комплексе.

Также, для повышения эффективности интерактивного занятия можно применять программные системы организации занятий в компьютерных классах, например, NetOP Vision Pro. Как может использоваться программа NetOP Vision Pro преподавателем во время интерактивных занятий в компьютерных классах?

– Для демонстрации обучающего материала (презентаций, интерфейса и окон программ, хода выполнения заданий и т.д.),

– Для контроля выполнения заданий слушателями,

– Для общения со слушателями во время занятия (чат, показ правильно выполненного задания одним из обучающихся),

– Для «работы над ошибками», в том числе, разбора результатов промежуточного тестирования, проведённого в конце занятия.

Таким образом, применение инновационных интерактивных методик для проведения практических занятий и лабораторных работ в компьютерных классах может значительно повысить качество обучения в любой образовательной организации, в частности, в учреждении дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учеб. пособие / Т.И. Ермакова, Е.Г. Ивашкин; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2013. – 158 с.

2. https://www.bti.secna.ru/teacher/umk/doc/Pamyatka_interaktivnye_formy-1.doc. Интернет-публикация. Интерактивные формы проведения учебных занятий.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОСНОВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Логвинова Е.В., Золотарев С.Е., Хафизов В.А.

курсанты, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются возможности использования современных информационных технологий в условиях реформирования системы высшего образования. Выделяются направления усиления эффективности учебного процесса на основе использования образовательных технологий различных видов.

Ключевые слова: высшее образование, технологии обучения, информационные технологии, процесс обучения в вузе.

Реформирование отечественной высшей школы, значительное увеличение потока новой информации и усиление роли самостоятельного освоения знаний и приобретения умений приводит к необходимости поиска современных подходов к повышению эффективности вузовской подготовки специалиста [1, с. 128]. Актуальной задачей интенсификации образовательного процесса в высшей школе является создание системы открытого образования, обеспечивающей доступ к образовательным ресурсам на базе технологий дистанционного обучения [2, с. 60].

Применение информационных технологий предполагает реализацию нескольких последовательных этапов. Подготовительный этап связан с анализом образовательных программ, тематического планирования, выявления особенностей учебного материала, при изучении которого целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии. Затем осуществляется подбор готовых образовательных медиаресурсов и (или) создание собственного информационного продукта конкретного типа, например, презентационного, обучающего, тренирующего или контролирующего. Следующий этап связан с непосредственным использованием информационных продуктов в учебном процессе или при руководстве научно-исследовательской деятельностью обучающихся. Завершающий этап предполагает проведение анализа эффективности использования информационно-коммуникационной технологии для реализации общих образовательных целей, формирования компетенций, решения поставленных учебных задач.

В реальном учебном процессе применение информационных технологий обычно основывается на принципе сочетания традиционных и электронных средств обучения. Такой вид смешанного обучения обеспечивает возможность использования в учебном процессе лучших черт аудиторной и компьютерной форм учебной работы. При этом закономерности традиционных форм обучения способствуют осуществлению социального взаимодействия субъектов коммуникации. Формируемое в ходе учебного занятия ин-

терактивное образовательное пространство позволяет каждому обучающемуся рассчитывать на возможность проявления индивидуальных особенностей, получения своевременных разъяснений в связи с возникающими вопросами и оптимизирует процесс возникновения познавательных барьеров в обучении [3, с. 64].

К положительным сторонам компьютерного обучения (e-learning) относится возможность выбора темпа, времени, места обучения, возможность своевременной актуализации содержания контента. Такая форма обучения представляет интерес как система, позволяющая с наибольшей полнотой реализовать современные требования к образованию: гибкость организационных приемов, индивидуализацию содержания образования, интенсификацию процесса обучения и обмена информацией [4, с. 97]. Дидактически обоснованное систематическое использование в учебном процессе компьютерных технологий существенно усиливает мотивацию вузовского обучения [5, с. 188]. Важно, чтобы использование современных технологий не превращалось лишь в стремление следовать модным тенденциям, а систематическое применение средств компьютерной техники максимально реализовывало развивающие возможности применяемых технологий [6, с. 95]. Только в этом случае практическое использование информационных технологий будет способствовать интенсификации вузовского образования, позитивно влиять на формирование специалиста, соответствующего требованиям современного рынка труда [7, с. 28].

Список литературы

1. Селеменова Т.А., Тукмачева М.А. К проблеме оптимизации обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 127-129.
2. Селеменова Т.А. К вопросу об использовании современных образовательных технологий в процессе обучения высшей математике // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 4. С. 58-61.
3. Селеменова Т.А. К вопросу исследования причин возникновения познавательных барьеров в условиях вузовского обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 61-65.
4. Селеменова Т.А. Методологические аспекты разработки методики обучения математическим дисциплинам в высшей школе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 9-7. С. 96-98.
5. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
6. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. С. 92-96.
7. Калинина Е.С. Профессиональные математические пакеты в дидактической системе преподавания высшей математики в вузах МЧС России // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 28. С. 26-32.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Мурзаева Т.Л.

заместитель директора по учебной работе,
ООО «Центр профессионального образования «Развитие»,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается понятие «информационное общество», как модель для описания качественных изменений, происходящих по ходу общественного развития. Одной из важнейших характеристик современного этапа развития общества является значительное повышение роли информации во всех сферах человеческой деятельности. Такое повышение достигается за счет массового внедрения компьютерной техники и информационных технологий. В связи с этим важными критериями развития информатизации становится количество компьютеров, подключений к Интернету, наличие мобильных телефонов и т.д. В статье анализируются данные по уровню информатизации современного российского общества и делаются выводы, как выявленные тенденции влияют на образовательный процесс.

Ключевые слова: информация, информационное общество, уровень информатизации, образовательный процесс.

В настоящее время для того чтобы определить очередной этап развития человеческого общества как правило употребляют словосочетание «информационное общество» или «постиндустриальное общество». Термины получили свое хождение еще в 70-ых годах прошлого века после публикации трудов американского социолога Д. Белла и профессора Токийского технологического института Ю. Хаяши, занятых изучением особенностей современного им общества и с тех пор являются общеупотребимыми. В тоже время «информационное общество» – это одна из теоретических моделей, которая используется для описания качественно нового этапа общественного развития, когда в основу ее построения взято явление многократного умножения информационного объема, наблюдаемого в последние 30 – 40 лет и по настоящее время. Отсюда отправной точкой информационного общества является начало массового использования компьютерной техники, называемого информационно-компьютерной революцией. Поэтому технологическим основанием нового общества становятся не индустриальные, а информационные и компьютерные технологии.

Информационное общество, по мнению большинства исследователей, таких как И. Масуда, Э. Тоффлер, Дж. Нейсбитт и другие [1], имеет ряд существенных признаков, среди которых одним из важнейших является то, что именно информация становится главным ресурсом в современном обществе. Соответственно увеличивается доля работников, занятых в так называемом информационном секторе, главная задача которого обеспечить производство и оборот информации. Данный сектор лидирует по темпам развития, и по доле капиталовложений и по другим важным параметрам. Современные информационные технологии становятся главным средством повышения эф-

фективности производства, укрепления конкурентоспособности как на внутреннем, так и на мировом рынке. В тоже время многократное умножение информационного потока и появление переизбытка различного рода источников информации не может не влиять на все стороны существования человеческого общества. Ускорение темпа жизни в настоящее время становится серьезной психологической проблемой, с которой уже сталкиваются в самом раннем возрасте. Быстрое обновление информации, появление новых знаний требует более внимательного отношения к содержанию и организации учебного процесса.

Сейчас очевидным фактом является то, что развитие информационных технологий имеет крайне важное значение с точки зрения международного статуса страны. Для эффективного развития информационных технологий необходима развитая инфраструктура, обеспечивающая создание достаточных информационных ресурсов. Это в первую очередь система образования и наука. Поэтому наблюдается очевидное перераспределение ресурсов именно в пользу науки и образования. Появляются новые критерии оценки уровня развития общества – количество компьютеров, количество подключений к Интернету, количество мобильных и фиксированных телефонов и т.д.

По официальным данным Росстата в 2015 году на 100 учащихся в общеобразовательных учреждениях приходится 13 компьютеров, используемых в учебных целях [1]. При этом по состоянию на 2005 год самый высокий уровень оснащенности школьных учреждений, который оценивается по количеству компьютеров на одного учащегося, имели такие страны, как Лихтенштейн (0,33 компьютера на ученика), США (0,3), Австралия (0,28) [2]. В пересчете на 100 учащихся это дает: Лихтенштейн – 33 компьютера, США – 30 и Австралия – 28. Безусловно, только один этот показатель вряд ли позволяет судить о степени информатизации школьного образования. Формальное количество техники вряд ли определяет качество образовательного процесса, но будет верным и другое допущение, что без должного технического оснащения школьное образование не будет соответствовать требованиям времени.

В тоже время реальная ситуация в Российской Федерации в настоящее время позволяет говорить о высокой степени информатизации нашей повседневной жизни. По данным того же Росстата в 2015 году более 72% домохозяйств имели в своем распоряжении персональный компьютер. При этом более 68% домохозяйств имели доступ к Интернету с домашнего компьютера. В целом примерно 70% населения страны являются активными пользователями международной информационной сети. Согласно рейтингу стран мира по численности пользователей Интернета среди населения Россия по доле пользователей этой сети опережает многие страны Европы, такие как Италия, Испания, Венгрия [3]. Конечно, все рейтинги условны и необходимо принимать во внимание географические особенности нашей страны. Недаром первое место с долей пользователей в 95% занимает Исландия с численностью населения менее 300 тысяч человек. Но если принять во внимание количество мобильных телефонов, которых по данным Росстата на 100 домохозяйств приходится 256 единиц, из которых значительная доля приходится на

современные смартфоны, следует признать, что реальная информатизация нашего общества практически соответствует международному уровню.

В тоже время соотношение технического оснащения среднего образования и уровня информатизации общества в целом приводят к определенным выводам, имеющим значение с точки зрения организации учебного процесса. Безусловно, эти выводы являются в значительной степени гипотетическими и требуют дальнейшего изучения.

Диспропорция, которая существует между уровнем информатизации учебного процесса и повседневной жизни приводит к тому, что традиционные формы учебного процесса проигрывают в эффективности и привлекательности способам получения информации с помощью различных устройств (планшет, смартфон, персональный компьютер и т.д.) подключенных к Интернету. При этом для современного школьника нет проблем в доступе к практически любой информации, что вызывает справедливые вопросы о регулировании информационного оборота, которые пока остаются именно вопросами не подкрепленными необходимыми действиями.

Широкое распространение электронных устройств, и как следствие, облегченный доступ к любой информации снижает в глазах учеников ценность образовательного процесса, как передачи знаний от учителя к ученикам. Это подтверждается многочисленными фактами использования смартфонов на ЕГЭ с целью облегчить прохождение экзамена. Что в итоге привело к полному запрету проноса подобных устройств на экзаменационные пункты.

Во многом традиционное содержание учебных предметов, теряет актуальность в современном информационном обществе. Сегодня становится важным не просто передать сумму знаний, сегодня крайне важно обосновать необходимость их получения, то есть, почему ученик должен знать именно это. Сегодня нужно сместить акценты в сторону обучения с позиций «как»: как получать различную информацию, как с ней работать, как работать с различными источниками, как правильно фильтровать, отделяя ложное от истинного, как избегать манипулирования, как пользоваться различными современными устройствами и так далее. И соответственно, что современный учитель сам должен иметь представление о темах, поднятых выше и уметь пользоваться современными информационными технологиями.

Поэтому говоря об информационном обществе и его влиянии на образовательный процесс, мы должны понимать, что проблема гораздо шире, чем просто использование компьютерной техники на уроках. Использование современных цифровых технологий вполне заметно изменяет все стороны нашей повседневной жизни. Уже стали обыденным явлением различные социальные сети, электронные дневники, элементы дистанционного обучения. В связи с этим необходимо осознавать, что информатизация, это не просто замена авторучки клавиатурой, а более глубокий и серьезный процесс.

Список литературы

1. Современная западная философия. Словарь. М.: Изд-во полит. литературы, 2001.

2. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/it_technology/
3. https://www.pcweek.ru/themes/detail.php?ID=72273&THEME_ID=
4. https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_стран_по_числу_пользователей_Интернета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Ненахов И.Г., Студеникина Е.М.

ассистенты кафедры гигиенических дисциплин,
ГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им Н.Н. Бурденко», Россия, г. Воронеж

Целью исследования являлось обоснование внедрения проблемной технологии в учебном процессе студентов медико-профилактического факультета на примере решения ситуационной задачи по дисциплине «гигиена питания», так как проблема повышения качества подготовки студентов медико-профилактического факультета сейчас наиболее актуальна для реализации профессионального стандарта.

Обучающиеся в медицинских вузах студенты должны уметь самостоятельно изучать новые научные сведения, уметь работать с нормативной базой, приобретать опыт, необходимый для выполнения должностных обязанностей сотрудников Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека.

В результате проведенного исследования выделены особенности воспроизведения проблемного обучения, особенности воспроизведения метода проблемного обучения на примере решения ситуационной задачи и проанализированы особенности изучения дисциплины «гигиена питания» на основе проблемного подхода.

Ключевые слова: проблемное обучение, педагогические технологии, ситуационные задачи.

Актуальность. Педагогика является обширной наукой, которая постоянно находится в развитии, причем меняются не только подходы в обучении, но и собственно цели и задачи, которые ставятся перед педагогикой, как наукой. Кроме того, многие методы обучения, долгое время считавшиеся устаревшими или неактуальными, становятся вновь актуальными и их применение в современной педагогической практике становится вполне обоснованным.

Гребенюк О.С. в своих работах по общей педагогике указывает на то, что проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и спосо-

бов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [1, с.107].

Можно выделить концепции, основанные на информационно-коммуникационных технологиях, использовании игровых элементов, продуманных кейсов по каждой дисциплине, проектных, групповых, а также традиционных технологий. Но особое место в современной педагогической практике, основанной на требованиях ФГОС, является технология проблемного обучения.

В данной работе рассматриваются основные проблемы при применении проблемной технологии в медицинском институте на кафедре гигиенических дисциплин.

В своей работе о преемственности преподавания гигиенических дисциплин на медико-профилактическом факультете заведующий кафедрой гигиенических дисциплин Стёпкин Ю.И. обращает внимание на то, что на практических занятиях активно используются ситуационные задачи, методы моделирования, игровые элементы, методические указания и пособия. А для более качественного закрепления теоретических знаний используются «мастер-классы», проводимые специалистами аккредитованного испытательного лабораторного центра ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Воронежской области», где наглядно демонстрируются методики проведения лабораторных и инструментальных исследований, особенности работы с различным оборудованием [2, с. 208].

Целью данной работы является обоснование внедрения проблемной технологии в учебном процессе студентов медико-профилактического факультета на примере решения ситуационной задачи по дисциплине гигиена питания.

Под объектом исследования мы рассмотрим само проблемное обучение как педагогический процесс в обучении студентов медико-профилактического факультета.

Предмет исследования – проблемная ситуация в обучении как фактор актуализации возможностей проблемного обучения в медицинском институте на кафедре гигиенических дисциплин.

Основные задачи:

1. Определить особенности воспроизведения проблемных ситуаций во время циклового занятия у студентов медико-профилактического профиля по профильной дисциплине «гигиена питания» на примере решения ситуационной задачи.
2. Провести анализ технологии с использованием проблемных ситуаций.
3. Сделать выводы о результативности применения проблемной технологии в образовании студентов медиков.

Научно-практическая значимость исследования. Технология проблемного обучения дисциплины гигиена питания включает разработку деятельности ассистента кафедры гигиенических дисциплин, планирующего преподавание курсов цикловых занятий на медико-профилактическом факультете с учетом задачи организации проблемного обучения.

Применение проблемного обучения в дисциплине «гигиена питания» проводится с помощью метода ситуационного обучения. Группа состоит из 10-12 человек, дополнительно делится на 2 подгруппы по 5-6 человек, что способствует созданию коллективного мышления внутри подгруппы и соревнованию между студентами. Подгруппы решают задачу, в которой в результате употребления баклажанной икры в детском саду, у детей развилась картина острого пищевого отравления. В задаче описываются симптомы, появившиеся у детей, их состояние, исход. Студенты должны проанализировать описанный случай пищевого отравления, используя данные анамнеза и клиники, обосновать диагноз, указать дополнительные лабораторные исследования необходимые для его уточнения и предложить конкретные меры профилактики отравлений данной этиологии. Кроме того, студенты как специалисты Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, должны определить санитарные нарушения, выявляемые при обследовании объектов общественного питания, способные привести к возникновению пищевого отравления и профилактические мероприятия, которые необходимо соблюдать на пищеблоке.

В подгруппе распределяются роли:

- воспитатель (вызывает «скорую помощь»);
- врач «скорой помощи» (оказывает первую помощь, устраняет угрожающие жизни состояния);
- врач-инфекционист (проводит обследования больного, определяет тактику лечения);
- главный государственный санитарный врач (подписывает распоряжение на расследование пищевого отравления, принимает административные меры по отстранению от работы сотрудников до прохождения санминимума);
- врач по гигиене детей и подростков (проводит расследование);
- врач-эпидемиолог (проводит расследование).

Структура игры:

1. Студент, играющий роль воспитателя, отмечает ухудшение состояния здоровья детей, вызывает «скорую помощь», описывает симптомы, время их появления.

2. Врач «скорой помощи» оказывает первую помощь пострадавшим, отправляет в лечебное учреждение и направляет экстренное извещение в Центр гигиены и эпидемиологии.

3. Врач госпитализирует, собирает анамнез, назначает лабораторные исследования, ставит диагноз, назначает лечение, заполняет экстренное извещение о пищевом отравлении и отправляет его в Центр гигиены и эпидемиологии не позднее чем через 12 часов с установления диагноза. Первоначально передается телефонограмма.

4. Главный государственный санитарный врач подписывает распоряжение на расследование пищевого отравления.

5. Врач по гигиене детей и подростков и врач-эпидемиолог принимают необходимые меры:

- Выявляют подозреваемый продукт, дают предложения по изъятию из оборота подозреваемого продукта;
- Запрещают использование пищевых продуктов, послуживших причиной отравлений, проводят отбор проб;
- Определяют круг лиц, контактных по заболеванию и подлежащих дополнительным исследованиям с целью выявления источника заражения пищевых продуктов;
- Составляют протокол об административном правонарушении, готовят предложения для передачи в прокуратуру для привлечения к уголовной ответственности лиц, виновных в производстве, выпуске или реализации вызвавшего пищевые отравления продуктов.

Главную роль в данной игре играет врач по гигиене детей и подростков и врач-эпидемиолог, который докладывает о решении данной проблемы. Эпидемиолог проводит расследование и, в конечном итоге, заключение эпидемиолога, содержащее анализ и оценку эпидемиологической ситуации на конкретной территории среди определенных групп населения в изучаемый отрезок времени. Сотрудники докладывают о проведенном расследовании руководству Центру гигиены и эпидемиологии (в данном случае в роли руководства Центра гигиены и эпидемиологии выступает преподаватель). Преподаватель оценивает работу подгруппы по истории болезни, экстренному извещению, карте эпидемиологического расследования.

Заключение и выводы.

1. Приведен метод проблемного обучения на примере решения ситуационной задачи, проанализированы особенности изучения специальности гигиена питания на основе проблемного подхода.

2. Определены особенности воспроизведения методики проблемного обучения. Основная идея состоит в том, что задача преподавателя представить учебно-проблемную задачу, создать для учащихся проблемную ситуацию, сделать возможным принятие и возможность разрешения этой проблемы. В результате чего студенты медико-профилактического факультета овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний.

3. Благодаря использованию данного метода студенты совершенствуют критическое, творческое, логическое мышление, совершенствуют навыки поиска информации, ее применения в частных случаях, слаженно работают в коллективе, формируют профессиональные навыки специалиста. Студенты начинают лучше понимать и воспринимать нормативную документацию, лучше ориентироваться в особенностях работы учреждений здравоохранения Российской Федерации. Данный способ обучения требует больших информационных ресурсов, времени по сравнению с традиционным обучением, но этот метод позволяет повысить профессиональный опыт и качество подготовки студентов.

Список литературы

1. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций // Калинингр. ун-т., 1996. – 107 с.
2. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. // Педагогика, 2004. – 432 с.

3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. – 524 с.
4. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников // Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991. – С. 211-216.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения // Просвещение, 1968. – 321 с.
6. Стёпкин Ю.И., Заряева Е.В., Платунин А.В. Преемственность преподавания гигиенических дисциплин на медико-профилактическом факультете // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском вузе: межвузовский сборник научных статей. Выпуск 6 ; под редакцией И.Э.Есауленко. НАУКА-ЮНИПРЕСС. Воронеж, 2014. С. 207-210.

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Никитина Е.И.

доцент кафедры химии, канд. геол.-минералогических наук, доцент,
Сибирский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Новосибирск

Паули И.А.

доцент кафедры химии, канд. химических наук, доцент,
Сибирский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются проблемы формирования естественнонаучного мировоззрения у студентов гуманитарных факультетов в техническом вузе в рамках преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания».

Ключевые слова: дисциплина «Концепции современного естествознания», естественнонаучное мировоззрение, системный подход, интерактивные методы обучения.

Модель современной образовательной системы позволяет готовить специалистов с энциклопедическими знаниями, но сводит функции образования до формирования знаний, умений и навыков. Это привело к тому, что сегодняшний специалист недостаточно соответствует требованиям современного мира, характеристиками которого являются открытость, динамичность, системность, эволюционность и синергетичность. Отсутствие у студентов гуманитарных направлений обучения представлений о целостности и системности окружающего мира, соответствующих современной естественнонаучной парадигме, ставит перед вузами в качестве приоритетной интегрирующую задачу формирования целостной картины мира как системообразующей составляющей мировоззрения [3].

Анализ содержания естественнонаучного образования в условиях полипарадигмальности образовательного пространства позволил обозначить ряд объективно существующих противоречий:

- между ростом требований сферы труда к специалистам с навыками системного естественнонаучного мышления, формирующимися на основе

естественнонаучного мировоззрения, – с одной стороны, и нарастанием дисбаланса естественного и гуманитарного знания в образовательной сфере – с другой стороны;

- между возрастающей потребностью самореализации, саморазвития при формировании профессионально важных качеств, обеспечиваемых естественнонаучными компетентностями и естественнонаучным мировоззрением, – с одной стороны, и снижением мотивации учебной деятельности и интереса у студентов-гуманитариев к дисциплинам естественнонаучного блока – с другой стороны;

- между необходимостью возрастания качества естественнонаучной подготовки применительно к условиям гуманитарных факультетов вузов – с одной стороны, и снижением исходного уровня естественнонаучной компетентности студентов гуманитарных факультетов вузов – с другой стороны;

- между возрастающими требованиями к уровню профессионально важных качеств, базирующихся на естественнонаучном мировоззрении, – с одной стороны, и недостаточной разработанностью технологий организации видов деятельности, средств, методов и форм обучения, способствующих формированию естественнонаучного мировоззрения как основы становления профессионально важных качеств в условиях вариативности рабочих программ для разных специальностей – с другой стороны.

Преодоление этих трудностей успешно осуществляется благодаря введению в образовательный процесс дисциплины «Концепции современного естествознания» (КСЕ). Основной проблемой формирования содержания этого курса стало отсутствие концептуального подхода, несогласованность современных требований с содержанием образования. Это привело к созданию огромного количества учебных пособий и программ различной наполненности. В качестве основных тенденций подходов к формированию содержания курса КСЕ можно отметить следующие:

- попытка сведения содержания курса к углублению знаний студентов в отдельных областях естествознания, привлечению огромного многообразного фактического материала, изучение которого плохо согласуется с ограниченными временными рамками;

- сведение содержания предмета к изучению исторических аспектов развития естествознания.

Проблема формирования естественнонаучного мировоззрения в учебном процессе курса КСЕ успешно решается благодаря систематизации материала на основе фундаментальных теорий физики, химии, биологии и экологии, принципов глобального эволюционизма, самоорганизации и саморазвития, а также представлений о единой картине мира. Реализация процесса формирования естественнонаучного мировоззрения затрагивает как системную классификацию естественных наук, так и системный подход к естествознанию, где общие проблемы не сводятся к проблемам отдельных наук. Необходимо освещать вопросы о роли естествознания как средства «подпит-

ки» такой крупной саморегулирующейся системы, как человеческое общество. В конечном итоге, целью КСЕ является формирование широкого естественнонаучного мировоззрения, которое не является простой суммой специализированных знаний в отдельных областях науки.

Курс «Концепции современного естествознания» читается на кафедре «Химия» СГУПСа с 1997 года. Сотрудниками кафедры разработана способствующая формированию естественнонаучного мировоззрения студентов методика преподавания этого курса, включающая цели, содержание, дидактические средства, методы обучения, систематический контроль усвоения пройденного материала путем тестирования.

Одним из аспектов методики преподавания курса КСЕ является применение интерактивных (коммуникативных) методов обучения, таких как метод проектов [2] и работа в малых группах [1]. Данные методы направлены на познавательную деятельность учащихся, где обучение направлено от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа результатов усвоения. Студенты учатся обнаруживать в учебном материале основное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру данных знаний, переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Эти методы наиболее полно передают сущность процессов совместной деятельности преподавателей и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъективных» отношений. В целостном интегративном процессе поэтапного включения студентов в познавательную деятельность, способствующую развитию их научных взглядов на современную картину мира с учетом синергетической парадигмы, они способствуют формированию естественнонаучного мировоззрения.

Таким образом, важная и актуальная на современном этапе развития общества задача – формирование естественнонаучного мировоззрения у студентов гуманитарных факультетов вузов, может успешно реализовываться при изучении курса КСЕ.

Список литературы

1. Паули И.А., Никитина Е.И. Работа в малых группах – эффективный метод обучения дисциплине «Концепции современного естествознания» // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. – Часть V. С. 109-113.
2. Паули И.А., Федоровская Л.А., Никитина Е.И. Метод проектов в научно-исследовательской работе студентов // Матер. VI городского межвузовского семинара «Современные педагогические технологии в высшей школе», Новосибирск, 17 мая 2012 г. – Новосибирск: Новосиб. Гос. аграр. ун-т, 2012. – С. 31-34.
3. Цаплиенко Т.И. Формирование современного естественнонаучного мировоззрения посредством синергетического подхода и методические проблемы курса «Концепции современного естествознания» в высшей школе // Управление изменениями в обществе, науке, культуре: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2010. – Пенза, 2010. – С. 88-91.

ПРИСОЕДИНЕНИЕ К БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ. ИЗ ОПЫТА РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Никова М.А.

доцент департамента языковой подготовки, канд. социол. наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Россия, г. Москва

Матвеева И.В.

доцент кафедры профессиональных иностранных языков, канд. пед. наук,
доцент, Академия труда и социальных отношений, Россия, г. Москва

В статье представлена попытка рассмотреть и проанализировать итоги и последствия опыта вхождения российской высшей школы в единое европейское образовательное пространство. Сегодня мы не можем находиться в стороне от тех глобальных процессов, которые наблюдаются в европейской высшей школе в связи с созданием единого экономического пространства. В нашей стране возникла необходимость в реформе высшего образования, которая стала насущной и реальной и, в итоге, поспособствовала динамичному развитию нашего общества в мировом содружестве. Роль высшей школы в этом процессе очень велика.

Ключевые слова: качество подготовки специалистов, коммуникативные навыки, кросскультурная коммуникация, межкультурная коммуникация, профессионально направленное обучение, глобализация образовательных программ, Болонская декларация.

Сегодня мы идем к качественно иному сообществу народов, к единой системе коммуникаций, информации, к цивилизации. Роль высшей школы в этом процессе трудно переоценить. Однако при этом следует помнить, что неприкосновенными должны остаться как историческая память народа, так и его обычаи, традиции, нравственные устои, которые формировались на протяжении долгого периода времени. Соблюдение этого важного принципа позволило многим странам добиться впечатляющих успехов во всех сферах. Известный историк и публицист П.Б. Струве писал: «Мы скажем каждому русскому юноше: России безразлично, веришь ли ты в социализм, в республику или в общину, но ей важно, чтобы ты чтит величие ее прошлого... чтобы благочестие Сергия Радонежского, дерзновение митрополита Филиппа, патриотизм Петра Великого, геройство Суворова, поэзия Пушкина, Гоголя, Толстого, самоотвержение Нахимова, Корнилова и всех миллионов русских людей, помещиков и крестьян, богачей и бедняков,... умиравших за Россию, были для тебя святыми. Ибо ими, этими святынями, творилась и поддерживалась Россия как живая и соборная личность и как духовная сила» [3].

Так же нельзя умалять значимость достижений высшей школы России, огромное значение, которой признавалось и признается до сих пор во всем мире, которая обеспечивала и продолжает обеспечивать высококвалифицированными специалистами все направления науки, техники, культуры и продолжает оказывать влияние на общественный прогресс и сегодня.

Сегодня в мире положение стран определяется их интеллектуальным потенциалом и зависит от двух факторов: качества подготовки специалистов, а также создания условий, способствующих раскрытию и использованию потенциальных возможностей и способностей людей в процессе трудовой деятельности.

Очевиден определенный разрыв между образовательными структурами, господствовавшими в нашем обществе на протяжении определенного времени, и образовательными структурами ведущих стран мира, которые отличаются быстрой адаптацией к различным изменениям в сфере экономики, науки и культуры. Причин, объясняющих это, конечно, много. Одной из них является самоизолированность российской высшей школы. Нам следует внимательно присмотреться не только к нашему отечественному опыту, который, несомненно, значителен по своему содержанию, ибо вобрал в себя все самое лучшее из культурного наследия наших народов, но и к достижениям других стран, имеющих многовековые, прогрессивные во многих отношениях традиции. К слову сказать, российские вузы имеют не столь длительную историю, как университеты Западной Европы.

Сегодня главный ориентир – это Болонская декларация, к которой Россия присоединилась. Для обеспечения нормативной базы для новых вузовских стандартов, в Минобрнауки был разработан законопроект, устанавливающий понятие «федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС). Он привнес несколько революционных изменений в уже существующую систему. Так, вместо деления ФГОС на компоненты (федеральный, национально-региональный и вузовский) по аналогии с европейской установлена модульная (цикловая) структура основной образовательной программы вуза. Каждый из циклов: естественно-научный, гуманитарный, экономический, социальный, математический – имеет базовую и вариативную части. Базовая фундаментальная часть является общей для всех трех уровней, вариативная отличается не только по «наполнению», но и по удельному весу – для бакалавриата она составляет 50%, а для магистров – все 70% [2].

Расчет учебной нагрузки студентов и преподавателей теперь производится не в часах, а в зачетных единицах – баллах, которые в зависимости от уровня подготовки начисляются лекциям и семинарам, которые посетил студент. Необходимо подчеркнуть, что главное отличие нового стандарта состоит в том, что обязательный минимум образования не фиксируется и даже не задается перечень дисциплин. Единство образовательного пространства обеспечивается за счет единства требований к основным образовательным программам, их структуре, условиям реализации, уровню подготовки выпускников.

Диверсификация программ высшего образования, следует подчеркнуть, не разрушает традиционную для России образовательную систему, а дополняет теперь ее [1]. Итак, чтобы быть равноправным участником в образовании мирового «социума культуры», к которому стремятся все страны, открывая границы внутреннего рынка для сотрудничества, наше присоединение к Болонской декларации было крайне необходимым и участие в этом процессе

невозможно без выравнивания образовательных и исследовательских стандартов, унификации университетских дипломов.

Список литературы

1. Никова М.А. Итоги опыта вхождения российской высшей школы в единое образовательное пространство. Сборник: The Sixth International Conference on Eurasian scientific development. 2015. С. 56-58.
2. См.: журнал «Столичное образование», февраль, 2007.
3. Струве П.Б. Исторический смысл русской революции и национальные задачи. Нью-Йорк, 1988. С. 273.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ПАМЯТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Овсянников А.О.

доцент кафедры современных европейских языков, канд. пед. наук,
РГПУ им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена возможности использования знаний в области ассоциативной и логической памяти при обучении информативному чтению на втором иностранном в условиях крайне несовершенного владения им (вводный курс).

Ключевые слова: ассоциации по смежности, ассоциации по сходству, ассоциации по контрасту, регулярные формы второго иностранного языка, нерегулярные формы второго иностранного языка, графемно-фонетические и морфологические ключи.

Мы рассматриваем ситуацию декодирования небольшого оригинального испанского текста без словаря франко-, англо- или немецкоговорящим студентом неязыкового факультета гуманитарного вуза на начальном этапе обучения испанскому языку (вводный курс). Сравнительно с другими возрастными в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания. При этом считается, что полиязычие в целом положительно сказывается на развитии памяти [2]. Приобретение ещё одного лингвокультурного кода неизбежно влечёт за собой расширение лексико-грамматических знаний, обогащение фразеологического фонда, синтаксическое и стилистическое разнообразие *речевой деятельности* (РД). У искусственного трилингва преобразование лексикона осуществляется, в частности, в направлении осознания реструктуризации и максимального расширения ассоциативных связей, что ведёт к расширению объёма памяти.

Как известно, в зависимости от типов мышления различают ассоциативную, логическую и опосредованную память, представление о которых необходимо при строительстве «стратегии обучения» информативному чтению на *втором иностранном языке* (ИЯ2), которое предполагает активизацию когнитивно-компенсаторного умения читать в условиях крайне несовершенного владения иностранным языком.

Ниже приводится испанский текст и элементы «стратегии обучения», нацеленной на дешифровку частей данного текста с использованием теории в области ассоциативной и логической памяти.

Испанский текст:

El escritor colombiano Gabriel García Márquez ha sido ingresado al Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán en la Ciudad de México, según ha confirmado este jueves su hijo Gonzalo García Barcha. El Nobel de Literatura, de 87 años, fue trasladado desde el lunes al centro hospitalario con una infección respiratoria. "Le dio una pequeña infección hace unos días y preferimos traerlo al hospital porque es mayor. No es una neumonía, pero sí es una infección bronquial", ha informado el hijo menor del autor de Cien años de soledad.

García Márquez reside en México desde hace más de 40 años. Vive en el sur del Distrito Federal con su esposa Mercedes Barcha. Apenas el pasado 6 de marzo, el también periodista celebró su cumpleaños número 87 y salió de su casa para saludar a seguidores y periodistas que acudieron a felicitarlo.

El autor de El amor en los tiempos del cólera, El otoño del patriarca, El coronel no tiene quien le escriba, entre otros muchos títulos, obtuvo en 1982 el Premio Nobel de Literatura y es uno de los creadores de la corriente literaria conocida como realismo mágico.

Ассоциативная память строится на ассоциативной связи между запоминаемым фактом и уже известным. К основным ассоциациям относятся ассоциации по смежности, по сходству и по контрасту. Ассоциации по смежности объединяют два явления во времени и пространстве. Примером объединения двух явлений во времени может быть выполнение какой-нибудь предшествующей операции (в нашем случае чтение текста на родном языке (Я1) или на базовом иностранном (ИЯ1) учащимся), которое вызывает возникновение нервных процессов, обеспечивающих выполнение последующей операции (чтение текста ИЯ2). Задача «стратегии обучения» заключается в том, чтобы активизировать механизмы чтения, выработанные при изучении Я1 и ИЯ1, в процессе обучения информативному чтению на ИЯ2. Примером объединения двух явлений в пространстве может быть прогнозирование значения последующего слова, если ему открылось значение предыдущего, или наоборот. Задача «стратегии обучения» в данном случае заключается в том, чтобы отобранные в учебных целях тексты содержали достаточное количество легко переводимых («регулярные» формы) знаменательных слов, которые бы служили опорами при осуществлении контекстуальной догадки. Так, например, в испанской фразе *Gabriel García Márquez reside en México desde hace más de 40 años* франко-, англо- или немецкоговорящему студенту легко будет определить и перевести подлежащее и сказуемое. Первое – в силу узнаваемости имени собственного (*Gabriel García Márquez*), второе – в силу «прозрачности» формы *reside* (ср. рус. *резиденция*), в которой быстро угадывается идея «проживания». К тому же идею «проживания» поддерживает и легко угадываемый топоним *México* (*Мехико/Мексика*).

Ассоциации по сходству связывают два явления, имеющих сходные черты. Они опираются на сходство нервных связей, которые вызываются в мозгу двумя объектами. Задача «стратегии обучения» заключается в том, чтобы, во-первых, активизировать навык межъязыковой догадки и обеспечить стопроцентное узнавание учащимися «регулярных» (или правильных) форм ИЯ2 за счёт соотнесения их с эквивалентными формами Я1 и ИЯ1, а во-вторых, оснастить учащихся новыми знаниями в области межъязыковой догадки, которые бы позволили хотя бы часть «нерегулярных» форм ИЯ2 перевести в разряд «регулярных». Так, активизирующими навык межъязыковой догадки в предложенном студентам испанском тексте, являются следующие «регулярные» формы: *Instntuto Nacional, el Nobel de Literatura, hospital, infección respiratoria, neumonía, infección bronquial, informado* и ряд других. В свою очередь, пограничными или «нерегулярными» формами, способными быть переведёнными в «регулярные» за счёт новых знаний – графемно-фонетических и морфологических ключей [1] – являются: для франкоговорящих студентов – *escritor* ‘писатель’ (фр. *écrivain*: исп. *esc-* → фр. *éc-*), для франко- и англоязычных студентов – *esposa* ‘супруга’ (исп. *esposa*, англ. *spouse*: исп. *esp-* → фр. *ép-* → англ. *sp-*).

Ассоциации по контрасту связывают два противоположных явления, отношения между которыми обусловлены естественной (мужское/женское) или конвенциональной (чёрное/белое) оппозицией. Установлено, что лингвистический материал, который вызывает разного рода ассоциации, в частности ассоциации по контрасту, запоминается лучше. Так, в результате проведённых экспериментов среди предъявляемых прилагательных лучше всего усваивались те, которые имели антонимические пары [3, с. 297].

Задача «стратегии обучения» здесь заключается в том, чтобы, используя «полярность» сознания чтеца, отбирать тексты, которые бы содержали достаточное количество слов базовой лексики ИЯ2, имеющих антонимы. Декодировав подобное слово, учащийся непроизвольно почувствует внутреннюю необходимость в том, чтобы узнать форму антонима, что уже само по себе очень важный факт, питающий мотивацию. В случае наличия антонимов в тексте запоминание происходит непроизвольно. Тем самым поддерживается интерес к изучению ИЯ2 в целом. Так, например, в экспериментальном испанском тексте словами базовой лексики испанского языка, имеющими антонимы, являются: *pequeña* ‘маленькая’, *mayor* ‘старший, главный, больший по размеру’, *menor* ‘младший, меньший по размеру’, *muchos* ‘многие’ и другие).

Также важно отметить, что сравнительно-сопоставительный материал развивает разного рода ассоциации, будит творческое отношение к языку, расковывает языковую энергию.

Логическая (смысловая) память построена на причинно-следственной связи между запоминаемыми элементами. Так, при чтении, если локализован агент действия (подлежащее), то опираясь на логически-смысловую связь, читающий прогнозирует в качестве правой валентности существительного-подлежащего глагол в функции сказуемого, за которым стоит действие, выполняемое агентом. Как показал эксперимент, подавляющее большинство

франко- и англоговорящих студентов легко справились с пониманием основного содержания испанской фразы: *El autor de El amor en los tiempos de cólera, El otoño del patriarca, El coronel no tiene quién le escriba, entre otros muchos títulos, obtuvo en 1982 el Premio Nobel de la Literatura...* несмотря на то, что подлежащее *autor* ‘автор’ и сказуемое *obtuvo* ‘получил’ разделены малопонятными чуждыми названиями произведений. Однако, понимание того, что основное содержание (рема высказывания) находится в конце предложения и стопроцентно понятно (числительное 1982 и *Premio Nobel de la Literatura* ‘Нобелевская премия по литературе’) помогло студентам легко идентифицировать и дешифровать сказуемое данного предложения *obtuvo*, форма которого сама по себе, вне контекста, не входит в число ни «регулярных», ни способных стать «регулярными» форм.

Подытоживая сказанное, можем констатировать, что использование теории в области психических функций памяти способствует оптимизации «стратегии обучения» информативному чтению на втором иностранном языке в условиях крайне несовершенного владения им.

Список литературы

1. Овсянников А.О. «Метод ключей» как новая составляющая процесса формирования компенсаторной компетенции при обучении информативному чтению на втором иностранном языке в вузе и в старших классах специализированных школ: монография. – СПб: ТЕССА, 2008. – 190 с.
2. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики. – Автореф. дисс. ... доктора филолог. наук. – Волгоград, 2007. – 30 с.
3. Foppa K. Lerner. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. – 7. Aufl. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1970. – 343 S.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Орешкина Э.Ф.

педагог дополнительного образования,
ГБУДО «Дворец учащейся молодежи «Смена», Россия, г. Челябинск

В статье отражены вопросы, касающиеся психологических особенностей подросткового возраста, их влияния на реализацию творческого потенциала подростка, а также развитие высших психических процессов: мышления, речи, воображения, памяти в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: развитие творческих способностей, психологические особенности, подростковый возраст, творчество, интеллектуальное развитие, дополнительное образование.

Одно из высших умений педагога состоит в том, чтобы своевременно распознать преимущественную сферу творческой деятельности юношей и девушек и стимулировать её развитие в желательном направлении.

Подростковый возраст – этот возраст, который часто называют периодом диспропорций в развитии: увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость [8].

Актуальность выбранной темы обуславливается тем, что современная общеобразовательная школа во многом утратила свою воспитательную функцию: не обеспечивает полноценного, разностороннего развития ребёнка, его индивидуальных стремлений, творческих возможностей и способностей. Дополнительное образование всё больше становится процессом, направленным на освоение практических способов деятельности, пробуждающие становление личности, характера, мировоззрения.

Особенно тяжело переносят условия школьного обучения неординарные дети, обладающие творческими способностями, отличающиеся повышенной эмоциональной насыщенностью, впечатлительностью, восприимчивостью к слабым эмоциям, постоянной потребностью к творчеству. Такие подростки не обязательно стремятся к высоким учебным достижениям, им нелегко найти друзей, они не могут реализовать свой потенциал развития, что пагубно сказывается на их психическом здоровье, общем эмоциональном фоне [5].

Естественная функция системы дополнительного образования состоит в предоставлении возможности неординарным, творческим детям заниматься любимым делом, общения с интересными, увлечёнными сверстниками и педагогами, реализации творческих способностей через разнообразные формы деятельности. Наиболее яркой чертой для подростков, которые занимаются в наших коллективах, является тенденция развития мышления, речи, воображения и памяти [6].

Развитие мышления. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания, на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление, как и любой психический познавательный процесс, имеет свои специфические характеристики и признаки. В подростковом возрасте, прежде всего, продолжает развиваться теоретическое мышление. Подросток в состоянии достаточно легко абстрагироваться от конкретного, наглядного материала и рассуждать словесно. На основе общих посылок он уже может строить гипотезы, проверять или опровергать, что свидетельствует о приоритетном развитии у него логического мышления.

Следующая особенность развития мышления подростков заключается в способности анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях. Благодаря этому у детей подросткового возраста отмечается возникновение интересов к разнообразным абстрактным философским проблемам, в том числе религиозным, политическим, этическим и др. Подростки начинают рассуждать об идеалах, о будущем, приобретают новый, более глубокий и обобщённый взгляд на мир, т.е. у них происходит становление мировоззрения, что самым непосредственным образом связано с интеллектуальным развитием.

Желательно, чтобы наши воспитанники были в хорошей интеллектуальной форме, ведь это даёт ясность мышления, позволяет быстро реагировать на перемены, да и к тому же дарит репутацию эрудита, интересного собеседника и яркого остролова.

Для формирования этих качеств желательно проводить интеллектуальные тренинги, упражнения для ума, так как это позволит избавиться от усталости и скуки, они содержат множество занимательных задач, интересных шарад, интригующих головоломок.

Развитие памяти. Под памятью мы понимаем запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта. Именно, благодаря памяти, человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний, сведений, навыков.

В подростковом возрасте активно развивается логическая память и быстро достигает такого уровня, что ребёнок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредованной памяти. Вместе с тем на фоне доминирующей позиции логической памяти у подростка замедляется развитие механической памяти, что может приводить к возникновению ряда негативных явлений. Так, вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую необходимо механически запоминать. Однако, в связи с этими тенденциями развития у многих подростков возникают проблемы с запоминанием, и они жалуются на плохую память [3].

«Все жалуются на свою память, но никто не жалуется на свой разум». Эту особенность людей подметил более трёх столетий назад великий французский писатель-моралист Франсуа де Ларошфуко. Между тем, жаловаться надо на свой разум, поскольку человек использует свою память неразумно, неосознанно, интуитивно, а значит – неэффективно.

Воображение – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность и создание на этой основе новых представлений.

По мере взросления ребёнок постепенно приобретает практический жизненный опыт и определённые трудовые навыки. При этом следует иметь в виду, что воображение неразрывно связано с развитием мышления и памяти. Поэтому, чем выше уровень развития мышления, чем богаче практический опыт, тем более сложные формы воображения могут проявляться у человека.

Данная тенденция в подростковом возрасте, прежде всего, проявляется в том, что ребёнок всё чаще обращается к творчеству. Некоторые пишут стихи, серьёзно занимаются рисованием и другими видами творчества. Неудовлетворённость потребностей и желаний подростка в реальной жизни легко воплощается в мире его фантазий. Поэтому воображение и фантазии в ряде случаев приносят успокоение, снимая напряжённость и устраняя внутренний конфликт.

Воображение помогает ребёнку освободиться от инерции мышления. Очень важно формировать у детей умение представлять то, что не существу-

ет в действительности преобразовывать представления памяти, обеспечивающие, в конечном счёте, создание заведомо нового, отражать реальную действительность в новых непривычных сочетаниях и связях, учить детей смотреть на предметы с разных позиций, видеть новое в старом, знакомом, привычном [2].

Работа по развитию творческого воображения занимает очень важное место в процессах целенаправленного воздействия на ребёнка. Известно, что творческое продуктивное воображение характеризует умения направлять свои представления в нужную сторону, подчинять их определённым целям.

Из собственного опыта работы с подростками 15-18 лет, можно сделать вывод, что этот возраст характеризуется усилением различий между людьми. Так, если весьма значительная часть, достигнув этого возраста, характеризуется отсутствием интереса к познавательной деятельности, то другая проявляет интерес к учёбе и творчеству. Ибо развитие интеллекта у подростков на данном этапе связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового.

Интеллектуальным компонентом творчества принято считать преобладание дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на однозначное решение, снимающего проблему как таковую). Однако, творческий потенциал личности не сводится к количеству интеллекта.

Экспериментальные исследования отечественных психологов Д.Б.Богоявленского и В.А.Петровского и др. свидетельствуют о том, что в отличие от простой целесообразной деятельности, творчество имеет целеполагающий характер. Причём интеллектуальное творчество, скорее всего, является частным случаем более общего свойства активности подростка, включающего его готовность и способность к самоизменению. Это свойство проявляется в любой деятельности, в том числе и художественном творчестве.

Творчество предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под влияния обыденных представлений и запретов, способность искать новые ассоциации и подходы к решению возникших проблем, а с другой – развитый самоконтроль, организованность, умение себя дисциплинировать. Юность более склонна к увлечениям. Чтобы стать творчески продуктивным, юноша нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных сверстников.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что конкретные личностные свойства творчески одарённых юношей могут существенно различаться. Это во многом зависит от основной сферы деятельности человека. Например, по мнению И.П. Павлова, научное творчество должно сочетаться с высокими общими показателями интеллекта и способностью к абстрактно-логическому мышлению, что совсем не обязательно для художников, у которых чаще всего преобладает образное мышление. Кроме того, большое значение имеют условия воспитания. Так у одарённого юноши, если его самовыражение за-

труднено, могут быть обнаружены черты тревожности и невротизма, которые отсутствуют у того кому семья и школа помогают раскрыть и реализовать свои способности [4].

Следует обратить внимание на тот факт, что, как свидетельствуют многие психологические исследования, творческие достижения не связаны с учебной успеваемостью. Например, многие известные люди в школьные и студенческие годы отличались низкой успеваемостью и считались неспособными и посредственными. К их числу относятся Дарвин, Гегель, Вагнер, Верди, Шиллер, Свифт и др.

Данное явление, вероятно, обуславливается тем, что поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса. Поэтому одно из высших умений преподавателя состоит в том, чтобы своевременно распознать преимущественную сферу творческой направленности подростка и стимулировать её развитие в желательном направлении.

Психологические особенности юношеского возраста связаны с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. Это возраст перехода, но ещё не стабилизации к рационально-логическому восприятию в группе сверстников с общими интересами. Для них важен личный успех в деятельности, удовлетворение своих интересов и общественное признание, поэтому наиболее адекватными формами работы являются практические занятия, конкурсы, ролевые игры, импровизационные этюды, самостоятельное сочинение [1].

Мы – педагоги, осознанно, осторожно и грамотно должны вести своего воспитанника по «развивающейся спирали», каждый раз, ставя перед собой и перед ним всё новые и новые задачи, поэтапно преобразуя его «внутренний опыт» чувствования, осмысления, подводя к «озарению» и самореализации через «творчество».

Нет на свете людей, у которых бы не было ни одного таланта. Творчество – универсальный язык, который понимают во всем мире, на котором сама Вселенная разговаривает с каждым из нас. Вот только иногда таланты погребены под толщами бесплодных пород, как зарытые некогда сокровища. Неважно, виновато ли здесь консервативное воспитание или природная застенчивость. Вытащить на свет божий все наши таланты и способности – непростая, но очень интересная игра, из которой вы обязательно выйдете победителем.

Кто она, творческая личность? В первую очередь, это человек разносторонний, открытый всему новому и не боящийся перемен. В каждом из нас живет ребенок, мечтательный и увлекающийся. Он хочет играть и делать глупости. Так сделайте шаг навстречу себе, своему внутреннему ребенку, которому уже надоело безделье и скукота вашей пресной духовной жизни. Пообещайте себе раз в полгода записываться на какие-нибудь курсы и обучаться азам того или иного искусства. Вспомните, как герой Ричарда Гира в весьма солидном возрасте делал первые танцевальные па. Вспомните, как Луиза Хей, будучи на пенсии, записалась в художественную школу. Пробуй-

те новое, не бойтесь показаться неуклюжим или дилетантом. Обучитесь основам нескольких видов танцев, нескольких стилей рисования... да хоть плетения корзинок! Не стремитесь к совершенству – это ложный и скучный путь. Просто познавайте новое, идите вперед и ищите свое. Однажды в процессе этого вдохновенного путешествия (когда и сами забудете, что ищете свой талант), вы обязательно найдете то, что привлекает вас больше всего. Кто знает, быть может сшитые вами плюшевые медведжата будут продаваться на аукционах, а ирландские танцы навсегда останутся приятным и любимым хобби.

Понятие гармонии в человеке включает достаточно широкий круг проблем, и они не исчерпываются тем объёмом знаний и навыков, которые даются обычно в школах. Гармония личности предполагает не только равномерное развитие физической, интеллектуальной и эмоциональной сфер организма. Это понятие включает в себя также и духовно-нравственный потенциал человека, развитие которого позволяет ему гармонично сосуществовать с окружающими людьми, даёт способность ценить красоту и совершенство мира природы и умело взаимодействовать с ним.

Для того, чтобы выполнение задачи по воспитанию гармоничной личности стало реальностью, в человеке должен пробудиться творец. В нём должно появиться желание познать себя, свои внутренние возможности. Должна родиться потребность реализовать их с пользой для окружающих [7].

Познать и “сотворить” себя – самое трудное из искусств. Поэтому задачи воспитания творческой личности следует начинать решать с детских лет. Необходимо искать и использовать приёмы, способные воздействовать непосредственно на тот потенциал духовных и творческих возможностей, который заключён в эмоционально-волевой сфере человека. Необходимо пробудить к жизни ту устремлённость к Добру и Свету, которая заложена в душе и может стать источником нравственности и гармонии личности.

Список литературы

1. Алфёров, А. Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 384 с.
2. Бахрах И.И., Дрохов Р.Н. Физическое развитие школьников 8 -17 лет в связи с индивидуальными темпами роста и формирования организма. – Смоленск: Медицина, подросток и спорт, 1975. 39 с.
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М., 2000. 192 с.
4. Властовский, В.Г. Акселерация роста и развития детей / В.Г.Властовский. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 229 с.
5. Гальперин С.Н. Анатомия и физиология человека (возрастные особенности с основами школьной гигиены). – М., 1974.
6. Кабалевский Д.Б. Прекрасное побуждает доброе. – М., 1997.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2000.
8. Растим здоровых, умных и добрых: воспитание младшего школьника : пособие / Сост. Л.В. Ковинько. – Москва : Академия, 1997. – 288 с. – (Педагогическое образование).

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Павлова Л.Н.

доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, канд. пед. наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, г. Челябинск

В статье представлен мониторинг управленческой компетентности педагога с точки зрения качества реализации педагогического управления ученическим коллективом на основе формальных базовых процедур, характерных для образовательной системы. Мониторинг качества управленческой компетентности педагога рассматриваем как управленческие действия администрации образовательной организации по отслеживанию процесса педагогического управления ученическим коллективом.

Ключевые слова: мониторинг качества, оценка реализации управленческой компетентности педагога, готовность педагога к управленческой деятельности.

В связи с появлением профессиональных стандартов важным аспектом является определение позиций по отслеживанию реализации профессиональных компетенций педагогом. Проблема содержится в определении содержания мониторинга качества деятельности педагога.

Актуальность темы мониторинга качества управленческой компетентности педагога определяется практической потребностью руководителей образовательных организаций на основе результатов опроса.

Целью статьи является описание содержания мониторинга качества управленческой компетентности педагога на основе систематизации содержания оценки педагогического управления ученическим коллективом и очерчивание оценки уровня сформированности и реализации управленческой компетентности педагога.

Задачами статьи являются: во-первых, представить точку зрения о мониторинге качества управленческой компетентности педагога; во-вторых, определить значимость мониторинга качества управленческой компетентности педагога; в-третьих, описать содержание мониторинга качества управленческой компетентности педагога.

Понятие «управленческая компетентность педагога» мы описывали ранее в работе [2, 3]. Модель качества педагогического управления ученическим коллективом представлена нами в статье «Профессиональная деятельность педагога по управлению ученическим коллективом» [4]. В данной статье раскрыта сущность и содержание данной компетентности и представлен комплекс условий реализации управленческой компетентности педагога. На основе этого мы вышли на владение понятием «качество управленческой компетентности педагога», которое проявляется как педагогическое управление ученическим коллективом и оценивается посредством степени соответствия: уровня управления образовательной организации к уровню управленческой компетентности педагога; уровня управленческой

компетентности педагога к уровню управления образовательной организацией; уровня управленческой компетентности педагога к уровню целям управления ученическим коллективом; уровня управленческой компетентности педагога к уровню задач педагогического управления ученическим коллективом на основании требований заказчика образовательного процесса (родителей); уровня управленческой компетентности педагога к уровню развития ученического самоуправления коллектива.

Следовательно, понятие «мониторинг качества управленческой компетентности педагога» определяем как административное отслеживание процесса педагогического управления ученическим коллективом. Качество реализации управленческой компетентности педагога обусловливается характеристикой педагогического управления ученическим коллективом.

Важно, что результатом данного мониторинга должен быть материал о качестве (ценности) управленческой компетентности педагога, развитии самоуправления ученического коллектива, и, как результат мониторинговых действий, структурирование операций на уровне управления образовательной организации для достижения конкретных результатов. В этом заключается значимость мониторинга качества управленческой компетентности педагога.

Мы предполагаем, что мониторинг должен определять степень ценности педагогического управления ученическим коллективом, предварительно определив его задачи.

Предлагаем на основе системы формальных базовых требований, которые сформировались под влиянием модернизации образования, описать содержание мониторинга качества управленческой компетентности педагога (таблица 1).

Мониторинг состоит из двух уровней: методического уровня оценки управленческой компетентности педагога и практического уровня оценки управленческой компетентности педагога.

В содержание методического уровня оценки управленческой компетентности педагога входит: наличие и качество программы педагогической деятельности в ученическом коллективе с точки зрения формального признака оформление документа; определение (тестирование) уровня развития самоуправления ученического коллектива.

Выводом может стать положение о соответствии/несоответствии уровня педагогического управления уровню развития ученического самоуправления коллектива. Уровень развития управленческой компетентности педагога определяется на основе факта обоснованного повышения квалификации в области педагогического управления ученическим коллективом и результаты педагогической деятельности по управлению ученическим коллективом. Положительной стороной станут обоснования реализации/корректировки цели программы педагогического управления ученическим коллективом и /или обоснования реализации/корректировки задач педагогического управления ученическим коллективом в соответствии с требованиями заказчика образовательного процесса.

Практический уровень оценки управленческой компетентности педагога включает всевозможные экспертизы и изучение результатов деятельности ученического коллектива и педагога с последующими выводами на основе аналитических данных.

Таблица 1

Содержание оценки педагогического управления ученическим коллективом

№ п/п	Индикаторы уровня управленческой компетентности педагога	Содержание индикаторов
I	Методический уровень оценки управленческой компетентности педагога	
1.1	Программа педагогической деятельности в ученическом коллективе	Анализ документа
1.2	Уровень развития самоуправления	Тестирование «Уровень развития самоуправления ученического коллектива» Результат: уровень самоуправления ученического коллектива • в соответствии с задачами и условиями педагогической деятельности образовательной организации; • в соответствии с задачами педагогического управления ученическим коллективом
1.3	Уровень развития управленческой компетентности педагога	Портфолио педагога: • результаты педагогической деятельности по управлению ученическим коллективом; • формы и виды повышения квалификации в области педагогического управления
II	Практический уровень оценки управленческой компетентности педагога	
2.1	Экспертная оценка родителей обучающихся	Опрос родительской общественности Результат: • оценка организации ученического коллектива педагогом, • оценка организации совместной деятельности педагога с родительской общественностью в актуальных условиях
2.2	Экспертная оценка ученического коллектива	Анализ мини-сочинения «Почему я считаю свой ученический коллектив лучшим...»
2.3	Экспертная оценка членов администрации образовательной организации	Анализ решений педагогом проблем ученического коллектива, степень их успешности
2.4	Независимая оценка	Документальное или иное подтверждение успешности педагога в вопросах управления ученическим коллективом
2.5	Портфолио ученического коллектива	Документальное или иное подтверждение результатов деятельности ученического коллектива
2.5	Уровень развития управленческой компетентности педагога	Результаты педагогической деятельности по управлению ученическим коллективом

Суждения о качестве управленческой компетентности педагога может быть интегрировано выводами представленных документов в различных форматах (таблица 2).

Таблица 2

Технология оценки уровня сформированности и реализации управленческой компетентности педагога

№ п/п	Содержание индикаторов оценки уровня сформированности и реализации управленческой компетентности педагога	Форма оценки уровня сформированности и реализации управленческой компетентности педагога
I	Методический уровень оценки уровня управленческой компетентности педагога	
1.1	Анализ документа	Формализованная справка о качестве документа
1.2	Тестирование «Уровень развития самоуправления ученического коллектива»	Формализованная информационно-аналитическая справка об уровне ученического самоуправления и соответствие его показателю выполнения программы педагогической деятельности
1.3	Формы и виды повышения квалификации в области педагогического управления ученическим коллективом	Формализованная справка
1.4	Результаты педагогической деятельности по управлению ученическим коллективом	Аналитическая справка (качество (ценность) педагогического проектирования управлением ученическим коллективом)
II	Практический уровень оценки уровня управленческой компетентности педагога	
2.1	Опрос родительской общественности	Аналитическая справка по результатам опроса родительской общественности
2.2	Анализ мини-сочинения «Почему я считаю свой ученический коллектив лучшим...»	Информационно-аналитическая справка
2.3	Анализ решений педагогом проблем ученического коллектива, степень их успешности	Информационно-аналитическая справка (проблема, педагогическое решение, эффективность решения, последствия)
2.4	Документальное или иное подтверждение успешности педагога в вопросах управления ученическим коллективом	Справка (перечень материалов с указанием интернет-ссылки)
2.5	Документальное или иное подтверждение результатов деятельности ученического коллектива	Справка (перечень материалов с указанием интернет-ссылки)

Резюме: формат результатов оценки педагогического управления ученическим коллективом выражает динамику профессиональных компетенций, аккумулированных в управленческой компетентности педагога; описанная технология позволяет использовать результаты мониторинга в вопросах методического сопровождения педагога с целью повышения уровня его управленческой компетентности.

Выводы:

1. Мониторинг качества управленческой компетентности педагога является инструментом управления образовательной организацией. Качество управленческой компетентности педагога характеризуется педагогическим управлением ученическим коллективом. Результатом мониторинга должна быть оценка качества педагогической деятельности.

2. Значимость мониторинга качества управленческой компетентности педагога определяется конструктивными выводами на уровне управления образовательной организации с целью достижения конкретных результатов.

3. Мониторинг качества управленческой компетентности педагога состоит из двух элементов: методический уровень оценки и практический уровень оценки, интегрирование результатов мониторинга позволяет оценить управленческую компетентность педагога.

Список литературы

1. Кудрявцева Е.И. Управленческий потенциал: функции против институций. Монография /Е.И. Кудрявцева. – СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2015. 196 с.
2. Павлова Л.Н. Критерии оценки реализации педагогического управления ученическим коллективом / Павлова Л.Н., Каратаева Т.Ю. // Теория и практика общественного развития, 2015 г., № 1. С. 108-111.
3. Павлова Л.Н. Оценка эффективности педагогического управления ученическим коллективом как показатель безопасности управления образовательным процессом / Л.Н. Павлова // Безопасность пространства образования Челябинской области: коллективная монография. – М.: Изд-во «ЛИР», 2011. – С. 214-229.
4. Павлова Л.Н. Профессиональная деятельность педагога по управлению ученическим коллективом // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2014, № 1 (28). – С. 89-96.
5. Управленческие технологии: типы и характеристики. URL: <http://ekprededu.ru> (дата обращения 23.10.2015).

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Панкова Е.И.

преподаватель кафедры иностранных языков,
ВУНЦ ВВС ВВА им. Жуковского и Гагарина, Россия, г. Воронеж

Осипов Д.А.

курсант, ВУНЦ ВВС ВВА им. Жуковского и Гагарина, Россия, г. Воронеж

В статье идет речь о научном обосновании комплекса организационных и психолого-педагогических мер, обеспечивающих эффективность процесса формирования готовности курсантов к жизнедеятельности в военном вузе.

Ключевые слова: готовность курсантов к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза, профессиональная направленность; адаптационные возможности, морально-психологические и профессиональные качества, образовательная среда военного вуза, адаптационная готовность, профессиональная готовность.

Основной контингент обучающихся в военных вузах составляют курсанты, готовящиеся к получению военной специальности и занятию соответствующих офицерских должностей. Качество подготовки молодежи к военной службе в немалой степени зависит от успешности ее вхождения в новую среду, готовности к жизнедеятельности в условиях специфики военного вуза, к перенесению значительных морально-психологических и физических нагрузок.

Наибольшие трудности испытывают курсанты младших курсов, особенно те из них, которые имеют недостаточную степень сформированности коммуникативно-адаптивных качеств. Курсантам из числа гражданской молодежи свойственны трудности вхождения в жизнедеятельность военного вуза, связанные с требованиями военной службы, ее тягот и лишений: условия казарменного проживания, воинской дисциплины; строго регламентированный распорядок дня; преобладание коллективных форм деятельности; строгая субординация жизнедеятельности; специфика взаимоотношений в воинском коллективе. Все это может негативно влиять на профессиональную направленность курсантов – снижать интерес к военной службе, мотивацию к обучению в военном вузе.

С учетом указанных обстоятельств особенно актуальной становится необходимость оказания курсантам психолого-педагогической поддержки, использования всех имеющихся возможностей, условий, средств для формирования у курсантов готовности к преодолению трудностей, к успешному обучению в военном вузе.

Именно специфика педагогической деятельности в стенах военного вуза обусловила необходимость введения учеными понятия «готовность курсантов к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза».

Основными смысловыми единицами, отражающими содержание готовности, являются: профессиональная направленность; адаптационные возможности, морально-психологические и профессиональные качества.

Комплексное объединение социально-психологической и педагогической работы по формированию готовности позволяет обеспечить целостность следующих процессов: формирование учебных умений и навыков, развитие адаптивных способностей, формирование опыта воинской деятельности, межличностных отношений; усвоение корпоративных норм, требований; физическое развитие.

При создании модели готовности курсантов к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза должны включаться такие компоненты, как: социально важные и профессионально значимые качества (мотивационно-ценностные ориентации, физическая подготовленность, коммуникативные способности и др.); адаптационные возможности; опыт жизнедеятельности в военном вузе. Обобщенным понятием, интегрирующим структурные компоненты модели, является «готовность к учебной и воинской деятельности». Внешними факторами, обеспечивающими реализацию модели, являются условия среды и психолого-педагогическое обеспечение.

Организационно-педагогические и психологические условия обеспечения эффективности процесса формирования готовности курсантов к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза могут заключаться в следующем:

- обеспечение целостности воспитательной и психологической работы в вузе, применение разнообразных форм воспитательной работы, обеспечение взаимодействия преподавателей, офицеров-воспитателей, психологов вуза, методическое обеспечение процесса формирования готовности, своевременность использования результатов мониторинга процесса формирования готовности, использование педагогического потенциала родителей, внешней социально-педагогической среды;

- формирование положительного морально-психологического климата в коллективе, овладение офицерами-воспитателями методикой изучения степени сформированности у курсантов готовности, методическое обеспечение психологической поддержки курсантов, коррекция психологической помощи в зависимости от биоритмических особенностей личности курсанта, этапов формирования коллектива.

Выше перечисленные условия можно охарактеризовать общим понятием «образовательная среда». Образовательная среда военного вуза – это комплекс социально-педагогических обстоятельств, условий, кадрового, материально-технического, учебно-методического обеспечения, наличие правил, традиций, ценностных установок, корпоративных норм, состояние морально-психологического климата, отношений, оказывающих прямое или опосредованное влияние на развитие личности курсанта, на его вхождение в военную корпоративную культуру в результате решения задач жизнедеятельности, воспитания и самовоспитания.

В содержание понятия жизнедеятельности курсанта в образовательной среде военного вуза входят: учение, военная и физическая подготовка, несение службы во внутренних и гарнизонных нарядах, выполнение боевой задачи (несение караульной службы), культурно-досуговая деятельность, общение, поведение в ограниченной среде, физический труд, участие в военных и праздничных ритуалах, прохождение различных учебно-производственных практик, участие в научно-исследовательской деятельности.

Результатом такой деятельности являются изменения в среде и в самой личности. Чем выше качество организации такой деятельности, управление ею, тем больше ее социальная значимость, тем значительнее в педагогическом отношении происходят положительные изменения в личностном развитии индивида.

Социально-психологическая адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация – реализацию нахождения устойчивости в поведении и отношениях, которые соответствуют представлению личности о себе, самооценке. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется противоречивыми мотивами «быть со всеми» или «оставаться самим собой».

При всём разнообразии подходов к объяснению феномена социальной адаптации можно согласиться с мнением Межуева А.В., что главная её функция – это принятие индивидуумом норм и ценностей новой социальной среды, сложившихся в ней форм социального взаимодействия, формальных и неформальных связей, а также форм предметной деятельности (например, способов профессионального выполнения работ).

Успешность такой адаптации зависит от ряда факторов, в том числе и от специального психологического обеспечения этого процесса, основанного на прогнозе его результатов и оказании будущему специалисту необходимой психологической помощи.

Понятие «адаптационная готовность» входит в качестве составной части в содержание понятия «профессиональная готовность», и понимается как способность к специфической профессиональной функционально-определенной деятельности, к решению конкретно поставленных задач.

Понятие «адаптивные способности» в свою очередь в качестве составной части входит в более широкое содержание понятия «профессиональные способности» человека – комплекс взаимосвязанных и достаточно устойчивых свойств личности, которые изменяются под влиянием социальных субъективных факторов.

Данное определение может служить неким уточнением к понятию «готовность к военно-профессиональной деятельности», «готовность молодежи к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза».

Содержание, структура понятия «готовность к военно-профессиональной деятельности» как социально-педагогическая категория интегрирует такие понятия, как «нравственная зрелость», «надежность» личности. В содержание понятия готовности к военно-профессиональной деятельности входят: морально-политическая, психологическая, физическая подготовленность; воинские и военно-технические знания, умения, навыки.

В структурном отношении основными компонентами данного понятия выступают: профессиональная направленность личности; профессиональная компетентность; психофизиологическая устойчивость, надежность; стабильная система социально значимых и профессионально важных качеств.

Как неоднократно указывали ученые, изучающие данную тему, в условиях военных вузов, учитывая типологические свойства выпускников школ, необходимо введение нового понятия – «готовность юноши к жизнедеятельности в военном вузе», которое в свою очередь включает такие структурные компоненты: мотивационный – желание, намерение поступить в военный вуз; познавательный – понимание задач по подготовке к будущей деятельности, знание средств достижения цели; профессионально-ценностный – убежденность выпускника школы в правильности выбора военной профессии, военной специальности и вуза, уверенность, что именно в этой специальности он сможет максимально полно реализовать свои способности; эмоциональный – патриотические чувства, ответственность за сохранение безопасности Родины, любовь к военной службе; волевой – умение мобилизовать свои силы на подготовку к военной профессии, преодолеть трудности и сомнения.

Высокий уровень готовности юношей к жизнедеятельности в военном вузе достигается всесторонней подготовкой, которая в организационно-педагогическом аспекте представляет собой специально организованную, имеющую воинскую направленность учебно-познавательную деятельность, в процессе которой происходит формирование будущего офицера.

Особенности адаптации выпускников школ к условиям обучения в вузе связаны, прежде всего, с иной организацией учебно-воспитательного процесса, применяемыми педагогическими технологиями.

Главная специфика адаптации связана с погружением в военно-профессиональную среду, т.е. в новую культуру военно-профессионального сообщества, что находит выражение в особенностях речи, профессиональных отношений, общении, поведении.

После поступления в вуз у курсантов коренным образом изменяется вся система общения:

во-первых, резко ограничиваются контакты с родными и близкими, с группами старых знакомых и друзей;

во-вторых, возникает необходимость адаптироваться к новым людям, общение с которыми может оказаться не всегда приятным. Тем не менее, избежать такого общения в условиях достаточно замкнутого курсантского коллектива практически невозможно;

в-третьих, общение между курсантами и начальниками регламентируется требованиями документов, которые для юношей зачастую являются совершенно непривычными, новыми.

Таким образом, вхождение в образовательную среду – это процесс выбора и реализации таких способов поведения и способов общения, которые позволяют согласовывать требования и ожидания адаптивной ситуации в условиях соответствия или несоответствия основных ценностей личности и группы.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФУ [Текст] / Е.В. Бондаревская / под ред. В.И. Мареева. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – с.80; В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. Человек развивающийся. М., 1994 (гл. 6).
2. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин // Педагогика. – 1996 – 2. – С. 14 -21.
3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности : монография / Л.Н. Куликова ; Хабар. гос. пед. ун-т. – Хабаровск : [б. и.], 1997. – 313 с. – ISBN 5-87155-151-3 : Б. ц. Библиогр.: С. 298-313.
4. Межуев Александр Владимирович Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Астрахань 2008.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. / К.Д. Ушинский //Педагогические сочинения: в 6 т. – М., 1990. – т.5 – 528 с.
6. Юрченко, Ю. Пути и способы повышения качества воспитательного процесса в подразделении / Ю. Юрченко // Ориентир. 2006. – № 7. – С. 53-56.

ИЗУЧЕНИЕ ВНУТРИГРУППОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пешкова Н.А.

доцент кафедры специальной психологии, канд. психол. наук,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Поленова О.А.

студентка III курса кафедры «Специальная психология»,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В данной статье рассматриваются особенности проявления внутригрупповых межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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

Межличностные отношения у ребенка формируются посредством совместной деятельности и взаимоотношений ребенка в семье. В общении с любой группой: сверстников, педагогов, родителей, ребенок занимает определенную позицию [1, с. 26].

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 [2, с. 213].

В нашем исследовании мы рассматривали особенности межличностных отношений детей в муниципальном бюджетном учреждении города Тулы. В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: пять мальчиков и три девочки. 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 были получены следующие результаты:

1) Методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова). Социометрический статус «звёзды» не получил ни один ребенок из группы. Социометрический

статус «лидеры» – дети, получившие от 1 до 4 баллов, получили 5 детей. Социометрический статус «незамеченные» получил один ребенок. И социометрический статус «отверженные» получили два ребенка.

2) Методика «Два дома» (Т.Д. Марцинковская). Социометрический статус «звёзды» не получил ни один ребенок из группы. Социометрический статус «предпочитаемые» – дети, получившие среднее и выше среднего значения положительных выборов, получили 5 детей. В числе «пренебрегаемых» оказался один ребенок, получивший меньше среднего значения положительного выбора. И социометрический статус «изолированные» получили два ребенка, они получили только отрицательные выборы.

3) Методики «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» (сб. В.М. Холмогорова). Низкий уровень развития коммуникативных качеств наблюдается у двух детей 25%, средний – у трех детей 37,50%. Высокий уровень развития коммуникативных навыков наблюдается у трех детей 37,50%.

4) Методика диагностика социального интеллекта «Картинки» (Дж. Гилфорд). Продуктивное решение конфликтных ситуаций выявлено у пяти детей 62,50% , уход от решения конфликтных ситуаций – у двух детей 25%. Агрессивное решение конфликтных ситуаций выявлено у одного ребенка 12,50%.

5) Методика «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольника» (И.Д. Коненкова). Высокий уровень коммуникативно-речевых умений (5 баллов) выявлен только у одного ребенка 12,50%, выше среднего (4 балла) – выявлен у четверых детей 50%. Средний уровень коммуникативно-речевых умений (3 балла) выявлен у одного ребенка 12,50%, ниже среднего (2 балла) – выявлен у двух детей 25%. Низкий уровень коммуникативно-речевых умений не выявлен ни у одного ребенка.

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются: низким уровнем социометрического статуса (дети в группе предпочитают общаться с внешне симпатичными детьми, у которых дефект не выражен во внешнем облике); недостаточным уровнем развития коммуникативных качеств (инициативность ребенка, чувствительность к взаимодействиям со сверстниками, преобладающий эмоциональный фон, способность решения конфликтных ситуаций); средним уровнем развития коммуникативно-речевых навыков.

Список литературы

1. Репина М. А., Мухина Т. К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста. Молодой ученый. №9. 2015. 1267-1269 с.
2. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. и др.; Под ред. Лубовского В.И, Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия. 2005. 464 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Плетникова О.В.

учитель-дефектолог группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР,
МБДОУ д/с комбинированного вида № 15 «Дружная семейка»,
Россия, г. Белгорода

Медведева Е.Н., Никифорова И.М.

воспитатели группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР,
МБДОУ д/с комбинированного вида № 15 «Дружная семейка»,
Россия, г. Белгорода

В статье использование работы по формированию мыслительных операций у дошкольников, рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений в развития ребенка дошкольного возраста. Представленная система дидактических игр и упражнений, построенная на использовании разнообразного занимательного материала, эффективно формирует и развивает мыслительные операции у детей с ЗПР, что является основой благополучного развития ребенка в целом.

Ключевые слова: дошкольник, игра, мыслительная деятельность, образовательный эффект, психологическая комфортность.

С учетом государственных стандартов образования ведущее место принадлежит задаче, направленной на совершенствование процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с ЗПР. Своевременное формирование и развитие логических операций, стимулирование интеллектуальной активности и оптимизация мыслительной деятельности у детей с ЗПР качественно изменяют развитие познавательной сферы дошкольников и составляют существенную предпосылку успешного усвоения знаний в процессе школьного обучения и социализации.

На сегодняшний день актуальным является вопрос об особенностях развития мыслительной деятельности детей с ЗПР, а также необходимость организации целенаправленной коррекционной работы по формированию мыслительных операций у дошкольников данной категории.

Обучение детей с ЗПР чрезвычайно затруднено вследствие смешанного, осложненного характера их дефекта, в котором задержка развития высших корковых функций часто сочетаются с эмоционально-волевыми расстройствами, нарушениями познавательной сферы, двигательной и речевой недостаточностью.

Проблемой особенностей мыслительной деятельности детей с ЗПР занимались У.В. Ульенкова, Т.В.Егорова, Т.А.Стрекалова и др. Исследования показывают, что у детей рассматриваемой категории в наибольшей степени страдает формирование мыслительных операций, которые служат составляющими словесно-логического мышления:

- при анализе – синтезе дети испытывают существенные трудности в вычленении составных частей предмета, их взаиморасположения, не учиты-

вают малозаметные детали, при складывании целостного предмета манипулируют его частями;

- хаотично сравнивают предметы или их изображения по несопоставимым, несущественным признакам;

- в ходе выполнения классификации и обобщения дети не выделяют существенные признаки предметов одного класса, не могут объединить их в группу, назвать обобщающим словом [2, с. 58].

Следует отметить, что у большинства детей с ЗПР прежде всего отсутствует готовность к интеллектуальному усилию необходимого для успешного решения поставленной перед ними задачи. Чаще всего детям мешает поверхностность и ограниченность представлений об окружающем мире, неумение устанавливать логическую связь предметов и явлений.

Методическое руководство процессом развития логической сферы у детей с ЗПР не только возможно, но и является высокоэффективным при организации специальной развивающей работы. Выбор занятий в форме игры обоснован деятельным принципом коррекции, который определяет деятельность как ведущую силу развития. Игровой процесс приобретает особое значение для детей с ЗПР, так как в игре у дошкольников легче происходит развитие познавательного интереса к результату своей деятельности, активизируется речь в процессе выполнения проблемной задачи. Следует отметить, что главное – не в увеличении количества игр, а в их повторяемости, последовательности, постепенном усложнении, возможности самостоятельного поиска решения задачи ребенком.

В ходе предварительного этапа формирования **аналитико-синтетической деятельности** следует научить ребенка поочередно выделять элементы того или иного объекта (признаки), а также соединять их в единое целое. Способность к аналитико-синтетической деятельности находит свое выражение и в умении включать выделенные признаки и соединенные элементы в новые связи. Эта взаимосвязь между словом и образом составляет основу для развития словесно – логического мышления. На этом этапе ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, и учится пользоваться ими при решении задач. С этой целью проводятся следующие игры: «Что игрушка рассказывает о себе?», «Со всех сторон», «Отгадай по описанию», «Картинки – половинки», «В магазине», «Разрезные картинки», игры с мозаикой, конструкторами.

В процессе основного этапа работы по формированию мыслительных операций (**сравнения, классификации, обобщения**) мы учим использовать детей имеющиеся знания об объектах, переносить прошлый опыт в новые условия.

При **сравнении** предметов, явлений сначала учим детей находить признаки различия объектов, а затем – признаки их сходства, что значительно труднее, чем замечать отличия. Важно обращать внимание детей на скрытые свойства предмета, недоступные непосредственному восприятию (при сравнении яблока и груши находим признак сходства – принадлежность к родовому понятию «фрукты»). На формирование умения сравнивать направлены

все игры вида «Найди такой же», «Найди отличия», «Найди это по указанным признакам». Показателем сформированности приема сравнения будет умение ребенка самостоятельно применять его в деятельности без специальных указаний педагога на признаки, по которым нужно сравнивать объекты.

Формирование у детей способности самостоятельно **классифицировать** и делать обобщения является крайне важным. На первой стадии классификацию можно проводить по заданному признаку. Сначала признаки должны быть доступными для ребенка (название, цвет, форма, величина), а также по другим признакам: «Что можно кушать и что нельзя», «Кто живет дома и кто живет в лесу», «Что растет на дереве и что на грядке» и т.д. Далее детей учат группировать предметы (объекты) по родовому признаку (овощи, фрукты, посуда). Название групп (принцип классификации) задает педагог, а дети выполняют разделение.

На второй стадии классификация выполняется на основе констатирующего словесного обобщения. В этом случае педагог задает количество групп, на которые следует разделить множество предметов (объектов), а дети самостоятельно находят соответствующее основание, или признак.

На третьей стадии классификация предметов выполняется на основе опережающего словесного обобщения. Ребенок сначала называет группу, а затем отбирает соответствующие этой группе картинки. Дидактические игры «Наведи порядок», «Разложи картинки», «Парочки», «Охотник» дают возможность упражнять детей в классификации самых разных объектов.

Все приведенные выше примеры сравнения и классификации завершались **обобщениями**. Формировать понятие необходимо в течение довольно длительного времени на различных занятиях. Педагог соответствующим образом организует работу над заданием: подбирает объекты, задает вопросы в специально разработанной последовательности, чтобы «подвести» детей к нужному обобщению. Его формирование продолжается в таких дидактических играх, как «Построй дорожку», «Назови одним словом», «Три предмета», «Четвертый лишний», «Закрой картинки», «Продолжи ряд» и другие.

Для формирования умения выполнять сериацию (на основе сравнения) эффективны следующие игры и упражнения: «Поезд», «Помоги поставить по росту», «Построй заборчик», а также игры с матрешками, пирамидками, стаканчиками и т.д. Сериации могут быть организованы по «росту», по цвету, по размеру, а также по другим качествам предмета («Кто сильнее?», «Кто старше?», «Что тяжелее?» и др.).

С помощью заданий на развитие **умозаключений по аналогии** ребенок устанавливает связь между первой парой предметов, а затем по аналогии формирует вторую пару, подбирая для нее нужный предмет. Для обучения детей действовать по аналогии хорошо использовать дидактические игры «Кому что подходит», «Подбери по смыслу», когда ребенок выделяет и удерживает в памяти главный существенный признак, устанавливает логические связи и отношения между понятиями.

Развитие логической сферы ребенка предполагает формирование умения понимать и прослеживать временные, причинно – следственные связи

между объектами и явлениями, а также умения выстраивать простейшие умозаключения на основе причинно-следственных связей и зависимостей. Опыт показывает, что при выполнении всех приведенных выше заданий ребенок с ЗПР упражняется в этих умениях, поскольку в их основе также лежат мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения и др.

Дошкольники с ЗПР – особая категория детей, которая нуждается в квалифицированной коррекции мыслительной деятельности. Представленная система дидактических игр и упражнений, построенная на использовании разнообразного занимательного материала, эффективно формирует и развивает мыслительные операции у детей с ЗПР. В процессе целенаправленной коррекционно-развивающих занятий ребенок обучается выделять главное и второстепенное, объединять предметы по различным основаниям, различать свойства предметов, устанавливать относительность границ между предметами и явлениями окружающей действительности, отражать в собственных речевых высказываниях причинно-следственные отношения.

Список литературы

1. Лубовский В.И., Обучение детей с ЗПР // Издательство: Смоленск, 1994. 210 с.
2. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. // Издательство: ВЛАДОС, 2001. 180 с.
3. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. – М.: Педагогика, 1990. 372 с.
4. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии // Издательство: Речь, 2001. 171с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ И СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рудина И.С.

магистрант, ФГБОУ ВО Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, Россия, Брянск

В данной статье раскрываются стандарты образования для инженерных специальностей в области физической культуры, а также их применения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, базовые компетенции, компетентностный подход, физическая культура, спортивно-оздоровительная деятельность.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) среднего образования для Европы определил те основные, ключевые компетентности, которые в результате образования должны освоить молодые

европейцы. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций, что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [1, 2].

В последние годы в научной литературе, в документах Минобразования России все чаще, наряду с термином «профессиональная компетентность», используется термин «компетенции».

Компетенции – способность субъекта целесообразно применить имеющиеся у него знания и умения в конкретной ситуации для эффективного решения поставленной задачи.

Одной из важнейших задач образования, является задача достижения нового, современного качества образования. Эта задача ориентирует систему образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Педагоги должны сформировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности, личной ответственности студента. Данное положение означает, что сегодня уже нельзя ограничиваться понятием “знания, умения, навыки”. Вот почему появилось новое понятие “современные ключевые компетенции” как условие для достижения высокого качества образования [2, с. 4-33].

С 1992 года, когда впервые на официальном уровне термин «ключевые компетенции» появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе», проблема описания состава ключевых компетенций и процесса их формирования решалась, в основном, в рамках профессионального образования как в зарубежной теории и практике (С. Шо, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Р.Селман и др.), так и в отечественной (В.И.Байденко, А.М.Новиков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, Э.Ф. Зеер, В.А. Кальней и др.).

Идея развития компетентности заключается в том, что знания, приобретаемые в вузе, должны быть увязаны с более широким спектром знаний, приобретаемых человеком вне системы формального образования [3, с. 34].

В условиях интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство, получившей свое оформление, например, в рамках Болонского процесса, особенно актуальными становятся задачи овладения ключевыми компетенциями (социальными, коммуникативными, информационными, образовательными, профессиональными).

Ключевые компетенции – это не просто система знаний, умений и навыков, а способность применить знания, умения, навыки в конкретной ситуации для эффективного решения задач (проблем).

Ключевые компетенции формируются преимущественно на основе знаний-инструментов, которые включают в себя человека познающего и стратегии познавательной деятельности, в отличие от знаний-описаний – совокупности конкретных научных сведений об окружающем мире [4, с. 3-10].

В постановлении Совета Европы выделяются следующие базовые (ключевые) компетенции, необходимые специалистам: политические и соци-

альные компетенции, компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе; компетенции, определяющие достаточность владения устным и письменным общением; информационные компетенции; компетенции, позволяющие реализовать потребность в непрерывном образовании.

В настоящее время еще не сложилось однозначного определения ключевых компетенций. Не только научные исследования, но и документы, определяющие стратегию развития образования, дают различную трактовку данных понятий.

В начале нашего исследования мы определили состав базовых компетенций, которые включили в себя: деятельностные; личностные и социальное взаимодействие. При выборе методики мы остановили свой выбор на рейтинговой системе формирования базовых компетенций, которая включает в себя следующие разделы:

- *теоретический*, который представляет собой внедрение в лекционный курс материала о базовых компетенциях будущих инженеров;
- *методико-практический*, который представляет собой изучение на занятиях методов формирования базовых компетенций применяя теоретический материал на практике;
- *практический*, который включает в себя выполнение контрольных нормативов, установленных программой общеобразовательных стандартов Министерства образования РФ.

Список литературы

1. «Стратегии модернизации содержания общего образования», 2001.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Инновации в образовании. – 2002. – №3.
3. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999.
4. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Стратегия развития общего высшего образования // Известия РАО. – 2000. – № 1.

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рудина И.С.

магистрант, ФГБОУ ВО Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, Россия, Брянск

В данной статье проведен анализ сформированности базовых компетенций в процессе спортивно-оздоровительной деятельности с помощью различных методик. Выделены принципы и педагогические условия построения образовательного процесса, направленного на формирование базовых компетенций будущих инженеров. С целью изучения сформированности базовых компетенций будущих инженеров был проведен эксперимент со студентами технических вузов, в процессе которого на первом этапе с использованием разных методик изучался уровень сформированности базовых компетенций.

Ключевые слова: компетенция, базовые компетенции, компетентностный подход, физическая подготовленность, общая физическая и специальная физическая подготовка.

Современное российское общество находится на этапе социально-экономических преобразований. В постиндустриальном обществе возрастает роль образования в формировании личностных и профессиональных качеств у специалистов.

Одним из важных понятий, определяющих качество профессионального образования, является профессиональная компетентность специалиста.

Термин «компетентность» (от лат. *competentis* – соответствующий, способный) означает достаточность определенных знаний, позволяющих судить о чем-либо [1]. Это понятие близко таким понятиям, как «грамотность», «осведомленность», «информированность», «подготовленность». Оно относится к сфере деятельности личности и применимо к различным категориям работников.

Компетентность различается в зависимости от сферы деятельности человека. Так, под понятием «профессиональная компетентность» понимают интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности. Это понятие предполагает наличие компетенций в профессионально важных видах деятельности. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции. Общим для всех определений является понимание ее как способности личности справляться с самыми различными задачами. Существуют достаточно конкретные определения компетенции как умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха на работе, в учебе и в жизни (определения QCA).

Профессионально важные компетенции преимущественно формируются в процессе образования. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается студент. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий). Сегодня, как полагают многие исследователи, подготовка специалистов в любой области будет эффективной на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода (И. Г. Агапов, Л. К. Гейхман, В. Гутмахер, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. К. Маркова, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Л. А. Петровская, Дж. Равен, М. Н. Скаткин, Ю. Г. Татур, Р. Уайт, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов, Г. П. Щедровицкий и др.). Особое внимание при этом уделяется ключевым компетенциям. Под компетенцией нами понимается круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности. Сущностным признаком компетенции является следующая характеристика – постоянная изменчивость, связанная с изменениями к успешности взрослого в постоянно меняющемся обществе. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учётом

успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование.

На этапе констатирующего эксперимента мы исследовали студентов строительного факультета Брянской государственной инженерно-технологической академии. В течение года по программе эксперимента с этими группами проводилась работа по внедрению в лекционный материал понятий о компетенциях, базовых компетенциях инженеров, компетентностном подходе и их влиянии на работу специалистов. Также проводились методико-практические занятия, основанные на практике применения принципов, методов и средств физического воспитания для развития у студентов физических качеств необходимых для формирования базовых компетенций. Для проведения эксперимента мы использовали методики: Т. Лири, Т. Эллера и методику изучения мотивов учебной деятельности. Экспериментальная выборка была представлена в количестве 225 студентов.

Личностный опросник по методике Т. Эллера «Мотивация к успеху» предназначен для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на достижение успеха. Из анализа результатов следует, что от 1 до 10 баллов – низкая мотивация к успеху; 11–16 баллов – средний уровень; 17–20 – умеренно высокий уровень и свыше 21 балла – слишком высокий уровень мотивации. У данной группы испытуемых 4,3% имеют низкий уровень мотивации к успеху, 90,3% умеренно или умеренно высокий уровень и 5,4% имеют слишком высокий уровень мотивации к успеху. И по результатам данной методики можно сделать следующий вывод, что чем выше мотивация для достижения цели, тем ниже у них же готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации на успех надежда обычно выше, чем при слабой мотивации к успеху.

При проведении методики изучения мотивов учебной деятельности результаты показали, что основная масса студентов (90,2%) ориентирована на перспективу, связанную, прежде всего, с потребностью достижения успеха в жизни, а также профессиональным и познавательным интересом, со стремлением к самореализации в профессиональной деятельности. Также присутствуют и внешние мотивы – получение высшего образования, диплома. Однако отмечаются и такие мотивы, как выполнение педагогических требований, избегания наказания и осуждения за плохую учебу, но этот мотив занимает последнее место, видимо, это связано с нежеланием некоторых студентов выполнять требования педагогов и отсутствием стремления избегать наказания за плохую учебу. Скорее всего, причины кроются в отсутствии или малых негативных последствиях за невыполнение каких-либо требований преподавательского состава.

Методика Т. Лири разработана и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в группах, в малых группах. С ее помощью выявляется преобладаю-

щий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. При этом выделяется два фактора: "доминирование-подчинение" и "дружелюбие-агрессивность (враждебность)". В нашей исследуемой группе тип взаимоотношений преобладает дружелюбный, альтруистический. По типу доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность идет преобладание типа дружелюбие-агрессивность, которое по шкале исследований находятся ближе друг к другу. Исходя из этих данных, в группе преобладает дружественная обстановка, которая поддерживает дружный климат во взаимоотношениях.

Специализация физической культуры учитывает специфику технического вуза и базируется на двигательных действиях. Мотивационная направленность процесса обучения реализуется через средства и приемы обучения, удовлетворяющей потребности студентов в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений.

Комплексное использование методических средств и приёмов обучения является еще одним важным педагогическим условием в обучении физической культуры при формировании у студентов отдельных базовых компетенций.

Все эти методики проводились с акцентом на самостоятельную подготовку и совершенствование в процессе соревновательной деятельности, которая в свою очередь проходила в форме контрольных нормативов и соревнований.

Список литературы

1. Словарь иностранных слов. Изд. 7, перераб. – М.: Русский язык, 1979. – С. 247.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – С.4-12.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Рыжкина Е.А.

воспитатель, МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье информационно-коммуникационные технологии рассматриваются в качестве одного из приоритетных направлений дошкольного образования. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе способствует развитию познавательного интереса, активизирует коммуникативную деятельность и позволяет в увлекательной творческой форме продуктивно решать все задачи непосредственно образовательной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, наглядно-образное мышление, принцип наглядности.

В настоящее время очень остро стоит проблема безопасности дошкольников на улицах города. Растет число личных автомобилей на наших дорогах, и, к сожалению, число дорожно-транспортных происшествий с участием детей на дорогах России резко возросло. Учитывая, что, будучи еще совсем маленькими, они уже становятся участниками дорожного движения, необходимо целенаправленно организовать работу образовательных учреждений по подготовке детей к безопасному поведению на дорогах, начиная с дошкольного возраста. Дошкольный возраст – это тот период, когда формируется личность человека. Поэтому, очень важно, именно в этот период начать знакомить детей с правилами безопасного поведения на дорогах. Именно в этом возрасте закладывается фундамент жизненных ориентировок в окружающем, и все, что ребенок усвоит в детском саду, прочно останется у него навсегда. Знание и соблюдение правил дорожного движения поможет сформировать безопасное поведение детей на дорогах.

У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление. Главным принципом при организации деятельности детей этого возраста является принцип наглядности. Использование разнообразного иллюстративного материала, как статичного, так и динамического позволяет педагогам быстрее достичь намеченной цели во время непосредственной образовательной деятельности и совместной деятельности с детьми.

Использование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) в образовательном процессе способствует развитию познавательного интереса, активизирует коммуникативную деятельность и позволяет в увлекательной творческой форме продуктивно решать все задачи непосредственно образовательной деятельности.

Использование ИКТ в непосредственно образовательной деятельности развивают два вида мотивации: самомотивация, когда предлагаемый материал интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что дошкольнику будет показано, как он сможет использовать на практике полученные знания. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

Учёные отмечают, что применение ИКТ способствует ускорению процесса обучения, роста интереса дошкольников к предмету, улучшают качество усвоения материала.

Занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий отличаются разнообразием, повышенным интересом дошкольников к правилам дорожного движения, эффективностью. Добиться повышения качества знаний при использовании ИКТ возможно за счёт новизны деятельности, интереса к работе с компьютером, сделав занятие более наглядными и интересными, ведь ещё К.Д. Ушинский говорил о том, что «детская природа требует наглядности».

Целесообразность использования информационных технологий в развитии познавательных способностей старших дошкольников подтверждают работы зарубежных и отечественных исследователей (С. Пейперт, Б. Хантер, Е.Н. Иванова, Н.П. Чудова и др.). Научная работа по внедрению ИКТ в до-

школьное образование ведется в нашей стране, начиная с 1987 года на базе центра им. А.В. Запорожца исследователями под руководством Л.А. Парамоновой, Л.С. Новоселовой, Л.Д. Чайновой. В 2008 году разрабатываются теоретические основы применения научных информационных технологий в воспитательно-образовательной работе ДООУ. Педагоги, изучающие использование компьютерных сред с целью математического развития (Г.А. Репина, Л.А. Парамонова) высказывают мнение, что использование компьютерных сред в ДООУ является фактором сохранения психического здоровья детей.

В отечественных и зарубежных исследованиях выделены основные принципы использования компьютерно-игровых программ в работе с детьми. Разработаны обобщенные критерии оценки технических средств как элементов предметно-игровой среды для обеспечения безопасного и комфортного пребывания ребенка в ДООУ. Учитывая эти принципы, мы делаем первые шаги и используем компьютер как средство обучения. В нашем дошкольном учреждении используются компьютерные технологии при решении задачи из области безопасности, а именно: передачу детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства. Мы считаем, что задача взрослых состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. Важно знакомить детей с азбукой дорожного движения еще до школы, когда ребенок начинает осознавать окружающий мир. В целях повышения эффективности работы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма мы используем компьютерные технологии. Самые актуальные информационно-коммуникационные технологии это: аудио-, видеопроигрыватели, мультимедийные средства, а также различные виды игр, в которых дети учатся вести диалог.

Особый интерес вызывает у детей креативные задания в виде компьютерных презентаций и мультимедийных пособий. Мультимедийные презентации – удобный и эффектный способ представления информации, он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые могут долго удерживать внимание ребенка.

Использование аудио, видео рассказов, сказок, познавательного материала в непосредственной образовательной деятельности способствует индивидуализации обучения дошкольников [5, с. 57].

Таким образом, при грамотном использовании технических средств, при правильной организации образовательного процесса компьютерные программы для дошкольников могут широко использоваться на практике без риска для здоровья детей.

Список литературы

1. Ахметшина Г.Х. Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе. Москва, 2006. 112 с.
2. Клименко В.П. Обучайте дошкольников правилам движения. СПб, 2003. 164 с.
3. Лямзин Д.В. Использование ИКТ в учебном процессе. Москва, 2009. 244 с.

4. Майорова Ф.С. Изучаем дорожную азбуку: перспективное планирование, занятия, досуг. Москва, 2005. 86 с.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007. 108 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

Рябинина Е.В.

старший преподаватель,
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматривается вопрос об обновлении содержания образования в соответствии с профессиональной компетентностью, прочно вошедшей в оценку результатов обучения. Интерактивные образовательные технологии рассматриваются как фактор повышения качества и эффективности образования, при этом особо выделяется дополнительное образование взрослых.

Ключевые слова: повышение квалификации, компетентность, интерактивные технологии, качество образования, преподаватель.

Современная образовательная концепция нацелена, прежде всего, на развитие и совершенствование профессиональной компетентности человека на всех уровнях образования. В связи с этим компетентность прочно вошла в описание и оценку результатов образования.

Реальность требует увеличивать не количество знаний, а качество их усвоения и умение применять на практике, а также создавать что-то новое на базе полученной информации. На сегодняшний день дополнительное образование взрослых в форме повышения квалификации остается в значительной мере консервативным в методах обучения. Между тем, интерактивные технологии, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяют значительно повысить развивающий потенциал обучения.

Особая роль в достижении целей повышения квалификации слушателей отводится преподавателю, от профессионального мастерства, творческого потенциала, инновационности которого зависит качество передаваемых и полученных знаний, ведь не даром инновационная деятельность в образовании рассматривается как фактор повышения его качества и эффективности.

Следовательно, одна из особенностей образовательной деятельности при повышении квалификации заключается в том, чтобы обеспечить качественное преподавание. Эффективность профессионального образования в значительной степени зависит от того, кто и в каких формах его осуществляет.

В педагогике существуют несколько классификаций методов обучения.

Традиционно же выделяют три вида методов:

1) Пассивные методы, когда обучающиеся выступают в роли «объекта» обучения, то есть они должны усвоить и воспроизвести материал, который передается преподавателем.

2) Активные методы дают возможность каждому обучающемуся стать «субъектом» обучения, выполнять творческие задания, вступать в диалог с преподавателем.

3) Интерактивные методы позволяют учиться взаимодействовать между собой. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают коллективное, обучение в сотрудничестве, причем и обучающийся, и преподаватель являются субъектами учебного процесса.

Вопрос о применении интерактивных образовательных технологий актуален для каждого преподавателя. Однако, как заметили ученые, интерактивная модель обучения наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании взрослых, поскольку этот контингент обучающихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт.

Сегодня в образовательной практике осваиваются различные формы и методы интерактивного обучения, создаются оригинальные техники ведения дискуссионных занятий, обучающих игр. Можно выделить такие формы интерактивного обучения как проблемная лекция, мини-лекция, лекция-провокация, лекция-пресс-конференция, лекция вдвоем (бинарная), мозговой штурм, кейс-метод, дерево-решений, техника «SOFT», круглый стол, тренинги и т.д. Этот перечень интерактивных форм проведения учебных занятий не исчерпывающий. Организация процесса группового взаимодействия осуществляется с использованием разнообразных техник, которые преподаватель самостоятельно подбирает в соответствии с содержанием и целями групповой работы, особенностями группы, ее состава, возраста, активности. Интерактивные методы ни в коем случае не заменяют традиционные лекционные и семинарские занятия, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют собственное мнение, навыки коммуникативного поведения, стимулируют обучающихся к активным самостоятельным действиям, направленным на усвоение полученных в процессе обучения знаний. Важным условием реализации компетентностного подхода в образовании является в первую очередь формирование активной познавательной позиции обучающегося.

Именно интерактивные технологии, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, и позволяют значительно повысить развивающий потенциал обучения, непременно ведущий к повышению его эффективности и качества.

Таким образом, развитие образования при повышении квалификации должно предусматривать обновление содержания преподавания в соответствии с современным уровнем развития науки, техники и технологий, а также достижение качества образования, соответствующего требованиям современности, которое трудно достигнуть без использования интерактивных методов обучения, делающих обучающихся не пассивными слушателями, а активными участниками учебного процесса.

Список литературы

1. Андрианова И.Д., Рябина Е.В. Психологическая подготовка личности к инновациям. М. Профессиональное образование. Столица. 2015. № 1. 35 с.

2. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 400 с.

ОСНОВЫ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Сапронова С.Г.

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

Балабина И.П.

декан естественно-географического факультета, канд. биол. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Сафонова Е.Г.

студентка 1 курса магистратуры естественно-географического факультета,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Одной из эффективной технологией обучения в школе на сегодняшний день является проектно-исследовательская деятельность, которая позволяет индивидуализировать учебный процесс. Главная ее цель заключается в формировании у ребенка способности самостоятельно, творчески осваивать программный материал по биологии, умело применять знания из различных областей науки.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, формирование ключевых компетенций, метод проектов.

Применение проектно-исследовательской деятельности является эффективной технологией обучения, которая помогает развивать память, логическое мышление, осуществлять самоконтроль за результатами учебной деятельности у обучающихся с разными уровнями усвоения учебного материала, а также раскрывает их творческий потенциал. Проектный метод обучения направлен на формирование ключевых компетенций, так как охватывает различные виды деятельности обучающихся в рамках данной предметной области, позволяющих овладевать на основе знаний и умений социальным опытом, получать навыки жизни. По результатам такой деятельности проверяется соответствующая компетентность.

Метод проектов не является новым в педагогической практике, но вместе с тем его сегодня относят к современным педагогическим технологиям, предусматривающим умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире [1].

Целый ряд ведущих отечественных педагогов (В.Н. Шульгин, С. Т. Шацкий, М. В. Крупенин и др.) отмечали положительные стороны данной педагогической технологии, связанных с развитием инициативы обучающихся, развитию навыков к плановой работе, умением взвешивать обстоятельства и учитывать трудности. Проект учит детей настойчивости в достижении цели и приучает к самостоятельности.

Работа по реализации проектно-исследовательской деятельности позволяет индивидуализировать учебный процесс, развивать умения и навыки самообразования учащихся, в результате того, что подразумевает выполнение обучающимися большого объёма работы, как под руководством учителя, так и самостоятельно, что влечёт за собой повышенную мотивированную активность учащегося.

Для того чтобы сформировать у обучающихся умения и навыки проектирования, нужна целостная система. Организация проектной деятельности требует грамотного, научно обоснованного подхода и решения комплекса задач, связанных с формированием определенной среды, с подготовкой кадров, с обучением школьников. Кардинально изменяется роль учителя, который становится организатором проектной деятельности, руководителем проекта, консультантом, формирует у обучающихся умения и навыки проектирования, организует образовательную среду, выходящую за рамки образовательного учреждения [2, с. 23].

Необходимым условием успешного выполнения школьниками проектов является наличие информационного ресурса, обеспечивающего самостоятельность учащегося в выборе темы проекта и в его выполнении. Так же должны быть созданы условия для оформления результатов проектной деятельности и публичной презентации.

Проектная деятельность на разных ступенях образования отличается. В средней школе проекты по биологии чаще всего носят творческий характер. Метод проектов на данном этапе дает возможность накапливать опыт самостоятельно, и этот опыт становится для ребенка движущей силой, от которой зависит направление дальнейшего интеллектуального и социального развития личности [3, с. 73]. Характерной особенностью проектов на старшей ступени образования (10-11 классы) является их исследовательский, прикладной характер. Старшеклассники отдают предпочтение межпредметным проектам, проектам с социальной направленностью [4]. Работа над проектами проводится поэтапно. Метод проектов как педагогическая технология не предполагает жесткой алгоритмизации действий, но требует следования логике и принципам проектной деятельности [5, с. 109].

Проектную деятельность в школе целесообразно организовывать в рамках специальной программы, целью которой является создание условий для формирования умений и навыков проектирования, способствующих развитию индивидуальности обучающихся и их творческой самореализации.

Проектная работа, как правило, имеет лично значимую для учащегося цель, сформулированную в виде проблемы. Решая проблему, автор проекта определяет свою стратегию и тактику, распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе информационные. Обилие информации на сегодняшний день по разным вопросам развивает у обучающихся навыки критического подхода к источникам информации, приучает к проверке до-

стоверности, отсеиванию второстепенных или сомнительных сведений. Такая своеобразная прививка делает школьника устойчивым к разного рода влияниям, в том числе и к агрессивной рекламе [6, с. 57].

Именно работа над проектом позволяет задумать и поставить оригинальный опыт или провести опрос среди одноклассников, проявить собственное творческое видение процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым смогут воспользоваться другие. В проектах по биологии формируются, прежде всего, учебно-познавательные компетенции. По отношению к изучаемым объектам и явлениям учащиеся овладевают креативными навыками продуктивной деятельности. Здесь же формируется информационная компетенция самостоятельного поиска, отбора и преобразования информации на основе Интернет-ресурсов, электронных энциклопедий, учебников, дополнительной литературы.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность в современной школе предполагает кардинальное изменение роли учителя, который теперь должен стать организатором проектной деятельности (тьютером). Главная цель проектной деятельности – формирование у ребенка способности самостоятельно, творчески осваивать программный материал по биологии, умело применять знания из различных областей науки. Организация проектной деятельности в школе требует в первую очередь научить школьников умениям и навыкам проектирования (проблематизации, целеполаганию, планированию деятельности, поиску нужной информации, практическому применению знаний, проведению исследования, презентации деятельности и ее результатов, самоанализу и рефлексии и т. д.). Работа над проектом является поводом для организации социальной практики обучающихся, поэтому необходимым условием становится организация образовательной среды, выходящей за рамки образовательного учреждения.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. 344 с.
2. Береуцина Л. П. Интерес к биологии// Биология в школе. 1988. №1. С. 23-25.
3. Профильное обучение: первые итоги эксперимента, практика и перспективы // Вестник образования России. 2005. № 18. С. 70-73.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е., доп., испр. и перераб. М.: Изд. Логос. 2008. 383 с.
5. Прокофьева Л. Б. Открытые образовательные технологии: исследовательская деятельность школьников // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 109-114.
6. Огородникова Н. В. Проектная деятельность старшеклассников.// География в школе, 2006. №1. С. 55-61.

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Соннова М.В.

доцент кафедры дошкольного и начального образования, канд. пед. наук,
Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко,
Луганская Народная Республика, г. Луганск

В статье студенческая субкультура педагогического вуза рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов формирования гражданской культуры будущего учителя и его социально-гражданской адаптации в условиях становления молодой республики.

Ключевые слова: гражданская культура, социально-гражданская адаптация, студенческая субкультура.

Для научного обоснования процесса формирования гражданской культуры и социально-гражданской адаптации будущего учителя необходимо иметь репрезентативную и научно обоснованную картину реальной жизнедеятельности студентов, наиболее важными видами которой, являются учебная, научная, исследовательская и социально-гражданская деятельность. То, каким специалистом станет сегодняшний студент, зависит от всей целостности его бытия. Любые, пусть даже самые высоконравственные принципы и современнейшие знания будут оставаться мёртвыми, если они не реализуются в реальной жизни личности, в её поведении. Поэтому изучение влияния студенческой субкультуры на формирование гражданской культуры и её роль в социально-гражданской адаптации будущего учителя является, безусловно, актуальным и своевременным.

В исследованиях проблем высшего образования особое значение приобретает социологический подход. Особенность социологического подхода к системе высшего педагогического образования состоит в том, что она рассматривается в разнообразных связях и отношениях с обществом в целом. Социология образования содержит исследования проблем социализации личности в вузе, в том числе профессионального становления будущего учителя, его подготовки к трудовой деятельности как субъекта и объекта воспитательного процесса, гражданского воспитания и формирования его гражданской культуры. Эти проблемы рассматриваются с точки зрения формирования социальной и гражданской активности личности студента в период его профессионального обучения.

Понятие гражданской культуры будущего учителя, прежде всего, передает уровень осознания им общественных задач, его практическую активность в процессе внедрения этих задач в жизнь. В этом смысле гражданская культура – это структурный элемент общественной жизни и выражает степень зрелости общества, способность обеспечения общегражданских интере-

сов, форм и механизмов выработки и реализации совместных решений, согласованности действий.

Основой гражданской культуры будущего учителя выступают гражданские ценности, которые способствуют общественному прогрессу и в качестве регуляторов социального поведения определяют цели профессиональной деятельности. Основная функция гражданских ценностей состоит в превращении объективных императивов социальной деятельности в субъективные цели, мотивы действий и поступков.

Таким образом, процесс формирования гражданской культуры тесно связан с социализацией будущего педагога и в этом смысле мы можем говорить о его социально-гражданской адаптации. Это адаптация к требованиям учебного процесса, общественной, гражданской и социокультурной деятельности, нормативам общения.

Для научного обоснования процесса формирования гражданской культуры и социально-гражданской адаптации будущего учителя необходимо иметь репрезентативную и научно обоснованную картину реальной жизнедеятельности студентов, наиболее важными видами которой, являются учебная, научная, исследовательская и социально-гражданская деятельность. То, каким специалистом станет сегодняшний студент, зависит от всей целостности его бытия. Любые, пусть даже самые высоконравственные принципы и современнейшие знания будут оставаться мёртвыми, если они не реализуются в реальной жизни личности, в её поведении. Поэтому изучение влияния студенческой субкультуры на формирование гражданской культуры и её роль в социально-гражданской адаптации будущего учителя является, безусловно, актуальным и своевременным.

Поэтому главное, на что нужно опираться, направляя развитие студенческой субкультуры и, учитывая её влияние на формирование гражданской культуры и социально-гражданскую адаптацию каждого конкретного студента, это глобальная задача высшей школы – последовательная реализация общекультурного развития студентов, на формирование у них культурных потребностей и интересов.

Гражданская и социо-культурная деятельность, которая отвечает требованиям общества, формирует у будущего педагога тот или иной тип поведения, элементы которого постепенно внедряются в сознание, побуждает его корректировать свое поведение в соответствии со стандартами и нормами, принятыми в обществе.

В процессе формирования нового профессионального облика учителя возрастают и требования к профессионально-педагогической подготовке, связанные с усилением социальной роли учителя, который должен быть свободным, инициативным, социально ответственным гражданином. Гражданскому становлению будущего учителя, формированию его гражданской культуры способствуют культурные функции личностно ориентированного педагогического образования, а именно:

- гуманитарная, суть которой заключается в сохранении и обновлении телесного и духовного здоровья, духовности и нравственности;

- культуuroбразующая, которая обеспечивает сохранение, передачу и развитие духовной и гражданской культуры средствами образования;

- социализирующая, которая способствует усвоению будущим педагогом социального опыта и вхождению его в жизнь общества. Эта функция особенно тесно связана с процессом формирования гражданской культуры и социально-гражданской адаптации будущего педагога, так как продуктами социализации выступают личностные смыслы, отношение к миру вообще, социальная и гражданская позиции, самосознание и другие компоненты его индивидуального сознания.

Определяющим и позитивным фактором социализации студенческой молодёжи и формирования гражданской культуры будущих учителей в условиях обучения в педагогическом университете является наличие благоприятной среды. Субкультура, которая формируется в педагогическом вузе не только корректирует определённые духовные, нравственные и гражданские ориентиры будущего учителя, но и делает их основой гражданской культуры молодого специалиста, формирует его нравственный облик, мировоззрение, жизненную позицию. Студенческая субкультура представляет собой центр духовного и профессионального становления личности будущего учителя, развивает его индивидуальность, формирует определённый образ жизни, социальный и гражданский тип личности.

Акцент на процессах самоопределения, самореализации, саморазвития личности студента является основным для определения воспитательного влияния студенческой среды педагогического университета. Единство задач формирования специалиста и гражданина определяет необходимость соответствующего единства, взаимосвязи и целостности учебного и воспитательного процессов в образовательной деятельности педагогических вузов. Целостность и единство учебной и воспитательной деятельности педагогического вуза является необходимым условием для создания, существования и развития соответствующей студенческой субкультуры. А это, в свою очередь, безусловно способствует повышению уровня результативности процесса воспитания, социализации и формирования гражданской культуры будущих учителей.

Характер развития студенческой субкультуры всегда соотносится с динамичными социально-политическими условиями, складывающимися в государстве. Поэтому главное, на что нужно опираться, направляя развитие студенческой субкультуры и, учитывая её влияние на формирование гражданской культуры и социально-гражданскую адаптацию каждого конкретного студента, это глобальная задача высшей школы – последовательная реализация общекультурного развития студентов, на формирование у них культурных потребностей и интересов.

В заключении отметим, что на высшее педагогическое образование в Луганской Народной Республике сегодня возлагаются большие надежды. Сегодняшний студент, а завтрашний учитель выступает как одна из важнейших постатей будущего общества, способная трансформировать в своё самосознание социально-гражданские ценности молодого государства. Это положе-

ние убедительно подтверждается обновлением сферы образования и подготовки будущих учителей в ЛНР.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Становление гражданского общества: российский вариант // Становление институтов гражданского общества: Россия и международный опыт. Материалы международного симпозиума. – М.: Прогресс, 2002. – С. 156-172.
2. Мосиенко Л. В. Аксиологические характеристики субкультуры студентов. URL: <http://www.science-education.ru/102-5629>
3. Особенности студенческой субкультуры в современной России. URL: <http://studikam.ru/osobennosti-studencheskoj-subkultury-v-sovremennoj-rossii> (дата обращения: 10.06.2014)
4. Сидорова Ю.Ю. Студенческая субкультура // Культура и образование. – Февраль 2015. – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2015/02/2883> (дата обращения: 17.02.2015).
5. Сорокин П.А. социологические теории современности. – М., 1992.
6. Яблокова Н.И. Социальный субъект: генезис, сущность и факторы становления. – М., 1999.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ: ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНИКОВ МАТЕМАТИКИ

Старовойтова Е.Л.

доцент кафедры методики преподавания математики, канд. пед. наук, доцент,
Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,
Республика Беларусь, г. Могилев

Старовойтова Т.А.

доцент кафедры методики преподавания математики, канд. пед. наук, доцент,
Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,
Республика Беларусь, г. Могилев

В работе представлены вопросы ориентации учащихся 7-9 классов на выбор направления (профиля) обучения с использованием возможностей школьных учебников математики в условиях прикладной направленности обучения. Проблема является актуальной в методической подготовке будущего учителя математики.

Ключевые слова: математика, методическая подготовка учителя, прикладная направленность обучения, учебник математики, профориентация.

Использование возможностей содержания школьных предметов для решения вопросов профессиональной ориентации выпускников школы является актуальной проблемой на современном этапе развития школьного образования. Мы считаем, что эта проблема важна не только для выпускников старших классов средней школы, она является еще более значимой и своевременной для учащихся 7-9 классов, которые впервые серьезно задумыва-

ются о возможных сферах дальнейшей деятельности, пытаются выявить и соотнести свои интеллектуальные возможности с потребностями определенного рода трудовой деятельности. На этом этапе обучения в школе вопросы профессиональной ориентации необходимо рассматривать в контексте проблемы профильного самоопределения учащихся, которое для многих учащихся связано с выбором профиля обучения в старших классах. Эффективность такой работы во многом зависит от разработанности методики ее организации в ходе учебного процесса, в частности, от психолого-педагогической и методической подготовки учителей математики. В методической подготовке вопросы ориентации учащихся на определенные направления (профили) обучения должны рассматриваться с позиций специально организованной деятельности, направленной на оказание ученикам психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения, на ознакомление их со спецификой видов деятельности, определяющих будущий профессиональный выбор. В связи с этим возникает проблема разработки соответствующего учебно-методического и дидактического сопровождения процесса ориентации учащихся на выбор направления (профиля) обучения как основы их будущего профессионального выбора.

Основным средством указанного сопровождения мы считаем школьный учебник математики. Он способствует развитию познавательного интереса учащихся и мотивации к изучению математики; иллюстрирует практические применения математических знаний учеников; создает условия для формирования и развития практических умений и навыков школьников; развитию их информационной, в том числе, и в вопросах профориентации. В процессе методической подготовки студентов эти особенности должны быть раскрыты и конкретизированы, а также определены возможности усиления их в реальной практике обучения математике. Методическая часть учебников математики в той или иной степени содержит межпредметную информацию, а ее профориентационный потенциал представлен слабо. Однако в современных условиях учитель имеет возможность найти такую информацию в других учебниках, и сравнить ее с содержанием тем других школьных предметов. Особую значимость в предоставлении указанной информации имеют задачи, в частности, задачи с межпредметным содержанием, решение которых позволяет учитывать не только особенности каждого из четырех направлений обучения (физико-математического, химико-биологического, обществоведческого и филологического), но и соответствующих им профессий. Предлагая ученикам какую-нибудь задачу прикладного характера на уроках математики, нужно учитывать, какие знания из других смежных дисциплин необходимо использовать для ее решения.

При реализации профориентационного потенциала курса математики информационное поле ученика можно расширить, наполнив текст задачи, где это уместно, дополнительной информацией. Такая информация в виде сведений из разных областей знаний и сфер профессиональной деятельности позволяет дополнить познавательную ситуацию задачи, уточнить и конкретизировать ее содержание, усилить интерес к конкретной области деятельности

человека. Например, решая задачу «Может ли человек нормально видеть под водой, если показатель преломления роговицы 1,38, водянистой влаги и стекловидного тела – 1,34, вещества хрусталика – 1,44?» [1], можно показать учащимся отдельные стороны деятельности врача-офтальмолога.

Школьные учебники математики в курсе методики преподавания математики являются объектом изучения при рассмотрении различных вопросов программы. Раскрытие и использование их возможностей с точки зрения осуществления профориентационной работы с учащимися составляет существенную часть методической подготовки будущих учителей математики, позволит отразить прикладной характер содержания школьного курса математик и реализовать основные направления осуществления прикладной направленности обучения математике [2, 3].

Список литературы

1. Семке, А.И. Глаз и зрение. Интегрированный урок в профильном классе / А.И. Семке // Биология в школе. – 2006. – № 2. – С. 27–34.
2. Старовойтова, Е.Л. Прикладная направленность межпредметных задач при обучении математике в базовой школе: ориентация учащихся на выбор направления обучения / Е.Л. Старовойтова // Веснік Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2009. – № 4 (25). – С. 80–85.
3. Старовойтова, Е.Л. Реализация ориентационного потенциала межпредметных задач в условиях прикладной направленности обучения математике в базовой школе : метод. реком. / Е.Л. Старовойтова. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – 40 с.

НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

Старовойтова Е.Л.

доцент кафедры методики преподавания математики, канд. пед. наук, доцент,
Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,
Республика Беларусь, г. Могилев

Старовойтов Л.Е.

декан факультета математики и естествознания, канд. физ.-мат. наук, доцент,
Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,
Республика Беларусь, г. Могилев

В работе представлены некоторые вопросы организации и управления дидактическим процессом при подготовке будущих учителей математики и физики в процессе изучения курса общей физики и курса методики преподавания математики, а также при организации исследовательской работы студентов при подготовке квалификационных (дипломных и магистерских) работ.

Ключевые слова: математика, методика преподавания математики и физики, прикладная направленность обучения, физика.

Становление профессиональной зрелости учителя математики и физики осуществляется под влиянием различных факторов, которые учитывают

фундаментальные изменения в сфере образования. Они связаны с новым пониманием целей и ценностей образования, с реализацией прикладной и практической направленности обучения, с разработкой и внедрением новых информационных технологий. Состояние и развитие образования требует изменения методической системы обучения, более широкого использования прикладных задач и компьютера при организации урочной и внеклассной работы учащихся, что обеспечивает, прежде всего, возможности управления учебной деятельностью школьников с точки зрения организации индивидуализации обучения, создания проблемных ситуаций, получение доступа к различным источникам информации как средствам деятельности. Соответственно, школе нужен учитель, обладающий достаточно высоким уровнем информационной компетентности, готовый к самообразованию с точки зрения использования возможностей школьных предметов в проведении профориентационной работы с учащимися, так и с позиций применения информационно-коммуникационных технологий в контексте профессиональной деятельности. Эти требования вызывают необходимость изменения технологий обучения, подходов к проектированию и организации образовательного процесса. Система подготовки будущего учителя математики и физики должна осуществляться с учетом настоящего состояния системы образования и ориентироваться на ее будущее. Для этого необходимо задействовать в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей математики и физики потенциал всех дисциплин профессионального цикла.

Свой весомый вклад в решение поставленной проблемы должны внести курсы методики преподавания математики и физики, обеспечивающие теоретическую и практическую подготовку студентов, подготавливающие их к представлению своих профессиональных знаний, умений и навыков при подготовке выпускных квалификационных работ (дипломных и магистерских). В связи с этим необходимо обновление содержания подготовки будущего учителя математики и физики, в первую очередь, в контексте использования информационных технологий. Прежде всего, студенты должны понимать и объективно оценивать место компьютерных технологий в системе традиционного обучения. Наиболее динамично развивающимся и перспективным направлением информатизации образования является внедрение в образовательный процесс мультимедиа технологий. Одним из средств мультимедиа, которые можно использовать на уроке, является мультимедийная презентация, которая как средство обучения может быть охарактеризована с разных сторон: с позиции программного обеспечения создания и ведения презентаций, с точки зрения использования устройств показа презентаций, через ознакомление студентов с некоторыми критериями оценки эффективности презентаций. Разработка содержания уроков и внеклассных мероприятий с использованием мультимедийных презентаций позволяет отразить некоторые методические аспекты их использования как средства обучения математике и физике.

Применение современных информационных технологий в образовании приводит к необходимости постоянного совершенствования методологии,

стратегии отбора, содержания, методов, приемов и организационных форм обучения, позволяет усилить методическую составляющую подготовки будущего учителя математики и физики. Вместе с тем, целью современного обучения математике и физике в школе является овладение учащимися системой математических и физических знаний, необходимых для применения в практической деятельности, для изучения других учебных предметов и для продолжения образования. В связи с этим, одним из основных направлений в процессе обучения школьников математике и физике, следует считать усиление их прикладной направленности. Это становится возможным, если продемонстрировать учащимся применение полученных знаний в различных сферах человеческой деятельности, показать применение математического и физического аппарата для описания и исследования различных явлений, процессов, объектов и отношений, отразить использование математических и физических знаний для решения прикладных и практических задач. В частности, учащиеся активно овладевают содержанием курса математики и приобретают умение творчески мыслить в процессе решения текстовых задач физического содержания, формирующих прикладную направленность обучения [3].

В процессе подготовки будущих учителей математики и физики необходимо уделять особое внимание совершенствованию содержания образования, рациональному отбору учебного материала с четким выделением в нем основной (базовой) части и дополнительной, второстепенной информации; указание основной и дополнительной литературы. В связи с этим необходимы определенные изменения в методиках обучения, в частности, разработка и применение открытых систем интенсивного обучения. Решение проблемы повышения качества подготовки студентов все более связывается с технологизацией процесса обучения, что возможно в условиях учебно-методического комплекса. Его центром является учебник, функции которого (организующая, управляющая, координирующая, мотивационная) необходимо перераспределить между всеми компонентами комплекса, и разработать аппарат управления ими. Учебник в этом случае будет являться средством управления учебно-методическим комплексом и методическим ориентиром для педагога. Он поможет своевременно подключить необходимые в данный момент компоненты комплекса, а также позволит организовать деятельность студентов на занятиях. На кафедре общей физики разработан учебно-методический комплекс по дисциплинам курса общей физики «Механика» и «Молекулярная физика и термодинамика» [1,2].

Успешность применения любой технологии требует огромной подготовительной работы со стороны преподавателей по созданию соответствующего методического обеспечения учебной дисциплины с функциями управления познавательной деятельностью студентов, обучения и контроля результатов работы, активизации мыслительной деятельности и познавательной самостоятельности, определения конкретных затруднений и своевременного оказания необходимой помощи в виде консультаций. Все указанные функции реализуются при использовании учебно-методического комплекса, способ-

ствуя эффективности осуществления дидактического процесса при подготовке будущих учителей математики и физики в соответствии с требованиями современного этапа развития системы образования.

Список литературы

1. Веракса, В.И., Старовойтов, Л.Е. Курс общей физики. Ч. 1. Механика: Пособие / В.И. Веракса, Л.Е. Старовойтов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 235 с.
2. Веракса, В.И., Старовойтов, Л.Е. Практические занятия по курсу общей физики. Ч. 2. Механика: Общий курс / В.И. Веракса, Л.Е. Старовойтов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 228 с.
3. Старовойтова, Е.Л. Приоритетное направление в методической подготовке учителя математики / Е.Л. Старовойтова, Т.С. Старовойтова // Еругинские чтения-Х : тез. докл. Междунар. матем. конф., Могилев, 24-26 мая 2005 г. / Мог. гос. ун-т ; редкол.: М.И. Вишневский [и др.]. – Могилев, 2005. – С. 229-230.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Сяькина Е.В.

учитель-логопед,

Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 255»
ОАО «Российские железные дороги», Россия, г. Комсомольск-на-Амуре

В статье информационно-коммуникативные технологии рассматриваются как эффективное техническое средство, при помощи которого можно значительно обогатить коррекционно-развивающий процесс, стимулировать индивидуальную деятельность и развить познавательные процессы детей, воспитать творческую личность, адаптированную к жизни в современном обществе.

Ключевые слова: компьютерные презентации, информационно-коммуникативные технологии, эффективное техническое средство, коррекция речи, образовательный процесс, эффективность логопедических занятий.

За последние годы образовательное пространство сильно изменилось под воздействием быстроразвивающейся компьютеризации общества. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, в содержании технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в детских садах убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др.). Актуально это и в работе учителя-логопеда компенси-

рующих групп для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Исследования многих авторов (Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Черлина, Е.В. Манина, Л.Р. Лизунова) позволяют сделать вывод о том, что специальные приемы компьютерно-опосредованного логопедического воздействия оптимизируют процесс коррекции речи и в целом содействуют гармонизации развития ребёнка [1, с. 22-25].

Использование компьютерных презентаций делает процесс коррекции продуктивным и занимательным как для педагога, так и для детей. Методика способствует успешному усвоению лексико-грамматической, фонетической структур речи. Повышает уровень мотивации детей к коррекционно-развивающим занятиям. Эффективность логопедических занятий повышается при использовании различных наглядных материалов, но современного ребенка дошкольного возраста, слишком рано включенного в аудио- и видео среду, невозможно привлечь и удивить традиционными средствами наглядности – картинками, игрушками, разрезными картинками, складными кубиками. Ребенок, знакомый с компьютером, компьютерными играми, требует при организации логопедического занятия особого внимания и особых средств воздействия.

Компьютерные презентации способны оживить этот процесс за счет новизны, реалистичности и динамичности изображения, использования анимированных изображений, внести в него элементы игры. Если задания подобраны с учетом зоны актуального и ближайшего развития ребенка, то выполнение их ему, хоть и с трудом, но доступно. Поэтому, при виде наглядного результата своих усилий, у ребенка повышается самооценка, снижается неуверенность, боязнь ошибиться, тревожность.

В детском саду мультимедийные презентации применяются на занятиях в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. У детей, попадающих в логопедические группы, помимо прочих нарушений часто снижена познавательная мотивация, бедный словарный запас, недостаточные представления об окружающем мире. Кроме того у многих детей на занятиях отмечается тревожность, негативизм, неустойчивость внимания. При использовании компьютерных презентаций на занятиях большинство детей становятся более активны, открыты, у них менее выражена тревожность. Благодаря динамичной смене изображений, цвета фона, возникновению и исчезновению анимированного персонажа, от лица которого ведется речь, внимание детей удерживается дольше.

Таким образом, применение мультимедийных технологий, ставших обычными в среднем и высшем образовании, вполне оправдано и в обучении дошкольников.

Содержание презентаций зависит от целей и вида занятий, на которых они используются: фронтальные, подгрупповые, индивидуальные. Следует отметить, что согласно санитарно-эпидемиологическим нормам, недопустимо, чтобы за компьютером одновременно занималось более одного ребенка. Следовательно, использовать компьютер на подгрупповых и фронтальных

занятиях можно только при наличии специального оборудования: мультимедийного проектора, достаточно большого телевизора и пр.

Таким образом, информационно-коммуникативные технологии являются эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно обогатить коррекционно – развивающий процесс, стимулировать индивидуальную деятельность и развить познавательные процессы детей, воспитать творческую личность, адаптированную к жизни в современном обществе.

Список литературы

1. Гаркуша Ю.Ф., Черлина Н.А., Манина Е.А. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. – № 2. – 2004. – С. 22-25.
2. Леонова Л.А., Макарова Л.В. Как подготовить ребенка к общению с компьютером, М.: Вентана-Граф, 2004.
3. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, Пермь, 2005.
4. Никитина М. Ребенок за компьютером, М.: Эксмо, 2006.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Тазетдинова Е.Н.

аспирант Педагогического института,
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Россия, г. Иркутск

В статье рассматривается исторический опыт педагогических идей воспитания морально-значимых качеств обучающихся, определяющих формирование гражданской идентичности. Рассматривается понимание гражданина и содержание его определенных человеческих качеств в различные исторические периоды.

Ключевые слова: гражданская идентичность, гражданственность, идеология, гражданское общество, патриотизм, воспитательный процесс.

«Кто я?» – основной вопрос идентичности, который сопровождает человека на протяжении всей его жизни. В последние годы появилось много публикаций, посвященных проблеме формирования гражданской идентичности. Гражданская идентичность оказывается наиболее актуальной и одновременно слабо проработанной предметной областью исследования самоопределения личности в современном меняющемся обществе [2, с. 83]. Основной целью, стоящей перед национальной образовательной системой в настоящее время, выступает подготовка специалиста, имеющего гражданские качества личности. Формирование гражданской идентичности российского общества выступает условием устойчивого, стабильного развития демократического государства, однако формирование гражданской идентичности невозможно без осмысления исторического опыта педагогических идей о гражданском воспитании [4, с. 103].

В общественно-педагогической мысли России, к середине 18 века, сложились в основном два подхода к пониманию сущности гражданского воспитания:

- утилитарно-охранительный, утверждавший идею безусловного подчинения гражданина правящему режиму;
- общественно-патриотический, развивавший служение отечеству в ранг общественного и нравственного долга.

Общим идеологическим основанием указанных направлений служила система христианских религиозно-нравственных ценностей. Однако в подходе к их выбору обнаруживается существенное различие: если названное первым направление искало точку опоры в идеалах растворения личности, безропотного послушания, отказа от личных интересов, а главным критерием подлинности человеческой жизни является идея служению христианским истинам. Эпоха 18 столетия определила начало и сущность исследуемой проблемы и позволила обозначить цель воспитания гражданственности на последующие века. Основной задачей воспитания, по мнению А.Н. Радищева, является формирование человека, обладающего гражданским сознанием, высокими нравственными качествами, любящего больше всего свое отечество. Он связывал цели воспитания с общественно-политическим строем страны и указывал, что в обществе, основанном на неравенстве, мораль и закон часто противоречат друг другу. Идеи А.Н. Радищева получили дальнейшее развитие в педагогических взглядах русских демократов XIX века.

Важнейшим итогом развития социально-педагогической мысли XVIII века явился отчетливо сформировавшийся идеал гражданина. Прежде всего, это свободная личность, обладающая такими качествами, как мужество, бодрость духа, способность к преодолению жизненных трудностей, готовность к вооруженной защите родины и личного достоинства, чести.

К началу XIX века в российском общественном сознании уже сложились достаточно отчетливые представления о сущности гражданского общества. Первыми, кто попытался сплоченно, организованно утвердить в государстве гражданские права человека, были декабристы. В своих высказываниях они определяли цель воспитания как воспитание «сына отечества», гражданина – патриота, для которого знания – средство активно приносить пользу своей родине. Гражданское воспитание необходимо человеку. Отсутствие такого воспитания опасно для страны, так как ведет общество к разобщению и безнравственности. Гражданское воспитание имеет в основе своей патриотизм, любовь к отечеству. Патриотизм – источник могущества каждого народа, любовь к отечеству, гордость народная должны с детства заполнять сердца человеческие. Выражая позицию многих представителей отечественной педагогической мысли, В.Г. Белинский отмечал, что «доброе воспитание, источник его счастья: ... он есть подпора всех политических обществ, источник народного благосостояния» [1, с. 261-272]. Цель воспитания по В.Г. Белинскому, создать гуманного, человеческого человека, гражданина Отечества.

Нравственное воспитание, основанное на чувстве народности, являющимся единственным источником исторической жизни государства, позволяет человеку, по замечанию К.Д. Ушинского, стать членом общества, так как включает и воспитание гражданского долга, чувства патриотизма» [5, с. 576]. Воспитание на основе народности должно вести будущих граждан не к национальной ограниченности, а к воспитанию общечеловеческих ценностей.

В начале 20 века педагогическая наука акцентировала внимание общества, образования на идее, что истинный патриотизм предполагает любовь не только к славным, но и печальным моментам жизни своего государства, а любовь к родине как деятельностное начало выражается в высокой жизненной активности, направленной на благо и славу отечества. Признавалось, что основным условием для формирования патриотизма, гражданственности является наличие национального самосознания, важнейшими средствами развития которого служат умственное, нравственное и волевое развитие личности. Особенно важная роль в гражданском воспитании, развитии национального самосознания и национальной гордости принадлежит истории, родному языку, географии, законоведению.

В 1920-е годы в стране имелись достаточные условия для формирования гражданского общества, эффективного развития гражданского сознания новых поколений, переустройству жизни не только в России, но и всего мира. Педагогическая наука этого периода внесла значительный вклад в постановку и разработку новых подходов, методов и средств гражданского воспитания.

Побуждению гражданского, национального самосознания, духовному раскрепощению человека способствовала Великая Отечественная война 1941-1945 гг., она вызвала прилив патриотических сил.

Одним из наиболее ярких примеров пробуждения гражданской совести, выражения потребности общества в демократизации образования в педагогической теории и практике 60-х и 70-х годов стал В.А. Сухомлинский, через все творческое наследие которого проходит идея гражданского воспитания личности, построенного на прочных нравственных основах.

В начале 90-х годов поиск подходов к пониманию сущности гражданского воспитания, принципов его организации совпал с серьезными изменениями с социокультурной обстановке, с новым этапом реформы образования, характеризующимся усилением процессов гуманизации и демократизации.

Таким образом, как показывает историко-педагогический анализ, вопросы гражданского воспитания подрастающего поколения всегда занимали одно из ведущих мест в исследованиях ученых – философов, педагогов. В разные периоды развития педагогической науки гражданское воспитание рассматривалось как необходимая составляющая часть воспитательного процесса, причем решение этой проблемы объективно зависит от политических, социально-экономических условий конкретной страны в определенный исторический период ее развития. Каждая эпоха выдвигала свое понимание гражданина и наделяла его определенными человеческими качествами.

Список литературы

1. Белинский В.Г. О воспитании детей / Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1971. С. 261-272.
2. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. 2008. №2. 83 с.
3. Сухомлинский В.А. Воспитание гражданина // Воспитание школьников. 1996. №1. С. 3-10.
4. Тазетдинова Е.Н. Функциональные особенности формирования гражданской идентичности в процессе профессионального обучения // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. 2016. 103 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС. 2004. 576 с.

УЧЁТ ВОЗРАСТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КОНТРОЛЬНО- ЭКЗАМЕНАЦИОННЫМ СТРАТЕГИЯМ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Терехова С.А.

доцент кафедры английского языка и методики его преподавания,
канд. пед. наук, Волгоградский государственный социально-
педагогический университет, Россия, г. Волгоград

В статье актуализируются проблемы обучения старшекласников контрольно-экзаменационным стратегиям овладения иноязычной речевой деятельностью. Акцентируется внимание на необходимости учёта психологических особенностей учащихся старшей школы с целью эффективного построения процесса обучения указанному виду стратегий, которые, в свою очередь, являются требованием современной системы образования.

Ключевые слова: контрольно-экзаменационные стратегии, иноязычная речевая деятельность, психологические особенности учащихся, психолого-педагогическое сопровождение.

Почему нам так важно обращать столь пристальное внимание на психологические и психофизиологические особенности учащихся? Об этом так много написано и сказано. Достаточно открыть любой солидный учебник по возрастной психологии и получить исчерпывающую информацию о новообразованиях, присущих каждому возрастному периоду. Можно обратиться к таким источникам, как «Психология обучения иностранным языкам в школе» [4], «Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли» [1], и многим другим, чтобы извлечь дополнительные сведения о важности учета индивидуальных особенностей учащихся в образовательном процессе.

Ответить на этот вопрос, можно, только задав следующий: «А с какой целью мы этим интересуемся?»

Для себя мы на него ответили, и это будет отражено в последующем изложении материала, касающегося непосредственно темы нашего исследования.

Однако позволим себе сделать небольшую ремарку, которая прольёт свет на ход наших мыслей при написании данного параграфа.

Большинство аспирантов, учителей, преподавателей читают профессиональную литературу. К сожалению, не у всех этот процесс сопровождается рефлексией, переходящей в действие. Чтение с целью повышения своего интеллектуального уровня приводит к «хорошему теоретику». Каждый встает перед выбором: «декларировать» либо «развивать».

Взяв для себя за основу правило: «читать и осмысливать прочитанное», мы смогли извлечь максимум полезной информации о возрастных особенностях старшеклассников, которая послужила мощным стимулом и надежным фундаментом для разработки собственной методики обучения старшеклассников КЭС овладения иноязычной речевой деятельности.

Обоснование специфики цели и содержания обучения старшеклассников контрольно-экзаменационным стратегиям овладения иноязычной речевой деятельностью не будет носить комплексный характер без принятия во внимание их психологических особенностей.

Это обусловлено следующими факторами:

- возрастными особенностями старшеклассников;
- непосредственным влиянием противоречий, присущих подросткам на учебную деятельность;
- возрастно-индивидуальной проблематикой обучения иностранным языкам;
- сложной структурой экзаменационной работы в формате единого государственного экзамена по английскому языку;
- необходимостью выявления личностных особенностей учащихся с целью определения наиболее подходящих тактик и стратегий деятельности в ходе выполнения заданий в формате ЕГЭ.

На наш взгляд интенсификация процесса обучения КЭС и его качество могут быть достигнуты за счет грамотного использования данных современной психологии, психофизиологии, педагогики, лингводидактики.

Примечательно, что Н.В. Витт подчеркивает прямую зависимость качества и ускорения овладения иностранным языком от индивидуализации обучения [3, с. 4]. Индивидуализация предполагает всесторонний анализ психологических и психофизиологических особенностей, присущих определенному возрастному этапу. Приведенная точка зрения напрямую коррелирует с основными принципами обучения старшеклассникам КЭС, одним из которых является учет психологических особенностей учащихся при отборе эффективных методов и средств обучения КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью.

Таким образом, рассмотрение психологических особенностей собственных столь непростому возрастному периоду, как старший школьный возраст или, как трактуют его ученые, ранняя юность, вполне обоснованно и своевременно.

Одним из важных новообразований подросткового периода является развитие самосознания. В связи с этим психологи констатируют следующее:

«Главное психологическое приобретение юности – открытие своего внутреннего мира» [7, с. 279].

Делая ссылку на труды Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, А.Г. Асмолов даёт детальное описание этого психологического феномена. Автор отмечает, что речь идёт о возрасте 14-15 лет, что вызывает наш особый интерес. Таким образом, центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него представления о том, что он уже не ребёнок. Это проявляется в поведении подростка в форме стремления быть и считаться взрослым, хотя у него ещё нет ощущения подлинной, полноценной взрослости. Противоречие между потребностью подростка в признании его взрослым со стороны окружающих и собственной неуверенностью в этом рождает активные попытки подростка всеми силами доказать, что он уже не ребёнок. Возникновение чувства взрослости делает подростка обостренно восприимчивым к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Ориентация подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приблизиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, приобрести их качества, умения, права и привилегии [1, с. 20].

Отметим, что обучение КЭС может быть интегрировано в учебно-воспитательный процесс, либо происходить во внеурочное время на факультативных занятиях. В том случае, если обучение происходит в отдельных группах, мы предлагаем свод правил и принципов, которым должны подчиняться учащиеся. Цель правил – поощрить стремление старшеклассников к «взрослости», дать им возможность почувствовать самостоятельность, проявить ответственность и инициативность. Участником группы является и учитель, поэтому соблюдение данных правил является его прямой обязанностью. Отметим, что правила, предлагаемые старшеклассникам, носят дискуссионный характер на этапе их обсуждения и безоговорочный характер после их согласования и принятия всеми членами группы. Приведем пример лишь некоторых из них:

1. Сначала научись жить по правилам группы, а затем придумывай свои.
2. Внешний вид имеет значение.
3. Учитель не диктует правила, он подсказывает и сопровождает.
4. Только поняв, зачем ты изучаешь английский, ты сможешь его выучить.
5. Самодисциплина – путь к успеху.

Это лишь некоторые правила и принципы работы группы, которые дают возможность учащимся не просто чувствовать себя взрослым и ответственным за свою деятельность, но и быть таковым. Еще раз подчеркнем, что правила не выдаются учителем как готовый продукт, а создаются каждой группой исходя из их представлений о внешнем виде, внутренних качествах, условиях и целях обучения. Таким образом, старшеклассники приобщаются к правилам взрослой жизни, учатся нести ответственность за свои поступки, работать в группе и самостоятельно.

А.Г. Асмолов акцентирует внимание на большом значении учебной деятельности для старшеклассников. Согласно авторской позиции, достигает высокой стадии развития теоретическое, формальное, рефлексивное мышление. Старшеклассники способны рассуждать гипотетико-дедуктивным способом, т.е. на основе общих посылок, мыслить абстрактно-логически, не прибегая к опоре на действие с конкретным предметом.

Содержанием такого рассуждения являются высказывания (суждения), а процесс решения интеллектуальных задач опирается на предварительное мысленное построение различных предположений и их последующую проверку. Умение оперировать гипотезами как отличительный инструмент научного рассуждения – одно из важнейших достижений подростка в познавательном развитии [1, с. 20].

Другая отличительная особенность этого уровня мышления заключается в дальнейшем развитии рефлексии – способности делать предметом внимания, анализа и оценки собственные интеллектуальные операции.

Т.Г. Камянова выделяет психологические и психофизические параметры, определяющие успешность овладения иностранным языком. Согласно авторскому утверждению, данные параметры определяют интеллектуальное и эмоциональное развитие индивида:

«1) способность к отвлеченному, теоретическому мышлению (анализу, синтезу, обобщению);

2) развитие физиологических базальных характеристик (фонологического слуха, тонкой моторики пальцев рук, артикуляционного аппарата);

3) осмысленность восприятия и интеллектуализация памяти;

4) обобщение через раскрытие связей и отношений, редуцирование роли определения посредством примера;

5) осуществление формальных операций с предложениями или высказываниями в тесной связи с мыслимым содержанием, способность к контролю и управлению речью;

6) готовность к принятию решений;

7) способность к рефлексии;

8) креативная гибкость и продуктивность» [5, с. 143-144].

Характерными особенностями старшего подросткового периода Т.Г. Камянова называет интеллектуализацию памяти и способность к аналитико-синтетическим мыслительным операциям, что делает возможным выявление связей и закономерностей с целью их эффективного использования. В случае овладения иностранным языком речь идёт о выявлении системных взаимосвязей структурных элементов языка и их эффективном использовании в речевой деятельности [5, с. 144].

Широкая картина актуальности и необходимости приведённых автором параметров находит своё отражение в репертуаре умений и знаний, входящих в состав универсальных и специальных КЭС.

Так, приведём номенклатуру универсальных КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью с целью выявления корреляционных звеньев:

«1) осознавать цели и объекты уровневого контроля, критерии оценок;

2) знать типичные виды контрольных заданий, а также ориентироваться в заданиях стандартизированного тестирования;

3) знать «язык инструкций», точно понимать инструкции по разным объектам контроля;

4) использовать стратегии персонализации инструкций, преломлять их «для себя»;

5) точно понимать опции (вариации) выбора;

6) осуществлять мониторинг времени выполнения контрольных/экзаменационных заданий;

7) выполнять проверочное чтение работы, отслеживать типичные, наиболее характерные ошибки» [8, с. 7-8].

Примечательно, что вышеуказанные стратегии несут в себе смысловое ядро перечисленных Т.Г. Камяновой параметров, свойственных подростку. Можно заключить, что обучение старшеклассников КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью носит развивающий характер. Тесная взаимосвязь психологических и психофизиологических особенностей и новообразованиями подросткового периода с КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью взаимообуславливающий характер. Ведь указанные параметры являются необходимой основой или платформой для обучения в целом и для обучения КЭС в частности, вместе с тем позволим себе констатировать исключительное положительное влияние процесса обучения КЭС на психологическую сферу учащихся во всем многообразии её компонентов.

Рассмотрению психолого-педагогических условий обучения иностранным языкам на старшей ступени обучения полной средней школы уделяет особое внимание А.А. Миролюбов. Автор отмечает, что в этот период знаменуется завершением периода бурного роста и развития организма, наступает относительно спокойное время дальнейшего физического развития. Происходит дальнейшее развитие их интеллектуальной сферы. Растёт сознательное отношение к учению и труду, познавательные интересы приобретают более устойчивый и действенный характер. Продолжая рассуждать в данном направлении, А.А. Миролюбов пишет следующее: «Мыслительная деятельность, процессы анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования приобретают такого уровня развития, который стимулирует самостоятельную творческую деятельность старшеклассников, побуждают их к поиску причинно-следственных связей между явлениями, развивают критическое мышление, умения доказывать, аргументировать» [6, с. 297-298]. Продолжая рассуждать в данном направлении, автор акцентирует внимание на отношении старшеклассников к иностранному языку. По мнению А.А. Миролюбова, особую проблему представляет неоднородность в уровне овладения им: «Одним ученикам он даётся достаточно легко, и они убеждены в необходимости совершенствоваться во владении иностранным языком, хотя предметом их профессионального выбора может быть совсем другая область знания. Другие, наоборот проявляют к иностранному языку профессиональный интерес и хотели бы в будущем заниматься преподавательской, переводческой или исследовательской деятельностью в области лингвистики, филологии. Третьим

он даётся трудно, они значительно отстают от других по своему уровню обученности, утратили мотивацию к его изучению, потеряли надежду» [6, с. 298].

Органичным дополнением к высказанному мнению служит мнение А.Г. Асмолова о таком новообразовании периода «ранней юности», как «целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе» [1, с. 21]. При этом автор констатирует определенную степень обесценивания школы в сознании старшеклассников. По выражению ученого, школа выступает лишь как ступенька в будущее, а отношение к ней становится прагматичным [1, с. 21].

Направленность на будущее отмечает И.Л. Бим. По словам автора, одним из новообразований в психике старшеклассников по сравнению с подростком является его направленность на будущее, попытки осмыслить с этих позиций своё настоящее [2, с. 224]. Развивая эту мысль, И.Л. Бим пишет о необходимости усиления индивидуализации обучения иностранному языку, выделяя профориентационную деятельность, как важное звено в становлении личности старшеклассника. Усиление же чувства ответственности, сознательного отношения к учёбе, к планированию своего времени открывают значительно большие возможности для организации самостоятельной работы, для стимулирования потребности в самообразовании [2, с. 224].

Методика обучения КЭС овладения иноязычной речевой деятельностью носит комплексный характер и включает в себя не только комплекс упражнений и заданий, но и психолого-педагогическое сопровождение.

Таким образом, учащиеся получают возможность объективно оценить свои силы на экзамене, восполнить пробелы в знаниях по определенным темам, проанализировать значимость выполняемой деятельности, утвердиться в выборе профессии, овладеть эффективными стратегиями выполнения контрольных и экзаменационных заданий, которые могут быть успешно экстраполированы на другие предметные области. Благодаря психолого-педагогическому сопровождению, которое происходит непосредственно с учётом психологических особенностей учащихся, старшеклассники учатся справляться со стрессом, контролировать чувства и эмоции, нацеливаясь на успех и достижение поставленных целей.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.] ; под. ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1988. 256 с.
3. Витт Н.В. Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных заведениях. – М.: Высшая школа, 1975. 96 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. 222 с.

5. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., ООО «Дом Славянской Книги», 2008 . 512 с.
6. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под. ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
7. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: Учебник для вузов. – СПб, 2002.
8. Терехова С.А. Теоретические и методические аспекты обучения учащихся основной школы контрольно-экзаменационным стратегиям овладения иноязычной речевой деятельностью: учеб.-метод. Пособие / С.А. Терехова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. 88 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЬНИКА

Трофимова Е.Д.

к.п.н., доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Россия, г. Нижний Тагил

Статья посвящена вопросу этнокультурного образования младших школьников на основе организации этнокультурной образовательной среды, включающей взаимосвязь частных методик различных дисциплин в педагогическом взаимодействии и их реализацию внутри уроков интегративного типа, либо систему дисциплин, объединенных межпредметными связями и разнообразные формы организации внеурочной музыкальной деятельности младших школьников на этнокультурном музыкальном материале.

Ключевые слова: этнокультурная музыкальная среда, младший школьник, этнокультурный музыкальный материал, интегративные уроки, педагогический потенциал.

Сегодня этнокультурное образование становится активным элементом педагогической терминологии. Оно рассматривается как диалектическое единство обучения и воспитания, единство национального и общечеловеческого, нравственного и художественного, воспитания, осуществляемого в специально организованной культурной среде. Как условие развития среда выступает важнейшим средством педагогического процесса. При этом руководящим принципом учителя должен быть "принцип очеловечивания среды вокруг ребенка", когда пребывание в такой среде школьника будет воздействием на развитие личности в целом, совершенствованием ее отдельных черт и качеств.

А.В. Мудрик социальную среду характеризует наличием в ней трех уровней: первый – нормы, культивируемые и одобренные обществом как таковым (условно-общественные нормы); второй – нормы, специфические для человеческих масс в диапазоне географических и социальных регионов в пределах одного общества (условно-региональные нормы); третий – нормы, одобряемые в ближайшей среде школьника (условно – нормы среды, или средовые нормы) [3].

Определяя социальную среду как этнокультурную, характеризуем ее уровни следующим образом:

первый – общечеловеческий (не ограниченный географическими, историческими, национальными контурами);

второй – национально-региональный (в пределах определенной территории, в которой доминирует культура коренного народа или многонациональная культура);

третий – местный, близкий (ближайшее окружение, школа, семья, микросоциум).

Механизм действия среды на школьника В.Г. Максимов определяет через ее актуализацию, персонификацию, персонализацию [2].

Актуализация понимается как значимость, понимание воспитательного потенциала среды, что необходимо использовать в работе педагога. Персонификация показывает среду как специально созданную для человека, в ней школьник ощущает, понимает, что все это создано человеком, его талантом, чувствами, мыслями и для человека, в котором в дальнейшем будут пробуждаться эти же чувства и мысли. Персонализация предполагает деятельность по созданию каждым своей собственной среды, в школе эта деятельность будет носить характер коллективного творчества.

Этнокультурная образовательная среда оказывает влияние на личность школьника, преломляясь через его внутренний мир. Этот сложный процесс перевода «внешнего» во «внутреннее» зависит от целого комплекса свойств и отношений ребенка: потребностей, интересов, мировоззрения, индивидуального опыта, оценочных критериев. В результате идеалы и ценности, задаваемые внешним воздействием, претерпевают качественные преобразования и реализуются как субъективные потребности к единению.

Для характеристики занятий, основанных на освоении этнокультурного материала, А.Афанасьева вводит понятие «этнокультурное поле урока», трактуемое как поле взаимодействия в педагогическом пространстве урока разных элементов этнокультуры, воздействующих на ребенка [1].

Так изучение образцов песенного фольклора на уроках литературы может включать изучение текста и сопоставление его с музыкальным вариантом (чтобы школьники прониклись пониманием синкретизма слова и напева в народной традиции). Важно обратить внимание детей на бытование этой песни в жизни людей, на раскрытии ее функции (зачем она была нужна, что с ней делали), т.е. освещении историко-мировоззренческой и поведенческой стороны песни. В идеальном варианте песня пропевается и «разыгрывается» с моделированием аутентичной ситуации (вечерки, обрядового действия, хоровода, игры). Тем самым на материале одной песни осуществляется музыкальное, литературное, театральное (действенное), хореографическое – художественно-интеллектуальное и историко-мировоззренческое развитие ребенка в целом. Такое полихудожественное освоение песни будет «прожито» и навсегда отложится в долговременной памяти ребенка [4].

Интегративные уроки этнокультурного содержания, основанные на взаимодействии разных видов народной культуры, внутри одного урока

свойственны урокам музыки по программам (Е.Критской, Г.Сергеевой, Т. Шмагиной; В. Усачевой, Л.Школяр). Уроки интегративного типа нередко проводятся в необычной форме, нацеленной на то, чтобы представление фольклорного материала было приближено к этнографической традиции. Это уроки-путешествия, уроки-посиделки, уроки, моделирующие народно-бытовую или обрядовую ситуации. Информационно-художественное пространство такого урока обычно исходит из контекста народной культуры. Урок включает художественно-творческую деятельность детей, театрализацию. На уроках этого типа возможен синтез взаимодействия разных видов народной культуры: словесной и музыкальной в пении, триединство слова, музыки и хореографии в движении хоровода, изобразительного ряда в предметах декоративно-прикладного искусства и иллюстрациях народного зодчества, включенных в оформление пространства урока. Происходит органичное полихудожественное развитие ребенка в процессе освоения разных видов деятельности на таких уроках, а их этнокультурное поле является насыщенным, объемным.

Как средство передачи нравственной информации язык искусства характеризуется постоянством и устойчивостью, благодаря чему осуществляется связь эпох и поколений. В условиях этнокультурной образовательной среды на занятиях можно постепенно расшифровывать основные символические значения цвета, формы, орнамента – все то, с чем ребята встречаются в музыкальных фольклорных произведениях. На занятиях необходимо подчеркивать связь этнокультурного материала с природными особенностями края. Выражение любви к родной природе – одно из важнейших составляющих глубокого и объемного чувства Родины. Учет природного фактора ориентирует на включения в содержание занятий календарных песен, обрядов, связанных с образами природы, природными явлениями, характерными для данной конкретной местности. В этом песенном фольклоре отражаются особенности окружающей природы, что проявляется в словах песен, красочно описывающих своеобразие местных пейзажей. Слушание и исполнение детьми календарных песен: масленичных, егорьевских, троицко-семицких, купальских знакомит их с представителями животного и растительного мира, которые окружают их в лесу, поле, реке и хорошо известны с раннего детства.

Успешным процесс этнокультурного образования школьников может стать при реализации следующих условий:

- создание и использование в учебном процессе уголков этнической культуры и быта, которые обогащают детей новой этнокультурной информацией, актуализируют становление этнической идентичности каждого ребенка, позволяют учащимся прочувствовать и воспринять нравственные истоки окружающего музыкального пространства через образное постижение многомерности этнокультурного социума;

- привлечение к учебному процессу родителей, представителей национально-культурных центров, нижнетагильских композиторов как субъектов микро-, мезо- и макросреды для художественно-творческого освоения этнокультурного музыкального пространства;

- проведение интегрированных занятий:

а) перцептивного типа: знакомство детей с компонентами другой культуры, осознание их ценностей, придание им индивидуального контекста;

б) оценочного типа: личная оценка учащимися ценностей культуры, обеспечение их актуальности;

в) аналитико-синтетического типа: анализ и сопоставление ценностей своей и другой культуры, утверждение новых нравственных ценностей как личных идеалов.

Этнокультурная музыкальная образовательная среда позволяет реализовать следующие формы организации музыкальной деятельности младших школьников: фестивали национальных культур, школьный музыкальный центр, детскую «филармонию».

Таким образом, этнокультурная образовательная среда – это воспитательно-образовательное пространство этнической культуры, эмоционально-нравственное воздействие, которой является стимулом к формированию нравственных качеств школьников. Образование подрастающего поколения на этнокультурном материале позволяет педагогам раскрыть учащимся истоки становления и развития социокультурного пространства своей Родины, заложить основы эмоционально-нравственного отношения подрастающего поколения к культуре своего народа, активизировать развитие и обогащение жизненного опыта школьников во взаимосвязи с общечеловеческими культурными ценностями.

Все это направлено на становление личности, которая укоренена в пространстве национальной культуры, способна перспективно мыслить и действовать в интересах России, с гордостью носить имя россиянина, отстаивающего свою честь и достоинство как представителя многонационального российского народа.

Список литературы

1. Афанасьева А. Полихудожественное развитие ребенка в условиях метаметодического подхода в этнокультурном образовании // Искусство в школе. 2008 №3. С. 76-80.
2. Максимов В.Г. Профессионально-творческая направленность личности учителя: теория и практика воспитания. М.: Знание, 1996. С. 176.
3. Мудрик А.В. Роль социального окружения в формировании личности подростка. – М.: Знание, 1979. С. 32.
4. Яшмолкина О. «Музыка – это голос нации...» // Искусство в школе. 2008. №3. С. 21-23.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Фёдоров Д.В., Саматов Д.И.

курсанты 2 роты курсантов, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России,
Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи, на основе анализа ведомственных документов, регламентирующих деятельность военного вуза, рассматривают специфику социального института военного образования войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: социальный институт, ценности, военное образование, развитие.

Современная система военного образования, считаясь составной частью высшей школы, в значительной степени существует и развивается автономно. Большинство военных институтов представляют собой одноуровневые профессионально-образовательные структуры. Анализ ведомственных руководящих документов, которые регулируют деятельность военного образования, подтверждает безусловный приоритет профессионального компонента над образовательным [2, с. 225]. В настоящее время в системе военного образования все еще просматривается ведомственный подход к подготовке офицерских кадров, который в концентрированном виде можно сформулировать как «человек для государства». При таком подходе основные задачи, которые необходимо решить в ходе подготовки офицерских кадров, – это вооружить курсантов и слушателей системой разносторонних знаний, выработать у них необходимые навыки и умения, сформировать высокие морально-политические и боевые качества, развить интеллектуальные и физические силы, психологически подготовить к военно-профессиональной деятельности [4, с. 107]. Анализ нормативных документов, регламентирующих функционирование военных институтов, показывает, что они опираются в своей основе на ассоциативно-рефлекторную концепцию. Установка на полную и безоговорочную внешнюю управляемость обучением курсанта как со стороны преподавателя [1, с. 78], так и со стороны командного состава военного вуза ведет к подавлению инициативы обучаемого, нивелированию личности. Данный процесс приводит к тому, что формируется добросовестный исполнитель, а не инициативный и творческий специалист. Если в гражданском образовании новая парадигма уже находит отражение в переориентации целей высшего профессионального образования, то военные вузы пока претерпевают только организационные преобразования [6, с. 154]. Данное положение дел в социальном институте военного образования входит в противоречие с необходимостью готовности выпускника в реальной жизни выполнять множество функций, связанных с усложнением военной техники, возможностью возникновения внештатных ситуаций и необходимостью принятия нестандартных решений в короткое время. Он обязан быть готовым к самостоятельным действиям и нести ответственность за принятые решения.

В отличие от социального института гражданского высшего образования, социальный институт военного образования имеет свои особенности. Сгруппировать их можно следующим образом.

1. Главная цель гражданского учебного заведения при современной стандартизации высшего образования состоит в подготовке специалиста с высшим образованием вне зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности выпускника. И только в военном институте выпускники готовятся к военной службе на конкретных первичных офицерских должностях.

2. Только в рамках военного института, характеризующегося определенным набором норм, профессиональных ценностей и ролей, могут быть

сформированы качества офицера-профессионала. С этой целью обучаемые в течение 5 лет носят форму одежды, живут в казарме с соблюдением всех военных атрибутов и распорядка дня (подъем, физическая зарядка, занятия, самостоятельная подготовка, вечерняя поверка, отбой). Выполняют уставные мероприятия (внутренняя и караульная служба, строевые занятия и смотры, учебные тревоги) [5, с. 68].

3. Цель и содержание подготовки по близким военным и гражданским специальностям различаются существенным образом. Подготовка военного специалиста направлена на обучение его приемам и навыкам выполнения своих функциональных обязанностей в специфических условиях с использованием военной техники и во взаимодействии со специалистами других военных специальностей.

4. Подготовка офицеров в военном институте сопряжена с необходимостью воспитания у курсантов вполне определенных профессиональных и морально-волевых качеств, обеспечивающих их готовность к принятию обоснованных решений, преодолению тягот военной службы, самопожертвованию ради выполнения поставленной боевой задачи [3, с. 247]. Такие качества могут быть воспитаны только в условиях длительного обучения в военной среде, при четком распорядке дня и наличии командиров, офицеров-воспитателей, офицеров-преподавателей, прошедших школу военной службы, структур по работе с личным составом. Качество и направленность воспитания определяется составом, опытом и профессионализмом профессорско-преподавательского состава.

Специфика образовательного процесса в военно-учебных заведениях высшего профессионального образования, в отличие от обычных вузов, состоит в том, что образовательный процесс включает в себя как получение гражданской специальности, определяемой ФГОС, так и получение военно-учетной специальности, определяемой соответствующими «Квалификационными требованиями».

Список литературы

1. Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А. Военно-педагогический процесс как условие развития качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 77-79.
2. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.
3. Наумов П.Ю., Утюганов А.А. Ценность как разновидность субъектно-объектных отношений (системный анализ) // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. №22. С.246-251.
4. Паламарчук С.П., Зайцев Н.Н. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русском войске со времён древней Руси до XVIII века // На страже закона и правопорядка : сборник научных статей

международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 103-109.

5. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза // Монография, Новосибирск, 2015.

6. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Хисматуллина Д.Х.

студентка факультета физической культуры и спорта, группа Б-3131,
Сургутский государственный педагогический университет,
Россия, г. Сургут

В статье проблемно-исследовательская деятельность рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Применение проблемно-исследовательской деятельности на уроках «Основы Безопасности Жизнедеятельности» позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, заниматься различной мыслительной деятельностью что является основой благополучного развития муниципального образования в целом.

Ключевые слова: проблемно-исследовательская деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт, проект, творческая деятельность.

Характерной особенностью школьного образования сегодня является развитие личности способной творчески мыслить. В связи с этим разрабатываются различные виды технологий, ориентированные на реализацию собственной индивидуальности и активизацию исследовательской деятельности [3].

Главная цель введения ФГОС основного общего образования заключается в создании условий, позволяющих решить стратегическую задачу Российского образования – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства [2, с. 23].

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности школьника. На уроках сейчас основное внимание должно уделяться развитию различных видов деятельности ребенка. Важно не просто передать знания школьнику, а научить его овладевать новым знанием, новыми видами деятельности. На ступени основного общего образования у обучающихся должно быть сформировано умение учиться и способность к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности,

планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе [5, с. 65].

При изучении курса ОБЖ школьники формируют у себя умения ориентироваться в опасных ситуациях, а ориентировка содержательно соотносится с проектированием, так как включает представление о самом действии, способах его выполнения и предполагаемом результате. Кроме этого, курс содержит необходимую информацию о здоровом образе жизни, важным критерием которого является высокий уровень духовного здоровья. Духовное здоровье достигается умением жить в согласии с самим собой, с родными, друзьями и обществом, умением моделировать и прогнозировать события и составлять программу своих предстоящих действий. Таким образом, умение проектировать предстоящую деятельность является одним из важных средств достижения высокого уровня духовного здоровья.

Рассматривая проектирование как творческую деятельность, можно отметить, что, подготавливая себя к возникновению чрезвычайных ситуаций, школьники разрабатывают свой, индивидуальный стиль поведения, формируют у себя особенный, присущий только одной личности в конкретной ситуации поведенческий акт. Каждый разработанный проект предстоящих действий является результатом творческой деятельности каждого учащегося [7].

Решение правильно поставленных и корректно описанных исследовательских задач, а не «зазубривание» материала, существенным образом изменяет весь процесс обучения и резко повышает интерес учащихся к предмету [8, с. 436]. У учащихся основной школы результативность работы повышается при сочетании урочных и внеурочных занятий с использованием на них индивидуальной, парной и групповой форм работы, а также при создании для каждого школьника личностно ориентированных образовательных ситуаций [1, с. 76].

Разработка проекта всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учеников – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени [9, с. 104].

В ходе выполнения проекта происходит соединение академических знаний и практических действий. Во время работы над проектом каждый ученик имеет возможность реализовать себя, применить имеющиеся у него знания и опыт, продемонстрировать другим свою компетентность, ощутить успех, который во многом зависит от мастерства и уровня подготовки педагога [6].

Нами был проведен опрос с целью выявления готовности преподавателей ОБЖ к участию в проблемно-исследовательской деятельности. В основу исследования лег опросник Поповой Н.С. «Оценка готовности учителя к участию в исследовательской деятельности» [7].

Исследование проводилось в ХМАО-Югре, в нем приняли участие 35 преподавателей ОБЖ из средних общеобразовательных школ города Сургута и Сургутского района. Сбор данных осуществлялся путем анкетирования респондентов прямым опросом. После разъяснения респондентам целей проводимого опроса, давалась информация о том, как планируется использовать

результаты исследования, и объяснялись правила заполнения опросника, затем он однократно заполнялся респондентами самостоятельно.

Номер выбранного варианта ответа в опроснике соответствовал количеству набранных баллов. Баллы по всем вопросам суммировались. На основе полученных результатов делались выводы: о высоком уровне готовности педагога к участию в инновационной деятельности – набрано от 60 до 45 баллов; среднем уровне – от 44 до 21 балла; низком уровне – менее 21 балла.

Результаты и методы исследования

Используемый метод социологического исследования является самым распространенным методом сбора первичной информации. С его помощью получают почти 90% всех социологических данных. В нашем случае опрос предполагал обращение непосредственно к педагогу и был нацелен на те стороны процесса, которые мало поддаются или вообще не поддаются прямому наблюдению. Поэтому опрос не заменим, когда речь идет об исследовании тех содержательных характеристик общественных, коллективных и межличностных отношений, которые скрыты от постороннего взгляда и проявляются лишь в определенных условиях и ситуациях [4, с. 512].

В ходе исследования было установлено, что из 35 опрошенных преподавателей 7 имели низкий уровень готовности к участию в проблемно-исследовательской деятельности, лишь 5 педагогов владели исследовательской деятельностью на высшем уровне, и 23 преподавателя находились на среднем уровне готовности к участию в проблемно-исследовательской деятельности.

Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод о том, что уровень готовности педагогов ОБЖ в общеобразовательных школах г. Сургута находится на среднем уровне и требует его повышения для дальнейшей эффективной работы.

Список литературы

1. Горенков Е.М. Технологические особенности совместной деятельности учителя и учащихся в дидактической системе. М., 2003. 76 с.
2. Даниленко О.В. Предмет ОБЖ в свете ФГОС общего образования второго поколения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2010. №16-2. С. 23-28.
3. Двойнова Н.Ф. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» // Педагогика высшей школы. 2015. №3. URL: www.moluch.ru/th/3/archive/14/375 (дата обращения: 21.10.16).
4. Касьянов В. В., Нечипуренко В. Н., Самыгин С. И. Социология. Учебное пособие / Под ред. Касьянова В. В. Ростов н/Д.: издательский центр «МарТ», 2000. 512 с.
5. Костров А.Н. Обеспечение жизнедеятельности в экстремальных ситуациях: Учебное пособие. М.: «АРМПРЕСС», 2002. 65 с.
6. Перемечева Н. М. Повышение познавательной активности учащихся на уроках ОБЖ через применение технологии проектного обучения // Социальная сеть работников образования. 2016. URL: www.shkolnie.ru/informatika/30944/index.html (дата обращения: 21.10.16).
7. Попова Н.С. Оценка готовности учителя к участию в исследовательской деятельности. М.: Изд-во МГУ, 2009.

8. Раичев В.А., М.О. Марченко «Проектный метод в профилактике детского дорожно-транспортного травматизма» журнал ОБЖ, М.: Русский журнал, № 10 2010. 436 с.
9. Ступницкая М.А. Проектная деятельность как средство повышения учебного мотива и развития информационных и коммуникативных навыков учащихся / Материалы городской научно-практической конференции «Комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья школьников». М., 2004. 104 с.

ПРИОРИТЕТНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РЕФОРМИРОВАНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Циленко Л.П.

доцент кафедры «Иностранные языки», канд. пед. наук, доцент,
Московский политехнический университет, Россия, г. Москва

Тамразова И.Г.

заведующая кафедрой «Иностранные языки», к.ф.н., доцент,
Московский политехнический университет, Россия, г. Москва

Клюкина Ю.В.

доцент кафедры «Иностранные языки», к.ф.н., доцент,
Тамбовский государственный технический университет, Россия, г. Тамбов

Шиповская А.А.

доцент кафедры «Иностранные языки», к.ф.н., доцент,
Тамбовский государственный технический университет, Россия, г. Тамбов

В статье «проектная деятельность» в высшем учебном заведении рассматривается в качестве одной из приоритетных инновационных методологических инструментов в ходе подготовки специалиста нового поколения. Знание английского языка выступает интегративным компонентом в характеристике конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: высшее образование, конкурентоспособный специалист, проектная деятельность, глобализация, интеграция, английский язык.

В эпоху инновационного мейнстрима высшее образование стало предметом повышенного внимания и глубокого анализа, в котором университет занимает ключевую позицию. В большей степени это относится к высшему профессиональному образованию, в частности к политехнической сфере, где в настоящее время происходят значительные изменения. Причиной тому является интенсивность глобализированных интеграционных процессов в экономике, политике, социальной сфере. Следует согласиться с мнением авторов, что «Education has always been an arena that reflected the current trends in the common economic, politic or culture of any society. The academic model of the years to come is oriented at goals of sustainable development and shall be an outstripping educational system» [3, с. 130].

Высшие учебные заведения, в частности университеты, занимают стратегически превалирующие позиционирование в инновационной модернизации

ции образования. Связано это с тем, что возросло понимание роли и значимости высшего образования для успешного развития нашего государства в условиях глобализации. Конкурентоспособные специалисты нового поколения, наряду с другими индикаторами, становятся частью невещественного благосостояния нашей страны.

Современное развитие общества остро нуждается в специалистах, обладающих «опережающим видением» быстро меняющихся мировых процессов, и в то же время отличающихся высокой эрудицией в своей профессиональной области, способных генерировать инновационные научные идеи, внедряться в интегративные процессы производства мирового масштаба, способствовать развитию реально виртуальной поликультурной среды геолингвистического масштаба. В этом контексте выпускник политехнического университета поколения next должен уметь *как на рецептивном, так и на продуктивном уровне в образном, графическом, аудиовизуальном форматах актуализировать научно-инжиниринговые идеи, алгоритмы, концепты на английском языке, с целью достижения эффективных решений экспрессивными языковыми средствами в ситуациях профессиональной коммуникации.*

В синергичном потоке интенсивных преобразований выстраивается система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различных квалификаций, в том числе и с учетом международных тенденций. В этой связи инновационное реформирование образовательной системы в высших учебных заведениях предполагает создание концептуальных условий для повышения качества образования, которое выражается в преимуществах системы целевых, содержательных и процессуальных компонентов академического процесса.

Приоритетной тенденцией инновационной модернизации университетского образования становится взаимообусловленное профессионально-личностное формирование конкурентоспособного специалиста. Новый подход к подготовке специалистов исходит из партнерских взаимоотношений академической системы профессионального образования с мировым рынком труда и промышленности, который предполагает взрывную динамику развивающейся конкуренции.

Центральным понятием образовательных технологий, в ходе подготовки специалистов в высшем учебном заведении, становится «проектная деятельность» или «метод проектов». Указанный методологический подход позволяет достичь намеченной цели через детальную разработку проблемы с привлечением всех потенциальных участников из различных отраслей производства – инженеров, экономистов, юристов, PR и др. Конечным продуктом актуализации должен стать вполне реальный практически осязаемый объект. Совокупность применяемых приемов дает возможность реализовать дидактические принципы индивидуализации и дифференциации в обучении, создает условия для перехода от обучения к непрерывному самообразованию, саморазвитию, самоподготовке, формирует целостные мировоззренче-

ские установки личности. Проектная деятельность представляет собой научно и практически обоснованную активность участников процесса.

Специалист поколения next, выступает в качестве субъекта, который направляет свою деятельность на потенциально экзистенциальный объект, материализуя полученные теоретические знания в конкретный проект уже в условиях студенческой среды. При этом следует особо подчеркнуть, что знание международного языка общения – английского, позволяет будущему профессионалу, не зависимо от его будущей специальности, трансцендировать за пределы русскоязычного информационного киберпространства.

Определена последовательная архитектура метода проектов, отвечающая требованиям времени, ранжируется на более мелкие структурные системообразующие компоненты, имеющие соответствующие частные цели в ходе их выполнения. Одним из таких компонентов служит презентация конечного продукта на английском языке, имеющая своей целью формирования коммуникативной иноязычной компетенции.

Таким образом, проектная деятельность, осуществляемая студентами в условиях высшего учебного заведения, в частности на практических занятиях по иностранному языку, является приоритетной инновационной методологической основой подготовки специалиста нового поколения, которая позволяет реализовать требования современной образовательной парадигмы.

Список литературы

1. Карпова Т.А., Восковская А.С., Закирова Е.С., Циленко Л.П. Деловой английский язык. Москва, 2016.
2. Klyukina Yu.V., Shipovskaya A.A. The Category of linguistic evaluation in portrait descriptions // В сборнике: Современная филология: теория и практика материалы XXI международной научно-практической конференции. 2015. С. 7.
3. Makeeva M.N., Tsilenko L.P., Shipovskaya A.A., Bryankin K.V. Integrative motivation when training the new generation of engineers // Вопросы современной науки и практики. Университет им.В.И. Вернадского. Сб. науч. трудов № 1(37). Изд-во ФГБОУ ВПО ТГТУ. Тамбов. 2012. С. 130-133.
4. Першин В., Макеева М., Циленко Л. Лингвопрофессиограмма инженера // Высшее образование в России. 2005. № 3. С. 162.
5. Тамразова И.Г. Объективное и субъективное в диалектике и логике. Обоснование эвристической эвристики. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-2. С. 199-202.
6. Тамразова И.Г. Типология и деонтология споров // Вестник Московского государственного открытого университета. Москва. Серия: Общественно-политические и гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 31-35.
7. Циленко Л.П. Интеллектуальный потенциал для совершенствования в мировом научном и образовательном киберпространстве. // Известия МГТУ «МАМИ». Научный рецензируемый журнал. М.: МГТУ «МАМИ» №1(23), 2015, Т.6. С. 132-135.
8. Циленко Л.П. Актуальность моделирования интегративной системы мотивации на результат в процессе формирования специалиста нового поколения // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2014. № 1. С. 5.

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ УСПЕШНОСТИ ЗАНЯТИЯ БИЗНЕСОМ С ПОМОЩЬЮ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ К. ЮНГА

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 возможность оценки фактора успешности занятия бизнесом через определение психосоциотипов с помощью опросника Д. Кейрси с учетом типологии личности К. Юнга.

Ключевые слова: структура личности, архетип, типология личности К. Юнга, индикатор типов личности Майерс-Бриггс» (МВТИ), опросник Д. Кейрси, психосоциотип.

Эффективность деятельности любой фирмы в основном определяется человеческим фактором, а именно, состоянием морально-психологического климата, определяемого психологической совместимостью членов коллектива. Проблема формирования коллектива связана с проблемами оценки типологии личности. В зарубежной психологии наиболее известной считается типология личности, разработанная швейцарским психологом-психиатром К.Г. Юнгом. По его мнению, структура личности состоит из трех частей: коллективного бессознательного, индивидуального бессознательного и сознания. Он считает, что основным архетипом в индивидуальном бессознательном является «Самость». Этот архетип определяется четырьмя основными психическими процессами: мышлением, чувствованием, интуицией и ощущением [1]. У каждого человека доминирует тот или иной процесс, который в сочетании с интроверсией (экстраверсией) определяет типологию личности. Американские психологи Майерс и Бриггс на основе теории К. Юнга разработали опросник для определения 16 различных психосоциотипов личности – «индикатор типов личности Майерс-Бриггс» (МВТИ) [3]. В наших исследованиях мы пользовались опросником Д. Кейрси [5], который содержит меньше вопросов, а именно – 70. Причем, каждый из вопросов имеет только два варианта ответа, тогда как опросник Майерс-Бриггс – разное количество вариантов ответов. С точки зрения Павлова К.В. [6], опросник Д. Кейрси более удобен при проведении массовых обследований. Кроме того, автор указывает, что многочисленные исследования подтверждают валидность и надежность этого опросника и к тому же для американской популяции по опроснику Д. Кейрси приводятся те же процентные распределения типов [6]. Это в свою очередь свидетельствует, что опросник Д. Кейрси также валиден

и надежен, и широко применяется в США в профориентации, психологическом консультировании, исследовании межличностных отношений.

Интересным является положение, высказанное Д. Кейрси, о принципе равноправия психосоциотипов [6]. Все типы считаются психологически полноценными и конструктивными для социума. Хотя необходимо заметить, что процентное соотношение психосоциотипов в различных популяциях весьма различно [4, 6]. И, тем не менее, все они по-своему гармоничны, полноценны и позитивны [6]. Мы не возражаем против этого принципа, но заметим, что не все психосоциотипы оптимальны для той или иной деятельности. Покажем это на следующем примере. В работе [1] представлена таблица, характеризующая процентный состав психосоциотипов (по MBTI) 5300 старших менеджеров различных американских компаний, где в числителе указана доля респондентов в процентах, в знаменателе – их количество (см. табл. 1).

Таблица 1

Количественные соотношения психосоциотипов старших менеджеров в американских компаниях (по работе [1])

ISTJ 20,7 / 1097	ISFJ 1,7 / 90	INFJ 0,6 / 32	INTJ 11,2 / 594
ISTP 3,9 / 207	ISFP 0,1 / 6	INFP 0,6 / 32	INTP 5,5 / 293
ESTP 2,8 / 148	ESFP 0,2 / 12	ENFP 1,3 / 69	ENTP 8,1 / 429
ESTJ 22,8 / 1208	ESFJ 1,6 / 86	ENFJ 1,1 / 59	ENTJ 17,7 / 938

Как видно из табл. 1, количественный состав менеджеров, имеющих тот или иной психосоциотип весьма различен и различие не является случайным, хотя и определяется случайным выбором именно этих менеджеров.

В работе [4] представлен процентный состав психосоциотипов в американской популяции определенный по MBTI. Представим эти результаты в количественном виде, исходя из выборки объемом $n = 5300$. Естественно, что данная выборка (см. табл. 2) является репрезентативной по отношению к генеральной совокупности (американской популяции).

Таблица 2

Количественные соотношения психосоциотипов в американской популяции (по работе [4])

ISTJ 6 / 318	ISFJ 6 / 318	INFJ 1 / 53	INTJ 1 / 53
ISTP 12 / 636	ISFP 4 / 212	INFP 1 / 53	INTP 1 / 53
ESTP 12 / 636	ESFP 12 / 636	ENFP 5 / 265	ENTP 5 / 265
ESTJ 12 / 636	ESFJ 12 / 636	ENFJ 5 / 265	ENTJ 5 / 265

Примечание. В числителе указана доля респондентов в процентах, в знаменателе – их количество.

Проверим гипотезу, что частость встречаемости психосоциотипов в выборке характеризующую совокупность типологий американских менеджеров и в выборке характеризующую совокупность типологий американской популяции одинакова. Для проверки данного предположения используем критерий χ^2 -Пирсона с учетом поправки на непрерывность Йетса на уровне значимости $\alpha = 0,0$ [2]. Результаты проверки гипотезы приведены в табл. 3.

Таблица 3

Проверка одинаковости частости встречаемости психосоциотипов в выборке американских менеджеров и в выборке американской популяции

Сравниваемые психосоциотипы	Уровень отвержения гипотезы, α	Вывод о частости	Сравниваемые психосоциотипы	Уровень отвержения гипотезы, α	Вывод о частости
ISTJ	0,00	не одинакова	ESTP	0,00	не одинакова
ISFJ	0,00	не одинакова	ESFP	0,00	не одинакова
INFJ	0,03	одинакова	ENFP	0,00	не одинакова
INTJ	0,00	не одинакова	ENTP	0,00	не одинакова
ISTP	0,00	не одинакова	ESTJ	0,00	не одинакова
ISFP	0,00	не одинакова	ESFJ	0,00	не одинакова
INFP	0,03	одинакова	ENFJ	0,00	не одинакова
INTP	0,00	не одинакова	ENTJ	0,00	не одинакова

Анализ данных, представленных в табл. 1-3, позволяет сделать вывод, что психосоциотипы ISFJ, ISFP, ESTP, ESFP, ENFP, ESFJ, ENFJ, ISTP являются психосоциотипами, для которых успешность занятия бизнесом достаточно мала. А успешность-неуспешность занятия бизнесом для психосоциотипов INFJ, INFP однородны. Таким образом, только шесть психосоциотипов, а именно: ISTJ, INTJ, INTP, ENTP, ESTJ, ENTJ, являются предпочтительными для занятия бизнесом. Заметим, что психосоциотип ESFJ, являющийся очень неуспешным для занятия бизнесом, как следует из анализа табл. 1 и 2, по определению автора работы [6] является «Торговцем». Таким образом, можно сделать вывод, что если значимость различных психосоциотипов для социума и одинакова, то успешность занятия той или иной деятельностью для различных психосоциотипов явно различна. При этом необходимо отметить, что во всех типах, успешно занимающихся бизнесом, решающей функцией Т(F) является Т-логика (по К. Юнгу – мышление).

Список литературы

1. Батаршев А.В. Типология характера и личности: практическое руководство по психологической диагностике. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 112 с.

2. Браунли К.Л. Статистическая теория и методология в науке и технике. – М.: Наука, 1977. – 408 с.
3. Бриггс-Майерс И., Мак-Колли М.Х., Хэммер А.Л. Типология Майерс-Бриггс // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.М. Романова. – М.: ЧеРо, 2002. – 202 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Изд-во «Питер Ком», 2000. – 528 с.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
6. Павлов К.В. Ваш психологический тип. – Киев: КОФР, 1996. – 238 с.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВОГО МЕТОДА

Чилингарян М.В.

доцент кафедры общего и германского языкознания, канд. пед. наук,
Гуманитарный институт С(А)ФУ имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Северодвинск

В статье зрительно-слуховой метод рассматривается как совокупность приемов и способов, обеспечивающих образное восприятие изучаемого материала на уроках иностранного языка и его наглядную конкретизацию в доступной для восприятия и запоминания форме. Метод дает возможность увеличить словарный запас школьника, овладеть интонационно-мелодическим оформлением речи и ее темпом, что является главной составляющей спонтанной речи.

Ключевые слова: зрительно-слуховой метод, спонтанная речь, аудио-визуальные средства обучения.

Отличительной чертой современного развития методики преподавания иностранного языка является возросший интерес к коммуникативной составляющей в содержании иноязычного образования. Это отражено в требованиях ФГОС второго поколения, где в качестве главной цели определено формирование коммуникативной компетенции обучающегося, что подразумевает его умение вступать в межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В свою очередь межкультурное общение, реализуемое как специфическое взаимодействие людей, предполагает владение иноязычной спонтанной речью, которая является доминирующей в рамках устного повседневного общения.

Особое место в обучении школьников устной иноязычной речи занимает зрительно-слуховой метод, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания. Данный метод дает возможность не только расширить знания по предмету через увеличение словарного запаса, но и позволяет обучающимся овладеть речевым этикетом, разговорными клише, интонационно-мелодическим оформлением высказываний, темпом, что является главной составляющей спонтанной речи.

Зрительно-слуховой метод был разработан в 1950-е годы во Франции в Высшей педагогической школе Сен-Клу. Его авторами считаются Поль Риванк, Жорж Гугенейм и Петер Губерина. Метод опирается на понятия бихевиоризма о том, что освоение и последующее использование структур языка невозможно без многократного прослушивания и повторения. Смысл зрительно-слухового метода заключается в комплексном использовании технических средств, которые обеспечивают зрительно-слуховой синтез при освоении иностранного языка. Основатели метода впервые предприняли попытку отбора языкового материала, базируясь на анализе живого языка.

Основными положениями зрительно-слухового метода являются.

1. Цель обучения видится в формировании устно-речевых умений, аудирование и говорение находятся в приоритете. Основу обучения составляет устная речь, так как она первична, а графическое ее отображение вторично.

2. Родной язык не используется во время занятий. Лексические единицы вводятся беспереводно. Переводные задания для отработки лексики не используются. Семантизация нового языкового материала происходит на основе визуальной наглядности при помощи современной техники, иллюстраций предметов, действий и контекста.

3. Грамматика вводится на базе структур, которые прослушиваются, воспроизводятся целиком, без членения на составляющие структуры.

4. Ситуативность в обучении реализуется в рамках определенных кино- и телевизионных фрагментов, отражающих основные коммуникативные ситуации. Эти ситуации общения воспроизводятся учащимися и дополняются новыми структурами. Условно-коммуникативные ситуации ставят обучающихся в условия однотипные с реальными; позволяют активизировать разговорные формулы, определенную лексику и грамматические структуры, не фиксируя на них внимания.

5. Предусматривается широкое использование технических средств, аутентичных материалов, средств наглядности, что способствует появлению мотивации у обучающихся.

6. Диалоги – база для обучения, так как разговорная речь реализуется преимущественно в диалогах.

7. При восприятии и отработке языкового материала большое значение придается звуковому образу в его единстве (звуки, интонация, ударение, ритм).

Приверженцы зрительно-слухового метода полагают, что структуры представляют собой устойчивые явления родного языка и являются самыми трудными для усвоения иностранного. Задача ученика заключается в том, чтобы слушать, имитировать, а потом использовать эти структуры [2, с. 543].

Речевая практика представлена циклами уроков. Цикл включает в себя пять уроков. Между циклами предусмотрен урок-повторение, содержащий только речевые упражнения, которые основаны на материале предыдущих пяти уроков.

Работа с языковым материалом происходит в пять стадий.

1. Предъявление материала с помощью ситуации, сопровождающейся фразами. Предъявление происходит с помощью показа обучающимся видеофильма по теме урока, который сопровождается двумя/тремя новыми фразами. Потом фразы воспринимаются на слух, которые затем подкрепляются визуально соответствующими кадрами видеофильма. Задание для учащихся перед предъявлением фильма звучит следующим образом: «Смотрите, слушайте и запоминайте». Затем фильм предъявляется второй раз с заданием: «Смотрите, слушайте и повторяйте», что обеспечивает зрительно-слуховой синтез.

2. Осмысление материала. Учитель с помощью вопросов проверяет понимание и восприятие отдельно взятого кадра. Он выявляет правильность восприятия звуков и структур. Если на данном этапе обнаруживается непонимание, учитель снова использует наглядность. Задания на данном этапе звучат следующим образом: «Смотрите, слушайте, объясняйте», и при повторном просмотре учитель комментирует каждый кадр с заданием «Смотрите, слушайте, отвечайте на вопросы».

3. Ученики комментируют кадры, сверяя себя с аудиозвучанием. Данный этап посвящён повторению пройденного языкового материала. Каждый ученик повторяет фразу, имея перед собой кадр кинофильма/диафильма. Потом происходит повторение путем воспроизведения аудиозаписи. На данном этапе происходит заучивание речевых структур. Учащиеся смотрят фильм покадрово сами и выполняют упражнения, результатом чего является формирование произносительных навыков, ритмики, навыков интонирования фразы вследствие чего вырабатываются речевые автоматизмы. Тренировочные упражнения с опорой на зрительный ряд фильма имеют следующие формулировки: «Ответьте на вопросы к кадрам», «Замените во фразе слова близкими/противоположными по смыслу», «Поставьте вопросы к кадру».

4. Тренировка (активизация) заключается в комментировании кадров без звука и/или прослушивании звука фильма без видеоряда. После некоторого промежутка времени начинается последний этап отработки изучаемого материала, представляющий собой активизацию пройденного. В начале учитель предлагает прокомментировать кадры фильма без аудиосопровождения. Потом прослушивается аудиозапись. На данном этапе учащиеся уже способны варьировать изучаемые структуры и заменять составляющие элементы.

5. Формирование речевых умений на основе приобретенных навыков и уровень свободного (неподготовленного) говорения по теме урока. Данная стадия предполагает использование задания на включение в речевое действие в зависимости от ситуации. Например, можно попросить учащихся пересказать содержание фильма, озвучить фильм, составить характеристику персонажей, дать оценку их поступкам, формулировать основную мысль фильма, принять участие в дискуссии и др. Поэтому итогом всего цикла занятий является беседа по изучаемой теме [2, с. 545].

Таким образом, овладение языковыми структурами базируется на заучивании наизусть, вариациях с использованием опоры, на разнообразной

наглядности, реализуемых с помощью современных звуковых и изобразительных средств.

При дальнейшем обучении языку значение изображения уменьшается. Когда слова и контекст становятся сами по себе достаточными для осуществления общения на иностранном языке, изображение полностью устраняется из учебного процесса. Следовательно, визуальное подкрепление в зрительно-слуховом методе выполняет три функции:

- является условным символом речи;
- связывает словесное выражение с реальной ситуацией;
- облегчает акустическое запоминание.

Каждый урок состоит из четырех разделов.

1. Предъявление диалогического текста, состоящего из коротких предложений и содержащего основные выражения по теме.

2. Работа с серией коротких диалогов, в которых вводится новое грамматическое явление. Здесь используются только те грамматические явления, без которых не может осуществляться речевое общение в приводимой ситуации.

3. Отработка звуков во фразе.

4. Вопросы для активизации, которые задает преподаватель, и несколько фраз в виде ответов, на которые сами обучающиеся должны задавать вопросы.

Широкое использование технических средств при обучении иностранному языку в соответствии с данным методом облегчает труд педагога. Однако его работа ни в коем случае не сводится к функции оператора технических средств обучения. Учитель наблюдает за ходом аудирования и повторения, корректирует темп хода занятия, классифицирует упражнения или составляет их альтернативу, основываясь на возникающих трудностях. Авторы зрительно-слухового метода полагают, что задача преподавателя заключается в сознательном направлении обучающихся на преодоление лексических, грамматических и фонетических трудностей, которые вызваны интерференцией родного языка. Поскольку синхронный показ фильма и прослушивание аудиозаписи редко превышает 15 минут, учитель выполняет большую и сложную работу, которая включает объяснение материала, контроль понимания, исправление ошибок учеников, активизацию материала в спонтанной речи.

В рамках зрительно-слухового метода на уроках иностранного языка в настоящее время чаще всего используются исключительно отрывки игровых фильмов, имеющих возможность включения и отключения титров, что необходимо для усвоения материала на разных этапах его отработки. Кинофильмы являются ценным средством обучения, так как во время просмотра фильма обучающийся получает представление о том, как изучаемый им язык используется в реальной действительности, динамичный зрительный ряд показывает взаимосвязь лингвистического и паралингвистического аспектов поведения носителей языка в ситуациях естественного общения. Помимо этого

фильм выполняет познавательную функцию – знакомит учащихся со страной изучаемого языка, ее историей, культурой, бытом и т.д. [1, с. 37].

Преимуществами зрительно-слухового метода обучения спонтанной речи являются:

- удачная форма подачи материала при помощи технических, так и нетехнических средств;
- продуктивные приемы по развитию устной речи на материале кинофильмов, что повышает интерес у учащихся осваивать иностранный язык;
- активное использование средств зрительной наглядности и звукозрительного синтеза;
- коммуникативная направленность обучения;
- контекстный интуитивный подход к изучению языковых структур;
- ситуативность в обучении, что подразумевает отработку речевых структур в условиях конкретных коммуникативных ситуаций и считается необходимым условием для эффективного формирования речевых навыков;
- введение и восприятие материала на слух в виде целостных структур.

Среди недостатков этого метода некоторые специалисты считают существующий разрыв между устной подачей материала и его графическим подкреплением в виде текстов и письменных упражнений, абсолютизацию глобальности, исключение перевода из системы занятий. Поэтому идеи зрительно-слухового метода используются лишь в ряде коммуникативных и интенсивных методов. Организовать обучение иностранному языку исключительно на основе использования зрительно-визуального метода в условиях школьного учебного процесса невозможно, однако комбинирование его с другими современными методами обеспечит эффективное освоение языка и формирование способности действовать в неподготовленной речевой ситуации, что и является важнейшей задачей уроков иностранного языка в общеобразовательной школе.

Таким образом, зрительно-визуальный метод представляет собой метод интенсивного обучения спонтанной речи, в котором весь языковой материал вводится только в цельных структурах. Обучающиеся воспринимают данные структуры нерасчленённо (глобально) через аудиальный канал, а их значение усваивается путём зрительной наглядности (визуальных средств). В рамках школьного урока иностранного языка используются только элементы зрительно-слухового метода, представленные отрывками учебных игровых фильмов, имеющих возможность включения и отключения титров, диафильмами, а также средствами зрительной наглядности, помещенной в виде иллюстраций в учебнике.

Список литературы

1. Елухина Н.В. Средства обучения иностранному языку. М.: МГПИИЯ им. М. Топрева, 1982. 80 с.
2. Шкрабо О.Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе // Молодой ученый. 2013. №12. С. 543-545.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Шапошник Л.Ю., Кудинова Е.Н.

воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 49», Россия, г. Белгород

В данной статье освещена проблема адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению. Описаны, какие проблемы возникают при адаптации, на какие уровни она подразделяется. Приведены примеры игр, которые могут способствовать успешной адаптации.

Ключевые слова: адаптация, дети раннего возраста.

Детям любого возраста очень непросто начинать посещать дошкольное образовательное учреждение (ДОУ). Каждый из детей должен пройти нелегкий путь адаптации к ДОУ.

В педагогике, по мнению О.Г. Заводчиковой, адаптация – это процесс плавного перехода обучающихся из одного состояния в другое, из одной сферы деятельности в другую. Так, перед персоналом ДОУ стоит важная задача, заключающаяся в том, чтобы ребенок из семьи плавно перешел в режим ДОУ [2, с. 16].

Как отмечает Н. Вахина, особого внимания с этой точки зрения требуют малыши 2-3-х летнего возраста, так как в этом возрасте адаптация происходит дольше и труднее, Детский сад – это новый период в жизни ребенка. Для него это, прежде всего, первый опыт коллективного общения. Новую обстановку, незнакомых людей не все дети принимают сразу и без проблем. Большинство из них реагируют на детский сад плачем. Общеизвестно, степень адаптации ребенка к детскому саду определяет его психическое и физическое здоровье. Резкое предъявление нового помещения, новых игрушек, новых людей, новых правил жизни является эмоциональным стрессом для ребенка [1, с. 14].

При этом Д.Б. Эльконин предлагает различать три степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода:

- легкая адаптация – поведение нормализуется в течение 10-15 дней; ребенок соответственно норме прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, не болеет в течение первого месяца посещения дошкольного учреждения;
- адаптация средней тяжести – сдвиги нормализуются в течение месяца, ребенок на короткое время теряет в весе; может наступить однократное заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса;
- тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев; ребенок часто болеет, теряет уже полученные навыки; может наступить как физическое, так и психическое истощение организма [5, с. 210].

Но, несмотря на данные трудности, родители (законные представители) не должны бояться вести детей в ДОО. Поскольку образовательные программы ДОО направлены на следующие аспекты:

- разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- уровень развития, необходимый и достаточный для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования;
- поиск индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и помощь в специфичных для детей дошкольного возраста видах деятельности [4].

Для того чтобы процесс адаптации был успешнее и менее сложным для детей 2-3 летнего возраста, рекомендовано использовать различные виды деятельности.

Так, Л.Г. Какурина предлагает при адаптации детей раннего возраста использовать нетрадиционные методы и приемы. При поступлении ребенка в ДОО необходимо провести беседу с родителями о том, какие песенки, мультфильмы предпочитает ребенок. Чтобы отвлечь детей, в группе можно включать аудиозаписи знакомых песен из мультфильмов и сказок, а также звуки природы. Она говорит о том, что можно также использовать:

- шумовые игрушки;
- водные игры и мыльные пузыри;
- пескотерапию;
- пальцевую живопись [3, с. 176].

Таким образом, можно сказать, что процесс перехода ребенка из семьи в ДОО сложен и для самого малыша, и для родителей. Ребенку предстоит приспособиться к совершенно иным условиям, чем те, к которым он привык в семье. Поэтому применение различных видов деятельности, в том числе разные игры, могут помочь при адаптации ребенка. А целенаправленная подготовка родителей и воспитателей дает свои положительные результаты даже при тяжелой адаптации облегчает его привыкание к новым условиям.

Список литературы

1. Вахнина Н. Первый день в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2012. – №7. – С. 13-18.
2. Заводчикова О.Г. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи. – М.: Просвещение, 2007. – 79 с.
3. Какурина Л.Г., Ларькова Д.В. Проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Science Time. – 2015. – № 1. – С. 174-177.
4. Проект «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования». Дата обращения: 28.10.2016г. URL: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1-%D0%94%D0%9E.pdf>
5. Эльконин, Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫДЕЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ КРЕАТИВНОСТИ

Щепкина Н.К.

декан факультета социальных наук, д-р. пед. наук, профессор,
Амурский государственный университет, Россия, г. Благовещенск

Андрейченко А.О.

аспирант кафедры психологии и педагогики,
Амурский государственный университет, Россия, г. Благовещенск

В статье рассматривается проблема обоснования частных разновидностей креативности. Представлено определение и психологический критерий социальной креативности. Приведены теоретические предпосылки выделения социальной креативности и ее структурных составляющих.

Ключевые слова: «большая» и «малая» креативность, социальная креативность, компоненты социальной креативности, социальные способности.

Понятие «креативность» относительно новое для психолого-педагогической науки и до настоящего времени не создано единой объяснительной теории креативности. Динамика современной жизни и усложнение решаемых задач в различных сферах делает важным актуализацию креативности в практическом решении проблем. При этом необходимо говорить о несоответствии типа социального заказа типу достигнутого знания – в отставании типа знания от типа заказа.

Преодоление подобного противоречия связано с разработкой и обоснованием частных разновидностей креативности. Так, анализ прикладных исследований позволяет выделить качественно разные виды креативности: профессиональную креативность (И.Т. Зеленина); коммуникативную креативность (А.А. Голованова, О.Ф. Остроумова); педагогическую креативность (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандрова); личностную креативность (Е.П. Ильин, Е.Е. Туник, М. Боден); эмоциональную креативность (Д. Эверил); социально-психологическую креативность (Н.А. Тюрмина); когнитивную (вербальную и невербальную) креативность (И.Б. Дерманова, М. А. Крылова, О.К. Шульга) и др. Подобные разновидности креативности, по утверждению М. Нельке [1], относятся к «малой креативности», характерной для профессионалов своего дела. «Малая креативность» обеспечивает оптимизацию процессов, усовершенствование материальных продуктов, реструктуризацию алгоритмов действия и поведения, а выход на уровень «большой креативности» связан с творческой гениальностью.

Деятельность на уровне «большой» и «малой» креативности всегда связана с созданием новых материальных или идеальных продуктов. Материальные продукты представляют собой результат конкретной деятельности в форме научных трудов, произведений литературы и искусства, изобретений. Но актуализация креативности возможна в сфере межличностного взаимо-

действия как проявление нестандартного мышления и полезной активности, тогда мы имеем дело с идеальным продуктом – новые формы и стратегии поведения необходимые для творческого решения социальных проблем [3]. Подобная трактовка креативности с акцентом на социальной составляющей делает актуальным выделение еще одной разновидности креативности – социальной.

Социальная креативность в самом общем виде выступает как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию [2]. Обобщение научной литературы (Е.Ю. Чичук, А.Е. Ильиных, Е.В. Конова, Н.А. Мягкова, Т.Ю. Осипова, С. Mouchiroud, F. Zenasni, С. Hermansen) позволяет обозначить социальную креативность как интегральную способность к постановке и творческому решению сложных социальных задач в сфере социальной реальности, объединяющая творческие, мотивационные, поведенческие, коммуникативные особенности личности. В отличие от технической сферы, проявления социальной креативности не связаны с созданием устойчивых и воспроизводимых результатов творчества, а вербальное и невербальное поведение слишком сложно для изучения его как творческого. Таким образом, важно определить теоретические предпосылки выделения феномена социальной креативности и его компонентов.

Предпосылкой выделения различных видов креативности, в частности социальной, является концепция «специализированной креативности» (В.Н. Дружинин, F. Zenasni). В рамках данной концепции креативная способность связывается со сферой профессиональной деятельности. Так, в условиях образовательной среды вуза освоение специальности студентами приводит к развитию «малой» креативности. Следуя классификации профессий необходимо констатировать, что социальная креативность максимально проявляется и развивается в сфере «человек-человек» (по классификации Е.А. Климова), так как предполагает включенность в систему человеческих взаимоотношений, где способность к социально креативному общению особо необходима. Обобщая выше изложенное и используя положения структурно-уровневой модели центрального звена психологического механизма творчества (Я.А. Пономарев), критерием социальной креативности являются новаторские способы решения социальных проблем субъектов взаимодействия, что влечет за собой приобретение социально креативного опыта [2].

С точки зрения когнитивного подхода, в основе социальной креативности лежат процессы переработки информации и знания в области, к которой относится решаемая задача. «Инвестиционная теория креативности» (R. Sternberg) показывает, что знаниевый компонент в структуре социальной может оказывать прогрессивную и негативную функции. Выйти за пределы решаемой задачи и проявить креативность нельзя, если отсутствуют знания о границах решаемой задачи. Особо значимыми способностями в данном контексте являются социальные разновидности мышления, интеллекта и воображения, благодаря которым создается творческий продукт. Социальные разновидности интеллекта и креативности образуют единый фактор, обеспечивающий эффективность человека в сфере коммуникаций [3]. Но как в случае

взаимосвязи интеллекта и креативности субъекта (теория интеллектуального порога Е. Торренса), высокий социальный интеллект не обязательно предполагает высокую социальную креативность. В этой связи, социальное поведение, которое связано с адаптацией к новым условиям рассматривается как проявление социальной креативности.

При выделении структурных составляющих социальной креативности целесообразно использовать методологическое обоснование, предложенное С.Л. Рубинштейном, который, развивая идею поуровневой структуры психических образований, отмечал, что каждая ступень, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно целое, так что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. В результате анализа и обобщения ряда научных работ (А.А. Поппель, Н.А. Маневич, Н.А. Мягкова) по проблеме социальной креативности выделены ее компоненты: когнитивный, мотивационный, коммуникативно-поведенческий (любопытность, сложность мыслительной деятельности, социальные разновидности воображения и мышления, стремление к самоактуализации и саморазвитию, склонность к риску, коммуникативная и поведенческая сензитивности).

Итак, выделение специфических разновидностей креативности представляется как решение проблемы противоречивости представлений о взаимосвязях с ней различных психических свойств. Накопленный теоретический материал подтверждает целесообразность разработки проблемы социальной креативности. Дальнейшие исследования социальной креативности могут быть связаны с решением проблемы несогласованности научных данных прикладных исследований и уточнения взаимосвязи феномена с когнитивными, мотивационными, личностными, эмоциональными, коммуникативными, экзистенциальными компонентами личности.

Список литературы

1. Нельке М. Техники креативности. М.: ОМЕГА-Л, 2006. 144 с.
2. Пономарев Я.А. Психологические модели интуитивных решений // Материалы третьего Всесоюзного съезда общества психологов СССР. 1968. Том 1. С. 86-112.
3. Щепкина Н.К., Кора Н.А., Андрейченко А.О. Мотивационный профиль социально креативных студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8 №3/1. С. 213-218.

Подписано в печать 10.11.2016. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,37. Тираж 100 экз. Заказ № 277

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а