

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
VII Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 января 2015 г.

В десяти частях
Часть IX



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
Т 33

Теоретические и прикладные аспекты современной науки :
Т 33 сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть IX. – 180 с.

ISBN 978-5-9906141-8-5

ISBN 978-5-9906355-7-9 (Часть IX)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VII Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 31 января 2015 г.).

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

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

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

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9906141-8-5
ISBN 978-5-9906355-7-9 (Часть IX)

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Азарова Т.С., Николаев Е.В.</i> РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ «ДРУЖБА».....	6
<i>Баранов Е.Ф., Стебеньева Т.В.</i> СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	7
<i>Бартенева Н.С., Савельева Г.В.</i> РОЛЬ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	11
<i>Беляев Г.Ю.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ МОДЕЛЕЙ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
<i>Винковская Л.А.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	21
<i>Воистинова Г.Х.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПОСТРОЕНИЙ В СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ.....	25
<i>Галкина С.С.</i> ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	29
<i>Гнездилова Е.В., Пучина К.Н.</i> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ НИЗКОГО СТАТУСА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ БАРНАУЛЬСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ).....	32
<i>Гринина Е.С.</i> ПРИЧИНЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ.....	34
<i>Гусева И.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПОРЯДКОМ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЙСТВИЙ В ЧИСЛОВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ ПЯТИКЛАССНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	37
<i>Данилина М.В., Селиванова Ю.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	43
<i>Дмитриева Л.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «СОЛНЫШКО» ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ИНТЕРНАТЕ	46
<i>Доника А.Д., Еремина М.В.</i> СТУДЕНЧЕСКИЙ СОЦИУМ: ОЦЕНКА РЕФЛЕКСИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА	50
<i>Ефремова О.Н.</i> ИНОВАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЕКТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ	52
<i>Жекибаева Б.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ НРАВСТВЕННОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО В ИССЛЕДОВАНИЯХ КАЗАХСТАНСКИХ УЧЕНЫХ	54

Зенченко М.В., Шаманова Т.А. ПРОГРАММА «РАДУГА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	57
Иванова Л.В. ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКЕ	59
Исакович Е.А. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	62
Калмыкова Е.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»	65
Карабаева С.И., Хуртина Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОЛИМПИЙСКИХ ИГРАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Колкова С.М. ОТНОШЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩЕГО ПРОФИЛЯ К ЛЮДЯМ С ОВЗ.....	72
Кубеков Б.С., Кривицкий В.А., Науменко В.В. ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ. ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ.....	74
Кубеков Б.С., Кривицкий В.А., Науменко В.В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЕСТЕСТВЕННАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
Ларин С.Н., Лазарева Л.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПОТОКИ И СРЕДЫ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ	80
Лобанов В.Г., Репин В.Ф., Софьин В.С. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ	84
Мамедова Л.В., Ковалева М.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ	87
Мартынова Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ С ДРУГИМИ ВИДАМИ ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА	91
Неретина Т.Г., Блажнова Т.И. ОСВОЕНИЕ ЖИЗНЕННО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	95
Овсянникова Е.А., Третьякова О.Д. О РОЛИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	97
Писаренко С.А. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЕТОТЕНЕВОЙ МОДЕЛИРОВКИ ФОРМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ	101
Полунина А.М. ВОЗМОЖНОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ РЕБЕНКА	104
Полынская И.Н. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА	110
Резванова И.Ю. КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	114
Родыгина Ю.К., Курмышов В.М., Пашкин С.Б., Березняцкий В.С. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ ВУЗОВ	117

Савельева Г.В., Лабужева Л.В. ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	119
Сайтханов А.Ф., Сайтханова В.Я., Хайрtdинова Л.Ф. ОПТИМИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ	123
Самсоненко Л.С. ВНЕДРЕНИЕ ФГОС: РИСКИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	128
Сидорова Н.И., Пушкина И.М. К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	132
Стебеньева Т.В., Юрятина Н.Н. МОДИФИКАЦИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ СИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	134
Табачук Н.П. ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА КОНТЕНТ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕЛОВЕКА.....	138
Телепнева Н.Н. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ	141
Титова Н.В. РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» ПРИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	144
Томенко О.И. ОРИЕНТАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ	146
Ушаков В.Г. КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФГОС СПО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	150
Фетисова Е.Ю. ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	155
Филиппова Е.Н., Мешков В.А. ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКОЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ.....	159
Филиппова Е.Н., Шамаева С.Н., Першин С.С. СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 14–15 ЛЕТ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ	161
Филиппова Е.Н., Шамаева С.Н. СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 15-17 ЛЕТ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ	164
Хачанян З.Т. ТЕХНОЛОГИЯ И ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	167
Чистобаева А.Ю. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ»	170
Щербинина Н.И., Мамедова Л.В. АНАЛИЗ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА – Д/С «ЖАВОРОНОК» Г. НЕРЮНГРИ)	174
Юдина Н.Е., Пушкина И.М. ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ЧЕЛОВЕКА ХХІ ВЕКА	178

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ «ДРУЖБА»

Азарова Т.С.

воспитатель МДОУ «Цветик – семицветик»,
Россия, п. Беркамит

Николаев Е.В.

доцент ФГАОУ ВПО «СВФУ им. М.К. Аммосова»,
Технический институт (филиал),
Россия, г. Нерюнгри

Разработанная программа направлена на развитие межличностных отношений старших дошкольников т.к. именно в дошкольном возрасте формируется способность устанавливать дружеские отношения со сверстниками.

Ключевые слова: Межличностные отношения, старшие дошкольники.

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении. Исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка. В дошкольном возрасте у ребенка возникают сложные и разнообразные виды отношений с другими, которые в значительной степени определяют становление его личности. Важно изучить эти отношения, чтобы целенаправленно формировать их, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат [1, с. 57].

В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования Федерального Государственного Образовательного Стандарта № 273-ФЗ от 29.12.2012 года сказано, что развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми в разных условиях и ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций, а так же активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач [2].

Проблема межличностных отношений старших дошкольников актуальна во все времена. Исследованием этого вопроса занимались многие педагоги и психологи, такие как Т. А. Репина, О. А. Богданова, М. И. Лисина, Р. А. Смирнова и др.

Но, в данных работах недостаточно уделено внимание методам и приемам, направленным на развитие межличностных отношений старших дошкольников на кружковых занятиях. Поэтому нами была составлена программа кружка «Дружба» для старших дошкольников, целью которой является развитие межличностных отношений старших дошкольников.

Данная программа решает следующие задачи: развивать коммуникативные навыки у дошкольников, создать возможность для самовыражения; освоение позитивных форм поведения и отношения к себе и окружающим; формирование чувства самооценности и ценности другого человека; развитие навыков совместной деятельности; умения сотрудничать со сверстниками, согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

Для успешного проведения занятий использовались разнообразные виды работ: игра, беседа, художественное слово, упражнение, фототерапия, художественное творчество.

Занятия по развитию межличностных отношений старших дошкольников проводилась по 30-35 минут, т. к. участники дети старшего дошкольного возраста. Время проведения занятия зависит от внимания, интересов и активности детей.

Список литературы

1. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника / А.Д. Кошелева. – М, 1985. – 318 с.
2. О введении в действие Федерального Государственного образовательного стандарта начального образования. – М.: Приказ Министерства образования от 6.11.09. URL: Федеральный образовательный портал Российское образование. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>.

СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Баранов Е. Ф.

старший преподаватель АНО ДПО Институт стандартов международного учета и управления, кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Стебеняева Т. В.

ведущий специалист АНО ДПО Институт стандартов международного учета и управления, кандидат экономических наук,
Россия, г. Москва

В статье обоснована актуальность расширения практики применения автоматизированных средств контроля уровня знаний в процессе обучения, а также сформирована система требований, предъявляемых к программному обеспечению современных образовательных технологий при разработке модулей тестирования уровня знаний обучаемых в информационных средах.

Ключевые слова: сфера образования, информатизация, современные образовательные технологии, контроль уровня знаний, модули тестирования, программное обеспечение, система требований.

Образовательный процесс в современных условиях может проходить по самым разнообразным схемам, но независимо от этого всегда существует

и будет существовать необходимость оперативного мониторинга и контроля качества обучения и уровня знаний обучаемых, оценки которого чаще всего и служат наиболее значимыми показателями их обучения. Именно поэтому оценка и контроль уровня знаний обучаемых является одним из актуальных вопросов как высшей школы, так и педагогики в целом. В большинстве современных образовательных технологий (СОТ) основной упор переносится на самостоятельную работу обучаемых и их индивидуальную подготовку, базирующуюся на все более тесном взаимодействии с обучающими и контролирующими программами, разработанными с использованием функциональных возможностей современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В соответствии с уровнем знаний каждого обучаемого СОТ могут сформировать для него индивидуальную программу обучения [1]. Естественно, что в таких условиях важное значение приобретает инструментарий измерения результатов уровня знаний обучаемых и оценки качества усвоения ими дидактического контента учебно-методических программ образовательных дисциплин.

Традиционная система оценок, которая достаточно давно использовалась для этих целей, сегодня перестала им соответствовать по целому ряду параметров. Хотя она достаточно привычна и удобна для оценки уровня знаний, но, наряду с бесспорными достоинствами эта система оценок имеет и ряд недостатков. Наиболее существенным из них является явно выраженный субъективный характер большинства оценок обучаемых, который проявляется в том, что чаще всего процессы контроля, проверки, выявления недостатков полностью оказываются в сфере влияния только преподавателя. Данное обстоятельство способствует тому, что соотношение оценок в составе контингента обучаемых может быть недостаточно объективным и «смещаться» в ту или иную стороны в зависимости от психологического комфорта в отношениях преподавателя и конкретного обучаемого. Поэтому проблема непредвзятой и реальной оценки уровня знаний обучаемых является весьма актуальной для современной педагогики. Потенциальными возможностями для ее решения обладает система педагогического тестирования, разработанная на основе использования СОТ и информационных образовательных сред (ИОС).

Педагогический тест в рамках СОТ представляет собой некую систему заданий, формируемых в различных режимах на основе определенного содержания дидактического контента знаний, выраженную в специфической форме автоматизированных средств контроля уровня знаний и учитывающую возрастающую сложность заданий. Такое представление теста позволяет качественно оценить уровень знаний обучаемых. Функциональное наполнение теста как инструментария для измерения уровня знаний определяется его размерностью, под которой принято понимать достаточное число заданий.

В современных условиях оптимальный контроль уровня знаний обучаемых осуществляется при помощи специальных модулей и программных средств электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Для формирования тестов необходимо учитывать основные педагогические принципы разработ-

ки ЭОР. Поэтому в программный модуль поддержки обучения и контроля уровня знаний должны входить две практически независимые друг от друга программные подсистемы: генерирования тестовых заданий и интерпретации дидактического контента. Эти подсистемы взаимодействуют между собой на основе структурных связей в составе баз данных дидактического контента образовательных дисциплин. Схема моделирования взаимодействия указанных подсистем разрабатывается в соответствии с рабочей программой обучения в ИОС с использованием ЭОР в рамках СОТ.

Для разработки программного обеспечения и контроля уровня знаний обучаемых в ИОС с использованием ЭОР в рамках СОТ необходимо выбрать теоретическую концепцию разработки педагогических тестов, обосновать дизайн и систему навигации с учетом индивидуально-психологических особенностей основного контингента обучаемых. Для разработки и проектирования таких тестов сегодня имеются набор различных методов и программных средств, удобных и наглядных эталонов ответов на различные задания, а также мощные базы данных дидактического контента образовательных дисциплин, достаточные для обеспечения корректировки тестов в соответствии с программой обучения в ИОС с использованием ЭОР.

Для реализации программного обеспечения и контроля уровня знаний обучаемых в ИОС с использованием ЭОР в рамках СОТ наиболее применим метод диалогового взаимодействия в составе специально настраиваемых программных модулей. Этот метод базируется на разработке контролирующих программ из набора типовых заготовок сценариев обучения, в которых можно изменять не только их наполнение дидактическим контентом, но и структуру его представления в зависимости от уровня знаний, представленных дидактическим контентом конкретной дисциплины [2, с.137].

Ниже приведена система требований для реализации программного обеспечения и контроля уровня знаний обучаемых в ИОС с использованием ЭОР в рамках СОТ. Она должна поддерживать следующие возможности:

- 1) использование сетевых технологий, позволяющих экономить ресурсы и обеспечивающих удобство формирования различных выборок;
- 2) комбинированного применения средств мультимедиа-технологий;
- 3) диалоговых режимов работы ЭОР и представления дидактического контента в виде текстовых файлов;
- 4) создания любого числа заданий в тестах (вопросов);
- 5) создания произвольного числа элементов тестовых заданий (ответов);
- 6) использования основных и вспомогательных форм для формирования заданий в тестах, а так же их различных вариаций;
- 7) выбора для каждого структурного модуля ЭОР соответствующих ему форм заданий в тестах для обеспечения содержательной валидности и системности формирования теста [3, с. 237];
- 8) получения каждым обучаемым задания в зависимости от весового коэффициента и его трудности в дихотомической или политомической оценке;
- 9) совместного использования различных шкал оценок (традиционной дифференцированной, абсолютной, относительной, бинарной, балльной и др.);

10) использования принципа фасетности (предполагает форму записи нескольких вариантов одного и того же задания, то есть создания нескольких параллельных заданий по одной тематике) при конструировании тестовых заданий, что позволяет снижать возможность «заимствования» ответа;

11) выбора любой последовательности заданий в тесте, от строго заданной до случайного перебора;

12) технологического выбора определенного количества тестов из общего банка тестовых заданий;

13) технологического выбора временного периода, необходимого для прохождения каждого задания и теста в целом;

14) использования основных методов технологии вывода и анализа ответа: альтернативный, выборочный, перестановочный, классификационный и др.;

15) использования мощной статистической базы, позволяющей вести учет и оценку уровня знаний как по каждому обучаемому, так и в разрезе любых групп обучаемых;

16) создания баз данных правильных и/или неправильных ответов;

17) учета индивидуальных психологических особенностей обучаемых: способности к обучению, концентрации внимания, типа нервной системы, особенности памяти, наличия мотивации для изучения конкретной дисциплины и др.;

18) технологической работы в различных режимах: отладка, контроль, тренаж, обучение и др.;

19) обработки запросов помощи и подсказок через обращение к пояснениям, словарям, справкам, комментариям и другому дидактическому контенту;

20) обработки ошибочных, неполных и неточных ответов;

21) добавления при необходимости в открытую модульную систему тестирования новых блоков тестовых заданий [4].

Успех реализации программного обеспечения и контроля уровня знаний обучаемых в ИОС с использованием ЭОР в рамках СОТ, обладающей всей совокупностью указанных выше свойств, зависит в основном от взаимодействия его разработчиков, уровня квалификации программистов и понимания ими целей и задач, определенных на этапе разработки теста. Практика показывает, что достичь этого удастся далеко не всегда.

Несмотря на то, что возможности современных ИКТ и программных средств позволяют разрабатывать инструментальный контроль уровня знаний обучаемых в ИОС с использованием ЭОР в рамках СОТ в основном соответствующий выше перечисленным требованиям, а количество тестовых программ в последние годы продолжает значительно увеличиваться, по мнению авторов, пока еще не существует инструментальных программных сред, которые были бы полностью адекватны приведенной выше системе требований.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №14-06-00024а «Модернизация сферы высшего профессионального образования: комплексное исследование особенностей применения электронных образовательных ресурсов».

Список литературы

1. Гагарина Л.Г., Фоминова И.С., Калинин И.С. Теоретические основы интеллектуального тестирования // Информационные технологии, 2008, №8, С. 64-70.
2. Кабанова Т.А., Новиков В.А. Тестирование в современном образовании: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2010. – 384 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
4. Углев В.А., Устинов В.А., Добронев Б.С. Системный подход к процессу обучающего компьютерного тестирования // Информационные технологии, 2008, № 4, С.81-87.

РОЛЬ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Бартенева Н.С.

воспитатель ОКОУ «Новопоселеновская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»,
Россия, г. Курск

Савельева Г.В.

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

В статье представлены результаты исследования сформированности краеведческих знаний и представлений школьников с нарушением интеллекта, воспитывающихся в условиях школы-интерната.

Ключевые слова: краеведческий материал, нравственно-патриотическое воспитание, школьники с нарушением интеллекта.

Проблема использования краеведческого материала в практике школьного обучения волновала педагогов на протяжении длительного времени. Истоки подобного интереса можно найти ещё в древности, когда вместе с христианством на русскую землю пришли идеи древнегреческих философов (Аристотеля, Антисфена, Платона и др.), считавших, что процесс познания лучше всего осуществляется в условиях непосредственного взаимодействия с окружающим миром. Краеведение как историческое понятие зародилось в XVIII веке и первоначально было связано с именами М.В. Ломоносова, В.В. Крестинина, П.И. Рычкова, В.А. Левшина. Вторая половина XIX века и начало XX века во многом предопределили дальнейший ход использования краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе. Многие передовые педагоги и общественные деятели России – Н.И. Новиков, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Д.Д. Семёнов – отмечали огромную роль «родиноведения», «отечествоведения» в образовании и воспитании подрастающего поколения [2, с. 7].

В контексте методического подхода краеведение рассматривается как «всестороннее изучение определенной части страны, района, города или других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным краем» [1, с. 5].

В курсе школьного обучения краеведческий материал изучается на уроках по различным учебным дисциплинам; на факультативных занятиях; во внеклассной и внешкольной работе; как самостоятельный интегрированный курс.

Школьное краеведение – важный фактор нравственного, патриотического, трудового, эстетического, экологического и физического воспитания учащихся; оно способствует общему образованию, расширяет кругозор и развивает познавательные интересы учащихся, приобщает к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, помогает в выборе профессии.

Именно краеведение имеет в своём арсенале те нужные составляющие, которые могут дать необходимое воздействие на воспитание детей с нарушением интеллекта.

Особенности психического развития и деятельности детей с нарушением интеллекта (внушаемость, некритичность, подчиняемость, безволие, безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений), а также возрастные проявления (особенно в период полового развития) существенно снижают сопротивляемость к воздействиям неблагоприятных ситуаций, ослабляют контрольные механизмы поведения, ограничивают альтернативные возможности принятия решений и выбора действий в различных обстоятельствах. А в условиях неблагоприятной микросреды, способствуют формированию негативных взглядов и привычек, нередко приводящих к отклонениям в поведении, в том числе и к общественно опасным.

По высказыванию С.Я.Рубинштейн, умственно отсталые дети поздно начинают разбираться в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, носят довольно поверхностный характер [3, с. 151]. Из-за неустойчивости нравственных понятий, из-за внушаемости они подвергаются негативному воздействию и способны совершать неправильные действия. Высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т.п. у них формируются с опозданием. Формирование высших чувств предполагает слияние чувств и мысли. Слабость мысли тормозит формирование этих высших чувств. Обозначенные выше нарушения являются важным фактором, затрудняющим социальную адаптацию детей с нарушением интеллекта. Школьники ограничены в возможностях выражения переживаний и отношений социально-приемлемым способом; испытывают затруднения в понимании эмоциональных состояний других людей.

Краеведческий материал дает возможность узнать историю родного края, воспитывает бережное отношение к природе, прививает любовь к «малой» родине, к Отечеству, формирует чувство патриотизма.

Краеведение – не только способ и метод познания и изучения прошлого и настоящего, но и своеобразный ключ к становлению человека. Именно краеведческий материал даёт нам возможность наглядно, доступно, на близком, родном языке донести до сознания учащихся коррекционной школы нравственно-правовые знания, нормы и ценности, проявлять необходимую самостоятельность в принятии решений. Привлекая краеведческий материал, мы учим школьников успешно взаимодействовать с людьми, сотрудничать в совместной деятельности, корректно разрешать конфликтные ситуации, толерантно относиться к людям другим национальностей и вероисповеданий.

В 2013-2014 учебном году на базе ОКОУ «Новопоселеновская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» Курского района Курской области было проведено исследование по выявлению уровня состояния краеведческих знаний у учащихся 7 класса. С этой целью нами было разработано и проведено экспериментальное исследование, состоящее из пяти серий заданий (всего 16 вопросов). Вопросы были составлены с учетом содержания программного материала (7 класс) и давали возможность определить круг знаний семиклассников по теме «Родной край». Информация, заложенная в вопросах (историко-культурные сведения, сведения о памятных местах и достопримечательностях родного края и т.п.), была не новой и опиралась на жизненный опыт учащихся и знания, полученные ими ранее при изучении краеведческого материала на различных уроках и внеклассных мероприятиях. Содержание предъявляемого материала соответствовало возрастным особенностям учащихся, было ярким, красочным, интересным и узнаваемым.

Результаты, полученные в ходе проведенного обследования, позволили нам выделить уровни сформированности краеведческих знаний у школьников с нарушением интеллекта: высокий, средний, низкий. Количественные показатели уровней отражены в диаграмме (рисунок).

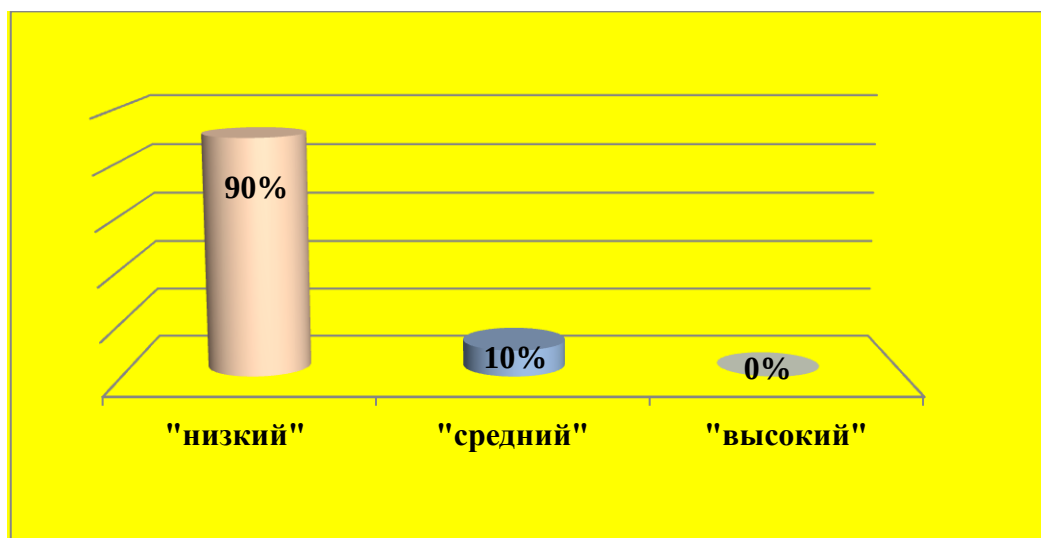


Рис. Уровни сформированности краеведческих знаний учащихся

Как свидетельствуют полученные результаты, правильно на все вопросы анкеты никто из испытуемых не ответил. Более того, как видим из представленной диаграммы, 90% учащихся показали низкий уровень владения краеведческим материалом. И это свидетельствует о том, что учащиеся не обладают достаточными знаниями в данной области, не могут назвать известные всем достопримечательности, указать памятные места или даты.

Приведем примеры некоторых ответов детей, характерных для всей выборки. Так, на вопрос *«Назови место своего рождения»* были получены ответы: *«Курская область»*, *«У нас»*, *«Украина»*, *«Не знаю»* и др. Лишь некоторые учащиеся дали правильные ответы, назвав точное место рождения (20%). Вопрос о родственниках у учащихся вызвал затруднения, т.к. дети проживают в школе-интернате, с родителями и родственниками видятся редко, поэтому подобные задания выполнить самостоятельно сложно.

Особые трудности у семиклассников вызвал вопрос: *«К какой области принадлежит населённый пункт, в котором ты родился?»* дети отвечали: *«Россия»* (80%), только с помощью дополнительных вопросов удалось услышать правильные ответы детей. На вопрос *«Назови главный город области»*, дети отвечали: *«Россия»* (20%), *«Не знаю»* (60%), и лишь 20% ответили верно. Вопрос *«Назови реки, протекающие на территории Курской области»* показал, что большинство учащихся знают реки области (50%), хотя были школьники, которые ответили: *«Лена»*, *«Енисей»* (20%). Затруднились ответить на вопрос 30% учащихся.

Интересными были ответы на вопрос о знаменитых людях Курской области. Почти все испытуемые отвечали: *«Ленин»*, *«Лермонтов»*, *«Пушкин»* (80%). И только некоторые назвали Евгения Носова, Аркадия Гайдара (10%) и Александра Поветкина (10%).

Многие учащиеся не смогли ответить на вопрос: *«Что изображено на гербе Курской области»*. Ответы были следующими: *«Полоски»* (10%), *«Орёл»* (50%), *«Какие-то птички»* (30%), *«Не знаю»* (10%). Дети не обладают информацией, касающейся государственных символов, а также символов Курского края.

Учащиеся затруднялись ответить на вопросы, касающиеся полезных ископаемых, добываемых в Курской области. На этот вопрос они отвечали, что это – *«Золото»* (10%), *«Нефть»*, *«Уголь»*, *«Торф»*, *«Газ»* (20%), т.е. называли самые известные и распространенные полезные ископаемые. Большая часть учащихся не смогла ответить на этот вопрос. И лишь некоторые дети (20%) правильно назвали – *«Железная руда»*. Но никто из них не смог объяснить, для чего и где используются полезные ископаемые, добываемые в Курской области.

При выполнении следующего задания мы пользовались наглядным материалом в виде фотографий и репродукций. Учащимся было предложено рассмотреть предложенный материал и назвать изображённые достопримечательности нашего края (*«Коренная пустынь»*, *«Арка Победы»*, *«Знаменский Собор»*, *«Драматический театр имени А.С. Пушкина»*). Наиболее часто встречающиеся ответы: *«Церковь»*, *«Храм»* (30%), *«Золотые ворота Курска»*

(10%). Многие ответы хотя и были правильными, но не точными, или содержали не полные названия достопримечательностей. Почти все школьники дали точное название Коренной пустыни (70%). Узнать и назвать драмтеатр не смог никто из испытуемых, хотя школьники ежегодно посещают театральные представления и спектакли.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы: состояние краеведческих знаний школьников обусловлено не только психофизическими особенностями детей, но и состоянием работы по данному направлению. Считаем, что включение материала о родном крае во внеурочную деятельность будет способствовать развитию нравственно-патриотических качеств личности учащихся с нарушением интеллекта.

Список литературы

1. Краеведение / под ред. Даринского А.В. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
2. Никонова, М.А. Краеведение: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2012. – 192 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ МОДЕЛЕЙ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беляев Г.Ю.

старший научный сотрудник Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, кандидат педагогических наук,
член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук,
Россия, г. Москва

В статье охарактеризован ряд моделей альтернативного обучения с весьма перспективной воспитательной составляющей, практикуемых в зарубежном образовании с точки зрения возможностей и форм их адаптации к социально-педагогическим условиям радикально изменяющегося общества.

Ключевые слова: альтернативный, модель, обучение, воспитание, воспитательная составляющая дидактики, условия, социально-педагогический, социокультурный, процесс, адаптация, перспективный.

Практически все направления, формы и модели так называемого альтернативного обучения и воспитания базируются на идеях педагогов-реформаторов, приверженцев педоцентрической модели (Руссо, Дистервег, Грундтвиг, Дьюи, Кершенштейнер и др.). После Второй мировой войны в педагогике Западной Европы и США получило широкое распространение гуманистическая психология, нацеленная прежде всего на выявление и разностороннее развитие индивидуальных способностей и интересов учащегося,

на становления его личности, на гуманизацию («очеловечивание») его потребностей. Психолого-педагогические идеи данного направления активно разрабатывались Роджерсом, Маслоу, Паттерсоном, Брауном, Бюлером и др. В педагогике появился и развивается концепт свободного воспитания [9]. Во всех новых педагогических концепциях очевиден историзм преемственности, дополненный рядом свежих идей (например, в теории и практике французского Движения «Новые школы», Les Ecoles Nouvelles). С учетом всех рисков и ограничений современной стихийной социализации, акцент воспитания все явственнее переносится с «должного» на «потенциально возможное», вероятное. Педагогические приоритеты отводятся интересам и правам ребенка, он перестает восприниматься как «неполноценный взрослый». В концепции «детоцентризма» детство человека рассматривается как особый, ни с чем не сравнимый полноправный возраст его развития как личности и гражданина (Я.Корчак, М.Монтессори, Р.Штайнер, Л.Кольберг, А.Нейл, И. Иллич). Во второй половине XX века практически впервые в истории педагогики выделяется особое «пространство детства» (И.Д. Демакова и др.) как особое состояние и среда жизнедеятельности обучающихся воспитанников. В практике обучения теоретики и практики альтернативного (традиционной школе) обучения и воспитания держат курс на так называемую неадаптивную социализацию, то есть на самоактуализацию личности ребенка, развитие его субъектности и самостоятельности [10, с.21-28], способности к выбору, самоопределению и дальнейшему развитию. Формируются предпосылки становления новой образовательной парадигмы, где нетрадиционные формы дидактического процесса, вероятно, будут обогащены нестандартной социализированной и воспитательной составляющей [8, с.25-29; 9]. Симптомами этого явления служат достаточно активно формирующиеся новые направления педагогики (это педагогическая герменевтика, аксиология, педагогика малых групп, «новая школа»), ориентированные на поиск путей повышения эффективности непрерывного образования, также концептуально переосмысляемого как *lifelong education*, «пожизненное», начиная с «материнской школы», т.е. с детского сада.

В ситуации противоречивой социокультурной адаптации современного мультикультурного и многорасового общества, постоянно сталкивающегося с вызовами и рисками, порожденными многоукладной экономикой, миграциями больших масс населения (Балканы, Ближний Восток, Вест-Индия, Северная Африка, Восточная Европа – Западная Европа), неоднородностью и разрывами в социально-экономическом развитии целых регионов (чего стоит, к примеру, проблема противостояния Севера и Юга Италии!), идентичность человека как гражданина становится проблемной педагогической ситуацией. В связи с этим актуализируются модели воспитания и самореализации человека в тех условиях, в которых ему не «дано быть», а «предстоит быть», с сознательными допущениями селективного обучения и неравными стартовыми условиями социализации детей различных социальных слоев и этнических групп. Предполагается, что это позволит минимизировать уже проявившиеся недостатки так называемого «смешанного обучения» (*comprehen-*

sive education). Теоретики и практики неэгалитарного подхода видят достоинства индивидуализации педагогического процесса не в сходстве, но в различиях социально-педагогических условий и содержания обучения, не в равенстве, а в неравенстве возможностей обучающихся – по идее: равенство заглушает, неравенство – развивает индивидуальные способности, стимулируемые вариативностью образования [7].

В разработках западных социологов и педагогов на протяжении более 40 последних лет подразумевается, что современное общество не просто элитно, но «поли-элитно», то есть в нем много разных элит, выделяемых по разным основаниям и признакам. При этом воспитание, основанное на неравенстве способностей и возможностей в большинстве работ интерпретируется как личностно ориентированное, способное адекватно ориентировать выпускников на специфику современного корпоративного социума и «социального лифта». Свободное воспитание, по мнению его сторонников, не терпит уравниловки. В логике теории и практики «свободного воспитания» в так называемых «демократических школах» ребенку даже предоставлялась свобода выбора и предметов и формы обучения. Свобода личности – адаптивна к неожиданным ситуациям будущего именно в силу ее неадаптивной социализации. Интересно, что и в рамках культурно-исторического подхода к воспитанию, по Л.С.Выготскому, свобода «характерна для человека культуры... свободное действие направлено на будущее», следовательно, воспитание ориентируется не на существующую среду развития, но на ее «высшие тенденции» [3].

Модели альтернативного обучения и воспитания (alternative education models) – это модели, демонстрирующие как возможности, так и недостатки социально-педагогической адаптации неэгалитарного, интерпретативного, объясняющего, герменевтического, личностно ориентированного подхода к образованию. Перечислим некоторые из них [2, с.42-48].

Модели альтернативного обучения и воспитания в школах, созданных в соответствии с методом проектов. Данная модель «программированного обучения» и воспитания родом из США (У.Килпатрик и др), в ее рамках ученикам представлено право свободного выбора занятий, корректировки содержания индивидуальных учебных программ. Учитель оказывает помощь воспитаннику как воспитатель и тьютор-наставник. Наиболее популярна модель воспитания по системе Джона Ховарда (США), так называемая RASE-model, модель программированного автономного продвижения воспитанника по так называемым индивидуальным траекториям развития (с поэтапным продвижением и самоконтролем – от англ. rase – шаг) в интегративных курсах.

Модель альтернативного воспитания, соответствующая дидактической модели сюжетно-ролевой игры (Role play educational models). Как особая социокультурная ценность, которую, необходимо воспитать в новом поколении зарубежными педагогами сегодня особенно подчеркивается и ценится team spirit, «командный дух». Отмечается, что сюжетно-ролевые игры способствуют воспитанию этого team spirit, позволяя воспитанникам развивать свои коммуникативные способности. Ярким примером подобной воспи-

тательной практики может служить Международный Корчаковский лагерь, отчасти берущий на себя функции компенсирующего семейного воспитания. Разновидностью воспитательной практики сюжетно-ролевой игры является модель симуляционных (имитационных) игр (например, creative conflict solving – теории и практики творческого разрешения конфликта). Групповая работа (Team work) – эта социокультурная практика дает чаще всего оптимальные результаты по формированию структурированной открытой детской или детско-взрослой общности, что немаловажно для более полноценной и мягкой культурной адаптации детей из различных этнических групп.

К наиболее известным в мире "*новым школам*" XX века относятся "*свободные школьные общины*" – это школы-интернаты, организованные в интересах свободного развития, педагогического взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых. Наиболее известна и популярна сегодня среди них модель воспитания Януша Корчака. Истоки этой общей модели воспитания восходят к началу 20 века, со времени фиксации кризиса форм и методов традиционного обучения и воспитания. В русле педагогической инноватики появляются "*новые школы*", уделявшие повышенное внимание моральному воспитанию, ручному труду, школьному самоуправлению, как бы продолжая идеи, заложенные Робертом Оуэном еще в начале XIX века. Учитель преподавал все учебные дисциплины с первого по последний класс. К процессу обучения привлекались родители. При оценке результатов обучения, учитываются только индивидуальные достижения каждого ученика. К этому же типу альтернативных моделей свободного воспитания относилась *антропософская модель воспитания* так называемых Вальдорфских школ, всесторонне разработанная Рудольфом Штайнером (Steiner) и его последователями. Воспитательные практики «Новых школ» в Дании под руководством Н.Ф.-С. Грундвига и Х.-М. Кольда (Friskole), в Англии под руководством С. Редди, в Германии (Г. Литц) и в Бельгии (О. Декроли), в США (Д. Дьюи) переосмысливали самую суть позиции воспитанников в школьной среде, задавали новые смыслы педагогическому взаимодействию и самоуправлению. Сегодня всяма перспективной ветвью «Новых школ» стала *модель альтернативного обучения и воспитания Педагогические Мастерские (Workshops – в британской традиции, les Ateliers – ателье – во французской практике «Новой школы» «les ecoles nouvelles»)*. Под влиянием Ж.-П. Пиаже по инициативе группы деятелей национальной системы образования (П. Колен, О.и А. Бассис и др.) с 1960-х годов по настоящее время во Франции активно действует общественное движение «Новые школы» (Les ecoles nouvelles), ставшее международным форумом апробирования новых культурных форм и практик обучения (formation) и воспитания (education) [5]. Примером может служить воспитательная модель педагогических мастерских – workshops, les ateliers. При этом формой реализации этой воспитательной практики является совсем не урок, и не воспитательное мероприятие в привычном смысле, а так называемый le demarche, напоминающий воспитательную практику коллективных творческих дел (КТД), реализуемых в форме личностно-значимого «события», «реконструкции» реальности для всех участников педагогического взаимодействия.

Модель альтернативного обучения и воспитания Teach-in: «тич-ин», (буквально: «учись внутри»). Это модель интерпретативного, демократического, не «назидающего» воспитания (interpretative education), воспитывающего обучения, примерно с 1968-69 гг., популярная как в средних школах, так и в практике высших учебных заведений США, Великобритании, Канады, Австралии и др. представляет собой диспут-семинар, своего рода дискуссионную площадку. Это даже некий аналог «воспитательный сбора» КТД 825-й школы Москвы для свободного обсуждения злободневных тем [9].

Модель обучения и воспитания в рамках дидактического проекта ситуационного анализа (Case studies). Эта модель обучения с весьма сильной воспитательной составляющей основана на идее усовершенствования системы воспитывающего обучения путем применения методики анализа необычных и нестандартных, либо же напротив – типичных и типических ситуаций. Как особая технология обучения и воспитания не только квалифицированного персонала предприятий и организаций, но и студентов и школьников, case studies подразумевает практикоориентированные приемы социализации и воспитания. Например, team work – командной работы, то есть коллективной работы и деятельности, выходящей за рамки непосредственной учебной ситуации, широко опирающиеся на житейский опыт и наблюдательность обучаемых и воспитанников. Начиная с 1924 года, когда case studies был успешно апробирован как учебное средство в Harvard Business School, это стало моделью деловой игры на примерах реальных жизненных ситуаций. Цель данной социокультурной практики – школьники, студенты и специалисты учатся видеть процессы, различные по типологии, однако вполне сводимые по общим основаниям, которые и требуется отыскать [4, с.44-50]. Удобства этого подхода как социокультурной практики в полной мере оценили лингвисты и преподаватели иностранных языков [6, 94-99]. Кажущаяся «беспредметность» иностранного языка как учебной дисциплины оборачивается максимальной образовательной эффективностью именно в логике case studies – целостных тем, выводящих на поток целостного, всестороннего языкового мышления на процесс воспитания "языковой личности".

Модель свободного воспитания в системе Марии Монтессори. Антрополого-педагогическая основа педагогики итальянского педагога, философа, врача Марии Монтессори. Свободное воспитание является основополагающей идеей данной системы, предусматривающей ее основные принципы: концентрация внимания, сензитивность, развитие тонкой и мелкой моторики воспитанников в начальной школе, формирующие их готовность к дальнейшему развитию.

Модель свободного воспитания в школах, работавших по "дельтаплану" (Великобритания, США) также была ориентирована на идеи свободного развития ребенка. Воспитанники обладают правом выбора занятий по гибкому и вариативному расписанию, учатся работать и жить в микрогруппах (этот вариант воспитания в рамках модели метода проектов называется *cooperative learning*, кооперативное обучение). Свобода ученика предполагает возможность обучаться в индивидуальном ритме, причем тем предметам,

которые он выбрал. Взаимодействие в учебной группе осуществляется на основе интенсивного общения учащихся всех возрастов. В начале каждого месяца обучающийся получает учебное задание и выполняет его по своему усмотрению, имеет право на выбор лабораторий, кабинетов по гибкому вариативному расписанию и самостоятельной в них работы [11; 12]. К минусам дельтаплана можно отнести чрезмерную либерализацию форм педагогического контроля за достижениями обучающихся, односторонность, пробелы и неполноту усваиваемых знаний и формирования социального интеллекта в объеме усложняющихся современных социокультурных требований.

Модель альтернативного обучения и воспитания "Открытые школы" (Open Schools). «Открытые школы» появились в Великобритании в начале 1970-х годов. Эта модель воспитания фактически упраздняла классно-урочную форму обучения и вообще отказывалась от программ. В такой школе традиционное расписание вообще отсутствует, занятия выходят из формы урока, превращаясь в некую форму «интегрированного дня» с использованием целого ряда моделей (то есть воспитательных практик) «дешколизации школьного сообщества» (так реализуются идеи «учебного полигона»). Например, идеи «открытого обучения» апробированы в виде экспериментов: «город как школа» и «школа без стен» (Великобритания, США) [12]. Модель «Снежные классы» (Франция) – это знакомство детей с природой, бытом и жизнью в горах во время каникул, под руководством учителя. Модель «Морские классы» решает в речных и морских путешествиях те же воспитывающие задачи: в отечественной практике дополнительного образования их аналог – это популярные КЮМы, клубы юных моряков.

Модель альтернативного обучения и воспитания – Экспедиция (учебная, в воспитательных целях) или: Полигон. Это популярная воспитательная практика, модель культурного или экологического туризма, популярного в колледжах США (а теперь и ряда европейских стран, например, Италии или Франции). Эта модель подразумевает участие в специализированных научных экспедициях под руководством научного персонала университетов. Предметом ее деятельности служат обычно экология, археология, палеонтология, ландшафтоведение, этнография, фольклор. В образовательном сообществе США большое воспитательное значение придается ознакомлению с реликвиями национального наследия (National Heritage), памятными местами американской истории.

Таким образом, подводя некоторые итоги обзора альтернативных моделей обучения и воспитания можно отметить следующие социально-педагогические условия их дальнейшей адаптации к теории и практике зарубежного и отечественного образования:

- Это модернизация классно-урочной системы с педагогизацией новейших технических средств, форм и возможностей сетевого и дистантного обучения.

- Это полноценная социально-педагогическая интеграция систем школьного воспитания и внешкольного (дополнительного) образования.

- И, наконец, это перевод масштабных социокультурных целей на язык перспективных педагогических задач (например, требуется объяснить, чем конкретно альтернативные модели обучения и воспитания обучающихся разного возраста смогут содействовать социокультурным процессам интеграции образовательного пространства, делать его непрерывным, совместимым по образовательным эффектам и результатам, вариативно-многоуровневым и адаптивным).

Список литературы

1. Алиева Л.В. Тенденции и проблемы воспитания [Текст] / Л.В.Алиева// Вопросы воспитания. – 2014, № 1(18). – С.9-16.
2. Беляев Г.Ю. Актуальные направления и модели воспитания в современной международной практике [Текст] / Г.Ю.Беляев//Сибирский педагогический журнал, 2013, №3/2013. – Новосибирск. – 278 с. – С. 42-48.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] /Л.С.Выготский // Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – (Психология; Классические труды). – 536 с.
4. Куровская Ю.Г. Case study, как одна из оптимальных стратегий обучения иностранному языку [Текст] / Ю.Г.Куровская// Образование и педагогическая наука в модернизации российского общества. Сб. научн. тр. Междунар. научно-теор. конфер. 22 окт.2012 г., В 2 тт. – Ч. II. – М.: 2012. – 368 с. – С. 44-50.
5. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт [Текст] / 2003, Выпуск 2(13). – 20 с.
6. Парфенова И.С. Критерии оценки качества воспитательной деятельности классного руководителя в контексте гуманистического воспитания [Текст] / И.С.Парфенова// Вопросы воспитания. – 2012. – №3 (12). – С. 99 – 104.
7. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект [Текст] / М.В. Ромм // Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
8. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – с. 25-29
9. Степанов П.В., Степанова И.В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования [Текст] / П.В.Степанов, И.В.Степанова. – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2011. – 96 с.
10. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность в классе и ее роль в воспитании и развитии субъектности школьника [Текст] / И.Ю. Шустова //Воспитание школьника. – 2013. – № 3. – С. 21 – 28.
11. The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-kind school tradition. – Danish Friskole association [Текст]. – Prices Haverej 11, Faaborg. – 1995.
12. Democratic Schools /Ed. By M.W. Apple and J.A. Beane [Текст]. – Alexandria: ASCD. – 1995. – 106 p.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Винковская Л.А.

ст.преподаватель кафедры анализа, аудита и информационных технологий
Краснодарского филиала ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»,
Россия, г. Краснодар

В статье рассмотрено моделирование экономических процессов как средство развития компетенций бакалавров. Проведен анализ профессиональных компетентность ба-

калавров экономического и не экономического профилей. Представлены факторы формирования компетентностей будущего бакалавра и степень значимости их формирования.

Ключевые слова: моделирование экономических процессов, компетенции, обучение, факторы формирования.

Процесс типизации образования, которому сегодня уделяется максимум внимания в высшей школе, обусловлен требованиями современного общества к гармоничности развития, компетентности студентов в разных областях. Цель стандартизации в профессиональной школе – усиление интегративной функции образования, что также отражается на задачах, целях, методах и содержании курса моделирования экономических процессов. Особо важен курс моделирования экономических процессов для студентов неэкономических направлений высшей школы. Развитие и непосредственное повышение компетентности студентов в структуре методической системы обучения экономического моделирования предполагает:

- системное представление изучаемого материала;
- реализацию межпредметных и внутрипредметных связей;
- содержательную роль знаний экономического направления у студентов;
- прикладную направленность моделирования экономических процессов.

В роли интегративного качества, которое объединяет перечисленные компоненты, выступает также умение математического моделирования. Различные авторы, которые в своих работах решают вопрос компетентности студентов, предлагают свои методы подхода к процессу внедрения содержания образования на уровне видов деятельности и знаний. Многие закрывают глаза на необходимость дифференциации в научных знаниях моделирования экономических процессов, в особенности для неэкономического направления. При этом пропагандируется развитие компетентности студентов в рассматриваемом вопросе посредством взаимосвязанного изучения предметов.

Особенности современного развития общества определяют актуальные проблемы развития компетентности студентов как специалистов в целом. Актуальность вопроса компетентности в моделировании процессов экономического направления в большей мере присуща студентам, процесс обучения которых не акцентируется на специальном курсе экономики.

Главный узел сосредоточения основных противоречий в компетентности моделирования экономических процессов у студентов экономического направления и других образовательных направлений, находится в самом профессиональном сознании будущих специалистов. Практика подготовки студентов неэкономического направления с вектором построения моделей экономических процессов подтверждает необходимость получения студентами твердых научно-предметных знаний, несмотря на косвенную ориентацию специальности. Курс моделирования экономических процессов требует вербальной передачи информации. Первостепенное внимание должно уделяться содержанию профессиональной деятельности и реальной практике студентов, из чего и будет складываться компетентность и ее развитие.

Из-за асимметричной структуры экономики в стране востребованными стали лишь некоторые группы специалистов. Предпочтение отдается юристам, менеджерам, экономистам, но в престижности профессий и специализаций уже сегодня наблюдается динамика изменений. Институт народнохозяйственного прогнозирования в результатах своего мониторинга рынка современных профессий акцентирует внимание на становлении таких профессий, как инженеры новых технологий, бизнес-информатики и вычислительных технологий. Ни в коем случае нельзя упустить возможность развития компетентности студентов нынешних и грядущих неэкономических направлений в вопросах экономических процессов, и в частности, их моделирования.

Комиссия реформирования государственной службы недавно в процессе работы столкнулась с невиданной ранее для России проблемой – отсутствием высококвалифицированных инженеров. Осложнения появились на фоне проблем высшей школы, которые характеризуются как слабая материально-техническая база и низкий уровень развития компетентности студентов в отличимых от профессии специальностях.

Дифференциация содержания образования высшей школы и требований в учебной части реализуется в соответствии с современным социальным заказом подготовки студентов как будущих профессионалов соответствующих направлений. Экономическая ориентация, в частности курс моделирования экономических процессов, выступает в качестве контекста профильной дифференциации.

Профессионально ориентированные задачи, как средство обучения, способствуют непосредственному развитию компетентности студентов, в том числе и в сегменте моделирования процессов экономики. Студенты неэкономических направлений должны осознать необходимость межпредметных связей с экономикой и протекающими в ней процессами. Курс моделирования экономических процессов для инженеров и техников выступает в роли раскрытия аспектов знаний научного характера в собственной профессиональной деятельности.

В реализации планов повышения компетентности в курсе моделирования экономических процессов для студентов неэкономических направлений разрабатываются инновационные комплексные программы, как теоретические, так и практические. Повышению квалификации в данном вопросе способствуют:

- посещение студентами неэкономистами занятий и последующее обсуждение деталей с оппонентами из группы экономистов;
- отдельные занятия для анализа соответствия направления обучения;
- итоговые конференции, семинары;
- индивидуальные собеседования-консультации.

Над определением исходных теоретических позиций отбора содержания, в обучении курса моделирования экономических процессов для студентов трудилась не одна группа исследователей. В результате исследований для студентов неэкономических направлений был сделан упор на курс математики с наполнением его содержания именно экономического характера.

При этом осуществляется более детальный анализ главных составляющих методической системы обучения специалистов с использованием больших потенциальных возможностей самого моделирования, особенно в специфике реализации связей финансово-экономического цикла в разных профессиональных направлениях.

Соответствующая профессиональная компетентность обязывает бакалавров овладевать определенными комплексами общих и специальных знаний, которые позволяют ему в лучшей мере освоиться и обеспечить свою деятельность на уровне настоящего профессионала. На одной из ступеней специальных знаний размещено познание курса моделирования экономических процессов. Комплексная характеристика уровня профессионализма студента определяется его профессиональной компетентностью, что в большой мере зависит от программно-целевого подхода и масштаба практической деятельности (таблица).

Таблица

Факторы формирования компетентности будущего бакалавра	Степень значимости процессов формирования компетентности будущего бакалавра Среднее значение степени значимости по пятибалльной шкале оценки
Получение студентами опыта самостоятельной профессиональной деятельности	3,93
Выдвижение цели формирования компетентности в качестве основной педагогической задачи	3,85
Развитие профессионально важных качеств студентов, воспитание профессиональной позиции у студентов	4,08
Специальная подготовка материала преподаваемой дисциплины в зависимости от особенностей будущей профессиональной деятельности студентов	4,08
Формирование у студентов мотивации учебно-профессиональной деятельности, профессионального саморазвития	4,16

Динамика развития техники, науки и технологий диктует скорость изменения видов профессиональной деятельности, как экономиста, так и специалистов других направлений. К профессионалам неэкономического направления, постоянно растут требования общества, а именно к их компетентности в максимальном спектре деятельности. Стремление к развитию компетентности профессионалов должно прививаться им еще с порога высшей школы.

Следует отметить, что в плане трактовки «профессиональной компетентности и ее развития» мнения экспертов расходятся. Некоторые считают компетентность комплексом знаний, качеств и умений личности; кто-то характеризует ее как возможность решения задач в той или иной специфике, но

никто не оспаривает компетентность как расположенность сотрудника к качественному и безошибочному выполнению своих функций и обязанностей не только в привычных, но и в экстремальных условиях. Работа над развитием компетентности студентов неэкономических специальностей в курсе моделирования экономических процессов – одно из приоритетных образовательных направлений.

Список литературы

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. С. 53.
2. Юдина О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономического вуза средствами информационных технологий: дис. канд. наук / О.В. Юдина. – Самара, 2002. – 208 с.
3. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. - М., 2001. - 144 с.
4. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. пособие Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учеб, Воронеж: НПО "Модэк", 2001. - 304 с.
5. Вахрушева Н.В. «Сквозные» задачи как средство совершенствования математической подготовки бакалавров экономистов Текст] / Н.В. Вахрушева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (69). С. 87-91.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПОСТРОЕНИЙ В СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ

Воистинова Г.Х.

доцент кафедры алгебры, геометрии и методики обучения математике
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент,
Россия, г. Стерлитамак

Статья посвящена проблеме обучения учащихся использованию дополнительных построений при решении геометрических задач, в частности при решении стереометрических задач.

Ключевые слова: обучение решению геометрических задач, дополнительное построение, чертеж геометрической задачи.

При доказательстве теорем и решении геометрических задач часто используются дополнительные построения. Однако, в существующей научно-методической литературе вопросы, связанные с использованием дополнительных построений, раскрыты довольно слабо. К основным направлениям использования дополнительных построений можно отнести:

- 1) обучение эвристическим приемам решения задач и организация деятельности при осуществлении поиска дополнительных построений;
- 2) использование различных дополнительных построений, связанных с данной фигурой;

3) использование дополнительных построений определённого вида при решении конкретных планиметрических задач;

4) использование дополнительных построений (плоскостных чертежей и сечений) при решении стереометрических задач.

Среди работ первого направления можно выделить работы [1-3,5, 10]. По мнению этих авторов, часто встречаются задачи, при решении которых простой анализ свойств фигур, попадающих под элементы задачи, не приводит к решению. Вот тогда вводятся «дополнительные элементы», а для этого, как правило, выполняются «дополнительные построения».

Однако увидеть нужное дополнительное построение могут далеко не все, чаще всего учащиеся выполняют такие построения «вслепую». Вместе с тем существуют достаточно типичные дополнительные построения. Из конкретных дополнительных построений в данных работах рассматриваются: проведение радиусов и хорд окружности, проведение средней линии треугольника, удвоение медиан треугольника. В некоторых случаях дополнительные линии не затрудняют учащихся, а в других – нагромождение линий мешает найти правильный путь решения.

К работам второго направления можно отнести работы Т.А. Ивановой [7] и И.Ф. Шарыгина [11], в которых авторы приводят цикл задач, обучающих различным приемам дополнительных построений, связанных с трапецией. Например, Т.И. Иванова выделяет наиболее часто встречающиеся построения: проведение высот трапеции; проведение через одну из вершин трапеции отрезка, параллельного одной из боковых сторон или одной из диагоналей; построение точки пересечения прямых, содержащих боковые стороны и т.п.

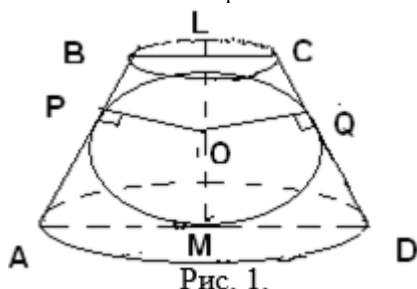
Третье направление исследований характеризуется разрозненностью результатов, т.к. используемые авторами дополнительные построения являются не столько объектом изучения, сколько методом изучения геометрических фактов. В качестве примера можно привести работы [6, 8, 9]. Например, Е.Ф. Данилова [6] отмечает, что при отыскании решения иногда значительную роль играют вспомогательные построения – такие построения, относительно которых в условии задачи нет явных указаний, о целесообразности и необходимости которых учащийся должен догадаться. Ю.Б. Мельников предлагает в своей работе [8, с. 180-198] совокупность дополнительных построений и правил анализа чертежа при решении геометрических задач на «вычисление», основанную на создании математической модели с системой отношений в виде системы уравнений и неравенств.

Если первые три направления еще как-то раскрыты в научно-методической литературе, то четвертое направление разработано очень слабо. В научно-методической литературе встречаются только исследования, посвященные построению сечений при решении стереометрических задач.

Рассмотрим стереометрическую задачу, решение которой, на наш взгляд [5], упрощается введением планиметрического чертежа. В усеченный конус, образующая которого наклонена под углом 45 градусов к нижнему основанию, вписан шар. Найти отношение величины боковой к поверхности усеченного конуса к величине поверхности шара.

Дано: шар вписан в усеченный конус, угол $\angle BAM = 45^\circ$ (рис.1).

Найти: $\frac{S_{\text{б.п.усеч.конуса}}}{S_{\text{п.шара}}}$.



Решение:

1. Проведем осевое сечение усеченного конуса. В сечении усеченного конуса получим равнобокую трапецию. Сечение шара – круг.

2. $S_{\text{б.п.ус.кконуса}} = \pi(r_1 + r_2)l$ (1), где r_1 – радиус верхнего основания, r_2 – радиус нижнего основания, l – образующая конуса.

3. $S_{\text{п.шара}} = 4\pi R^2$, (2), где R – радиус вписанного шара.

4. Рассмотрим данную задачу на плоскости (рис.2). Проведем радиусы из центра круга к сторонам трапеции и введем обозначения: $BL = LC = r_1$, $AM = MD = r_2$, $OL = OM = OP = OQ = R$, $AB = CD = l$.

5. OL и BC , OP и AB , OM и AD перпендикулярны, т.к. OP , OL , OM – радиусы, а BC , AB и AD – касательные. По теореме о касательных к окружности, проведенных из одной точки, отрезки касательных будут равны. Таким образом, $PB = BL = r_1$, а $AP = AL = r_2$, значит образующая $AB = r_1 + r_2 = l$.

6. Подставим последнее равенство в формулу (1). Получим $S_{\text{б.п.ус.кконуса}} = \pi ll$, или $S_{\text{б.п.ус.кконуса}} = \pi l^2$ (3).

7. Проведем в сечении высоту BH , $BH = LM$ (рис. 3). $\triangle ABH$ прямоугольный с углами при вершинах A и B по 45 градусов. Значит $\triangle ABH$ равнобедренный и $AH = BH = 2R$.

8. Выразим $AB = l$ по теореме Пифагора через AH и BH , и подставим в (3).

9. $l^2 = AB^2 = (2R)^2 + (2R)^2 = 8R^2$, тогда формула (3) примет вид $S_{\text{б.п.ус.кконуса}} = \pi 8R^2$ (4).

10. Найдём отношение площадей поверхностей. Выполнив деление (4) на (2), получим: $\frac{S_{\text{б.п.ус.конуса}}}{S_{\text{п.шара}}} = \frac{8\pi R^2}{4\pi R^2} = 2$.

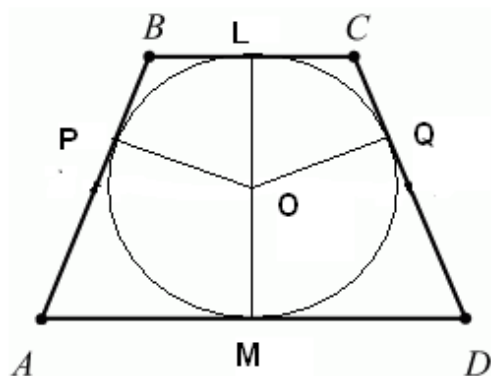


Рис. 2.

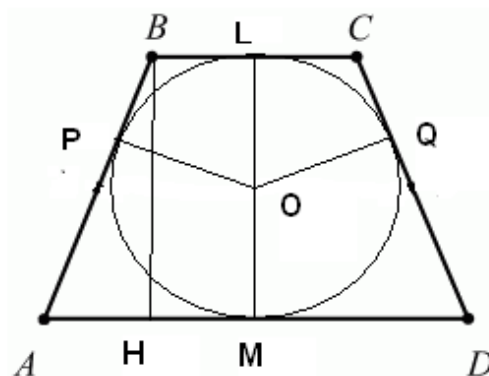


Рис. 3.

Список литературы

1. Воистинова Г.Х. Использование дополнительных построений при решении геометрических задач // Современные проблемы математического и физического образования в школе и вузе: Сб. трудов Всерос. научно-практ. конф., посв. 450-летию присоединения Башкортостана к России [Текст] / Г.Х. Воистинова; отв. ред. С.С. Салаватова. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия, 2006. – С. 126-136.
2. Воистинова Г.Х. Анализ в задачах на построение [Электронный ресурс] / Г.Х. Воистинова // Современные проблемы образования и науки: электронный научный журнал. – 2014. – № 2. – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/116-12536> (дата обращения: 27.03.2014).
3. Воистинова Г.Х. Обучение решению задач на построение с практическим содержанием [Текст] / Г.Х. Воистинова, М.Ю. Солощенко // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3 (часть 4). – С. 817-821.
4. Воистинова Г.Х. Обучение учащихся использованию дополнительных построений в геометрических задачах [Текст] / Г.Х. Воистинова, А.П. Кулаков // Педагогическое мастерство: материалы V Международной науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 68-71.
5. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике [Текст] / В.А. Гусев. – М.: Вербум, 2003. – 429 с.
6. Данилова Е.Ф. Как помочь учащимся находить путь к решению геометрических задач [Текст] / Е.Ф. Данилова. – М.: Учпедгиз, 1961. – 143 с.
7. Иванова Т.А. Варьирование математических задач как средство развития интеллектуальных способностей учащихся [Текст] / Т.А. Иванова // Развитие учащихся в процессе обучения математике: Межвуз. сборник науч. трудов. – Н. Новгород: НГПИ им. М. Горького, 1992 – 139 с.
8. Мельников Ю.Б. Математическое моделирование: структура, алгебра моделей, обучение построению математических моделей: Монография [Текст] / Ю.Б. Мельников. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2004. – 384 с.
9. Раджабов М.Б. Формирование исследовательских умений и навыков учащихся неполной средней школы при изучении курса геометрии [Текст] / М.Б. Раджабов. – Душанбе, 1987. – 157 с.
10. Силаев Е.В. Использование дополнительных построений при решении геометрических задач [Текст] / Е.В. Силаев. – М.: Прометей, 1994. – 116 с.
11. Шарыгин И.Ф. Факультативный курс по математике: Решение задач: Учеб. пособие для 10 кл. сред. шк. [Текст] / И.Ф. Шарыгин. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Галкина С.С.

учитель-логопед ОКУ «Новопоселеновская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья» Курского района, Курской области, Россия, г. Курск

В статье профилактика и коррекция оптической дисграфии рассматривается вопрос возникновения специфического нарушения процесса письма и пути его устранения, а младший школьный возраст – как один из периодов раннего выявления и благоприятного проведения коррекционной работы.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, пространственные представления, анализатор, коррекция.

Очень часто при обучении ребенка во втором классе у него наблюдаются частичное специфическое нарушение процесса письма. Это связано с отклонениями в нормальной деятельности тех или иных анализаторов, участвующих в процессе письма (речеслуховой, речезрительный, речедвигательный, двигательный анализаторы) или психических функций, обеспечивающих акт письма (память, внимание, мыслительные процессы, восприятие). Обычно логопед ставит заключение – **дисграфия**. При дисграфии младшие школьники с трудом овладевают письмом: списывание и диктанты пестрят многочисленными ошибками. Дети не используют заглавные буквы, знаки препинания, пропускают буквы и слоги, заменяют их. Сейчас очень часто у детей младшего школьного возраста встречается так называемая **оптическая дисграфия**. Она связана с недоразвитием оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Для усвоения зрительного образа буквы и для дифференциации букв близких по начертанию необходим достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений. Данную предпосылку проще своевременно выявить и устранить. В связи с тем, что нижнетеменные отделы коры головного мозга окончательно созревают позже других её отделов, в 1-м классе на начальных этапах обучения письму трудности в дифференциации букв возникают у многих детей. Во многом это связано с тем, что все буквы русского алфавита в печатном и в рукописном виде состоят из небольшого набора буквенных элементов. Одинаковые элементы комбинируются между собой по количеству и пространственному расположению, и образуют различные буквы, однако это приводит к наличию в русском алфавите несколько оптически сходных букв. Для дифференциации этих букв нужно владеть хорошими оптико-пространственными представлениями, зрительным анализом и синтезом. Часто этому мешает наличие явно-

го или скрытого левшества у детей, что говорит о своеобразном межполушарном взаимодействии. Это может быть одна из причин возникновения оптической дисграфии. Анализируя ошибки детей с оптической дисграфией можно выделить наиболее часто наблюдаемые смещения следующих рукописных букв: п – н, п – и, у – и, ц – щ, ш – и, м – л, б – д, п – т, н – к, о – а, у – д, ш – щ и некоторые другие. Ошибки на письме чаще всего выражаются в следующем (речь идет только о письменных буквах):

- замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов («в» и «д», «ц» и «щ», «п» и «т», «л» и «м»).
- замены похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов букв, что в итоге приводит к замене самих этих букв («в» и «д», «б» и «д», «ш» и «т»).
- не дописывание элементов букв («и» вместо «у»).
- зеркальное изображение букв, которое часто наблюдается у левшей с органическим поражением мозга. При зеркальном письме буквы перевернуты в другую сторону, например, «с» и «з» открываются влево; «ч» и «р» своей выдающейся частью написаны в другую сторону.

При литеральной форме оптической дисграфии у детей происходит нарушение узнавания и воспроизведения даже отдельно стоящих букв. При вербальной форме оптической дисграфии изолированные буквы пишутся правильно, а когда их надо писать в слове, то уже искажаются или заменяются на сходные по начертанию буквы: «з» и «э», «е» и «з»; отдельные буквы неверно ориентированы в пространстве («р» – «ь»); добавляется лишняя «палочка» в букве «ш» или отсутствует «крючок» в букве «щ» [1]. Для профилактики оптической дисграфии в адаптированной образовательной программе по логопедии, разработанной на основе «Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида» под редакцией В.В. Воронковой, в первом классе при изучении букв алфавита включены задания на развитие всех анализаторов участвующих в процессе письма, а во втором классе в программе предусмотрен целый блок тем для коррекции и профилактики оптической дисграфии. На данных занятиях ведется работа по дифференциации оптически и кинетически сходных букв. Вся работа по устранению таких нарушений идет по следующим направлениям:

- развитие зрительного восприятия;
- уточнение и расширение зрительной памяти;
- формирование пространственных представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах. [2, с.153]

Приведу примеры некоторых упражнений и игр для развития:

– **тактильных ощущений:** игра «Темная лошадка» – нахождение предметов, геометрических форм на ощупь, игра «Волшебная коробочка» – узнавание букв, изображений предметов, геометрических форм, сделанных из разных материалов;

– **конструктивного праксиса путем моделирования букв:** игра «Выложи букву» – моделирование букв, геометрических форм, предметов из бусинок, крупы, палочек, конструктора, мозаики, проволоочки, ниток, игра «День рождения у буквы» – раскрась букву, игра «Буква рассыпалась» – воссоздание и реконструирование знакомых букв;

– **формирование буквенного гнозиса:** игра «Назови буквы» (рис. 1) – назвать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребёнку: А, П, О, И., затем задания усложняются.



Рис. 1.



Рис. 2.

Игра «Ошибка Нюши» (рис. 2) Какую букву Нюша написала неправильно.

Игра «Укрась буквы» (рис. 3) - обвести контурные изображения букв.



Рис. 3.

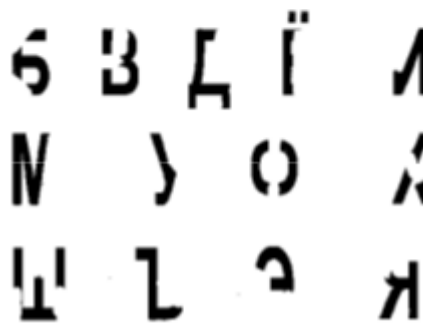


Рис. 4.

Игра «Буквоед» – дорисовать недостающие элементы букв. И другие.

Список литературы

1. Аманатова М.М. Справочник школьного логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 318 с.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – Москва: Владос, 1998. – 224 с.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ НИЗКОГО СТАТУСА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ БАРНАУЛЬСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ)

Гнездилова Е.В.

доцент кафедры иностранных языков Барнаульского юридического
института МВД России, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Барнаул

Пучина К.Н.

курсант 1 курса Барнаульского юридического института МВД России,
Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается проблема низкого статуса немецкого языка в высшей школе. На основании опроса курсантов выявляются интерес и мотивация (или их отсутствие) к его изучению. Авторами приводятся действенные приёмы и методы, оказывающие положительное влияние на развитие и поддержание внутренней мотивации к изучению немецкого языка, тем самым способствуя продвижению студентов в его овладении.

Ключевые слова: немецкий язык, носитель языка, российско-германское сотрудничество, приём, внутренняя мотивация.

Простое сравнение приоритетов в жизненных целях людей разных поколений свидетельствует о том, что молодёжь сегодняшнего дня с ярко выраженной прагматичностью во всех жизненных вопросах, в том числе и в вопросах образования отличается от молодёжной среды 80-х годов 20 века.

Эта разница в менталитете проявляется и в отношении к иностранному языку. Так, в прошлые времена в обществе в целом владение иностранным языком расценивалось положительно, а именно как элемент общей культуры, показатель определённого уровня интеллигентности, образованности личности. С другой стороны, и особенно в основной массе вузовской молодёжи, этот предмет воспринимался как бесполезный в связи с его невостребованностью как в большинстве сфер профессиональной деятельности этого контингента, так и в сфере социальных и межличностных отношений.

БЮИ МВД России готовит дипломированных сотрудников для подразделений следствия и дознания, уголовного розыска, участковых уполномоченных полиции и выпускнику нашего вуза знание иностранного языка является профессионально необходимым навыком. С расширением границ возрос уровень международной преступности, это значит, что увеличилось количество документов на иностранном языке, с которыми необходимо уметь работать. А возрос ли интерес к изучению иностранного языка?

Как показало исследование, проведённое среди курсантов 1 курса специальностей «Правоохранительная деятельность» и «Правовое обеспечение национальной безопасности», 95,5% студентов имеют познавательный интерес к его изучению (общее число опрошенных 92 человека), однако из 14,5%

не желающих его изучать, 39% респондентов не хотят изучать немецкий язык, отдав предпочтение английскому языку как международному.

В этой связи остро встаёт вопрос о проблеме низкого статуса немецкого языка. Поэтому необходимо дать курсантам аргументированное объяснение о пользе изучения и знания немецкого языка, т.е. попытаться поднять его статус в глазах обучаемых. Опыт показывает, что беседы о том, что немецкий язык развивает память, внимание, наблюдательность, логическое мышление и воспитывает чувство патриотизма – малоэффективны и почти не играют роли в развитии мотивации, а именно внутренней её стороны, поэтому, мы делаем упор на реальное практическое использование немецкого языка.

Алтайский край, как и все другие регионы, имеет свою социально-экономическую специфику, приоритетные международные связи, образовательные возможности, потребности в кадрах и т.д. и для него также важным является немецкий язык. История российских немцев подтверждение тому. Как следствие, у 30,3 % опрошиваемых, изучающих немецкий язык, родственники или знакомые живут в настоящее время в ФРГ, 9,8 % из них сами побывали там, что, несомненно, оказало влияние на формирование их положительной мотивации к дальнейшему, более углубленному изучению предмета.

В связи с этим, преподавателями предлагается различная информация о российско-германском сотрудничестве. Особую актуальность имеют программы по поддержке образования, программы стажировки для российских специалистов. Для студентов также существуют многочисленные программы содействия. Около 7300 российских студентов, аспирантов и школьников выезжают ежегодно в Германию на стажировки, семинары, курсы повышения квалификаций и т.д. Они не только углубляют знания в области своей специализации, но и лучше знакомятся с языком, культурой этой страны, начинают лучше понимать особенности немецкого народа. Для большинства организаций, выделяющих стипендии, важно наладить и сохранить контакт с наиболее талантливыми людьми на годы, благодаря чему появляется возможность дальнейшего сотрудничества. С этой целью проводятся регулярные семинары в России, организуются краткосрочные поездки в Германию. Давая подобную информацию, мы делаем упор на то, что каждый имеет возможность участвовать в данных проектах, как с целью повышения своей профессиональной компетенции, так и удовлетворения личностных интересов.

Кафедра иностранных языков БЮИ МВД России, в свою очередь, организует и проводит различные конференции, конкурсы, олимпиады. В последнее время особое место занимает конкурс знатока иностранного языка, в котором участвуют студенты других российских юридических вузов. На занятиях преподаватели широко используют деловые и ролевые игры, студенты готовят презентации, что способствует повышению мотивации в изучении немецкого языка.

Это далеко не полный перечень приёмов, который мы используем в нашей работе, однако, как показала практика, они в большей степени, чем какие-либо другие, оказывают положительное влияние на развитие и под-

держание внутренней мотивации к изучению иностранного языка, тем самым способствуя продвижению студентов в его овладении.

Список литературы

1. Королькова, Е.В. Педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов (на материале изучения иностранного языка) [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Е.В. Королькова. – Барнаул, 2004. – 195 с.

ПРИЧИНЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ

Гридина Е.С.

доцент кафедры специальной психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, канд. психол. наук,
Россия, г. Саратов

В статье представлены результаты теоретического и экспериментального изучения основных причин и факторов, обуславливающих возникновение межличностных конфликтов в подростковой среде. Отмечается многообразие детерминант конфликтного взаимодействия подростков, обусловленных как общими закономерностями психического развития лиц рассматриваемой возрастной группы, так и гендерными различиями, спецификой их воспитания, индивидуальными особенностями и т.д.

Ключевые слова: межличностные отношения, конфликт, межличностный конфликт, причины конфликтов, подростки, подростковый возраст.

Межличностные конфликты являются достаточно распространенным и весьма важным компонентом отношений между людьми. Участниками конфликтного взаимодействия могут стать лица разных возрастных категорий, однако одним их наиболее конфликтогенных периодов считается подростковый возраст. Частое возникновение и особо острое протекание межличностных конфликтов связано с такими особенностями подростков, как категоричность суждений, обидчивость, высокая эмоциональность и др. Подростки конфликтуют как со взрослыми, так и со сверстниками, при этом конфликты типа «подросток-подросток» заслуживают наиболее пристального внимания специалистов, поскольку отношения с товарищами во многом определяют все остальные стороны поведения и деятельности подростка. Знание причин и факторов, обуславливающих возникновение и деструктивное протекание межличностных конфликтов подростков, позволит выстраивать грамотные психопрофилактические и психокоррекционные меры, способствующие оптимизации их межличностного взаимодействия.

В современной психологии имеются работы, раскрывающие причины межличностных конфликтов лиц подросткового возраста. Так, А.Я. Анцупов [1] отмечает, что наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства, отражающие противоборство двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе. По мнению А.П. Егидес, в подростковом возрасте часто конфликтуют между собой группы мальчиков и девочек, возможны также

конфликты трех-четырех подростков с целым классом [3]. А.В. Сидоренков пишет, что источниками межличностных противоречий в школьном классе могут выступать успеваемость, интересы, стремление к лидерству, национальная принадлежность и т.д. [6].

Исследование, проведенное под руководством В.И. Журавлева [4], показало, что возникновение конфликтов «ученик – ученик» возможно из-за оскорблений, сплетен, зависти, доносов (11%); из-за отсутствия взаимопонимания между учащимися (7%); в связи с борьбой подростков за лидерство (7%); из-за противопоставления личности ученика коллективу (7%); в связи с общественной работой (6%); у девочек – из-за парня (5%).

В работе И.В. Воспитанник [2] отмечается, что основными детерминантами конфликтов выступают личностные особенности подростков: упрямство, раздражительность, гнев, агрессивность, обидчивость и т. д. Важное место занимает и низкая ответственность подростков, в частности, девочек, в исполнении социальных ролей и обязанностей, лень, недобросовестность, отсутствие стремления к самосовершенствованию.

В ходе изучения конфликтов подростков с девиантным поведением Е.К. Ховенмей [7] было выявлено, что основными конфликтогенными факторами этой категории школьников являются деформированные способы удовлетворения потребностей – 52%; стремление к легкой, «красивой жизни» – 24%; желание выделиться среди других, утвердить свои позиции в референтной группе – 14%; стремление приобрести независимость – 10%. Часто причиной возникающих конфликтов между подростками является неадекватный уровень притязаний в сфере общения со сверстниками, неверные способы самоутверждения.

Изучая особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт, А. Л. Цветкова [8] констатирует, что основными детерминантами такого поведения является агрессивность, которая включает физическую, вербальную, косвенную виды агрессии, раздражение, враждебность в форме обиды и подозрительности. А.В. Семенов [5] отмечает, что целями конфликтов подростков чаще всего являются «выяснения отношений» и «доказательство правды». При этом для конфликтного взаимодействия мальчиков более значимы детерминанты первой категории (выяснение отношений) – 51,8%, тогда как для девочек актуальны и «выяснения отношений» (27,8%), и «доказательство правды» (26,5%). Непосредственными причинами конфликтов чаще всего являются несогласие с мнением другого, сложности в отношениях с товарищами.

Целью настоящего эмпирического исследования было выявление основных причин межличностных конфликтов подростков. В исследовании принимали участие 50 учащихся в возрасте 12-14 лет. В результате беседы, наблюдения за межличностным взаимодействием испытуемых, опроса педагогов, длительное время работающих с подростками и наблюдающих их конфликты, было выявлено, что чаще всего подростки конфликтуют с товарищами из-за личных разногласий (33%; 36% мальчиков и 28% девочек). На наш взгляд, это связано с тем, что в подростковом возрасте у детей активно

формируется самооценка, оценка окружающих, закладываются основы мировоззрения и т.д. В результате этого, в процессе общения подростков часто возникают спорные моменты, связанные с несовпадением взглядов на ту или иную проблему. Примечательно, что указанные причины конфликтов более актуальны в отношении мальчиков, чем для девочек. Этот факт может быть обусловлен активным формированием гендерных характеристик личности и поведения, происходящих в подростковом возрасте, и актуализацией у мальчиков потребности в отстаивании собственного мнения, в самоутверждении.

Некоторые моменты, связанные с учебной деятельностью становятся причинами межличностных конфликтов подростков в 20% случаев. Анализ результатов с учетом гендерного фактора позволяет говорить о приблизительно равной ценности учебной деятельности и связанных с ней аспектов межличностного взаимодействия как для мальчиков, так и для девочек. Так, конфликты из-за учебной деятельности отмечаются у 19% мальчиков и 23% девочек.

Характерной особенностью подросткового возраста является преимущественно заниженная самооценка, повышенная чувствительность к негативным оценкам в свой адрес со стороны окружающих, болезненная реакция на насмешки. В связи с этим школьники остро реагируют на высмеивание особенностей фамилии, подшучивание одноклассников над дефектами речи, личностными особенностями и т.п. Такие ситуации нередко вызывают конфликты (13%), причем более остро на них реагируют мальчики (18%), чем девочки (8%). В ряде случаев в качестве конфликтогенного фактора может выступать неприятие подростков критики со стороны сверстника в адрес третьих лиц. Так, в 13% случаев подростки конфликтуют с товарищами, если те осуждают чье-то поведение. Подобные ответы приблизительно в равной степени характерны как для мальчиков (15%), так и для девочек (13%). Ложь становится причиной конфликтов в 7% случаев: 8% среди мальчиков и 6% среди девочек. В ходе исследования 13% испытуемых затруднились раскрыть причины своих конфликтов со сверстниками (8% мальчиков и 16% девочек), что свидетельствует о недостаточном осознании ими конфликтогенных факторов и малом интересе к проблеме конфликта в целом.

Итак, результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования свидетельствуют, что причины межличностных конфликтов подростков весьма разнообразны. Общность выявленных конфликтогенных факторов в большинстве случаев может быть связана с возрастными закономерностями психического развития подростков (эмоциональной неустойчивостью, слабостью волевого контроля поведения, чрезмерной критичностью к окружающим, становлением мировоззрения и т.п.). Преобладание же тех или иных причин может быть обусловлено особенностями воспитания, спецификой сложившихся межличностных отношений, индивидуальными особенностями подростков, их гендерной принадлежностью и другими факторами. При этом выявление наиболее частых причин конфликтов в конкретном подростковом коллективе является необходимым условием и важным этапом работы по их профилактике и оптимизации межличностных отношений подростков в целом.

Список литературы

1. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе [Текст] / А.Я. Анцупов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
2. Воспитанник, И.В. Психологические детерминанты межличностного конфликта у девочек-подростков [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Воспитанник. – Иркутск, 2006. – 20 с.
3. Егидес, А.П. Психологическая коррекция конфликтного общения [Текст] / А.П. Егидес // Психологический журнал. – 1984. – Том 5. – №5. – С. 52-62.
4. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии [Текст] / В.И. Журавлев. – М., 1995. – 184 с.
5. Семенов, А.В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков о конфликтах [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Семенов. – М., 2002. – 26 с.
6. Сидоренков, А.В. Психологические противоречия в малой группе [Текст] / А.В. Сидоренков // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 41-50.
7. Ховенмей, Е.К. Особенности конфликтных ситуаций в подростковом возрасте в зависимости от уровня притязаний и самооценки учащихся [Текст] / Е.К. Ховенмей / Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986. – 250 с.
8. Цветкова, А. Л. Особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Л. Цветкова. – М., 2011. – 27 с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПОРЯДКОМ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЙСТВИЙ В ЧИСЛОВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ ПЯТИКЛАССНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гусева И.Н.

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

В статье рассматриваются результаты сравнительного констатирующего исследования по выявлению особенностей умений выполнять действия по нахождению значений числовых выражений пятиклассниками с задержкой психического развития.

Ключевые слова: обучение детей с ЗПР, коррекционное обучение, обучение математике в коррекционных классах.

С целью выявления особенностей овладения пятиклассниками с задержкой психического развития (ЗПР) умениями выполнять действия по нахождению значений числовых выражений, мы предложили им задания на нахождение значений числовых выражений, содержащих от 2-х до 5-ти различных арифметических действий 1 и 2 ступени. Числовые выражения имели разную степень трудности. Их выполнение позволило выявить у учащихся умения использовать законы арифметических действий, правила порядка действий, рационально вычислять. Результаты выполнения каждого задания оценивались по двухбалльной системе: оценка "1" выставлялась испытуемым, правильно выполнившим предложенное задание; оценка "0" ставилась

испытуемым, которые не выполнили задание или выполнили его неверно. Результаты выполнения всех заданий на нахождение значений числовых выражений могли варьироваться 0 до 5 баллов. Характеристикой статистического уровня выполнимости предложенных заданий каждой серии явился индекс успешности выполнения заданий (I_y), который представляет собой отношение количества верно выполненных заданий к общему количеству испытуемых, выраженному в процентах.

В ходе количественного анализа результатов, полученных в исследовании особенностей вычислений значений числовых выражений пятиклассниками с ЗПР и с нормальным развитием, получены данные, представленные на рисунке.

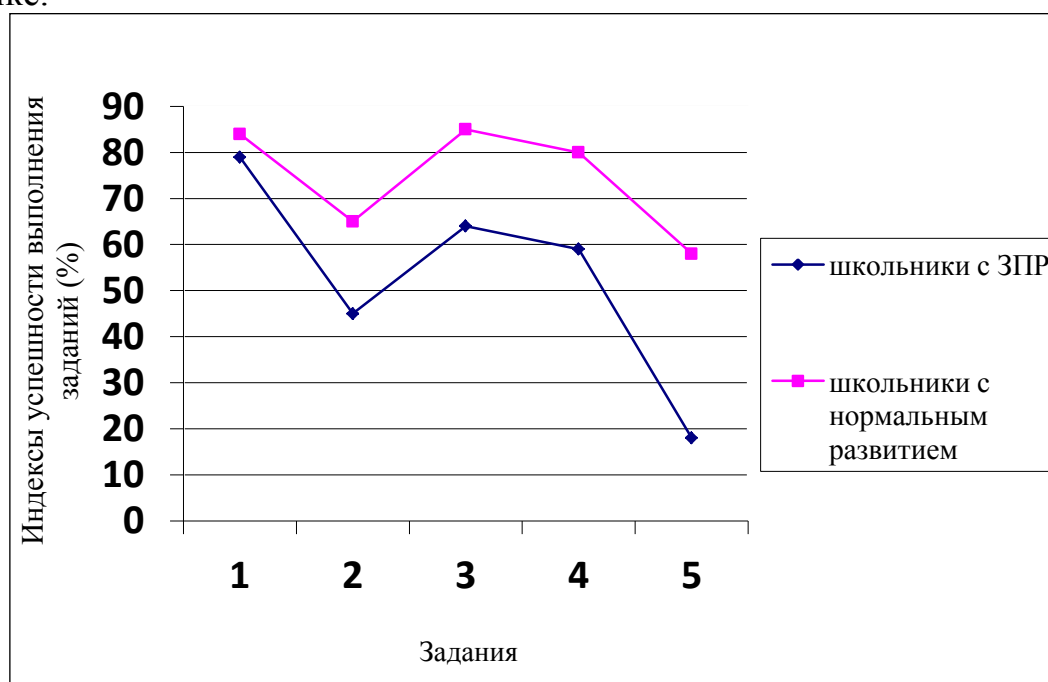


Рис. Сравнительная характеристика выполнения заданий на нахождение значений числовых выражений, I_y (%)

Сравнение индексов успешности выполнения заданий (I_y), представленных на графике 1, позволяет сделать вывод о том, что самым легким оказалось задание на нахождение значения числового выражения, содержащего 2 арифметических действия с использованием правила порядка выполнения арифметических действий в выражениях со скобками. Выполнение задания на нахождение значения числового выражения рациональным способом вызвало самые большие затруднения у испытуемых обеих категорий.

Индексы успешности выполнения заданий (I_y) учащихся с нормальным развитием, свидетельствуют о том, что эти испытуемые на достаточно высоком уровне справились со всеми заданиями на вычисление значения числового выражения, содержащего 2, 3, 4, 5 действий, их результаты в 1,5 – 2 раза превышают соответствующие показатели испытуемых с ЗПР. Они лучше знают законы арифметических действий, правила порядка выполнения действий при нахождении значений числовых выражений, чаще используют рациональные приёмы вычислений.

Рассмотрение числовых характеристик статистических рядов, полученных в ходе исследования, показывает, что средний балл школьников с нормальным развитием низок ($M*[X]4N = 2,96$), а коэффициент разброса ($R4N = 54,4\%$) относительно высок, что свидетельствуют о том, что задания этой серии оказались трудными для выполнения.

Средний балл школьников с ЗПР ($M*[X]4Z = 2,18$) и коэффициент разброса ($R4Z = 72,35\%$) указывают, что у учащихся этой категории уровень выполнения заданий серии гораздо ниже. Разброс индивидуальных баллов очень широк, что свидетельствует о непрочности в овладении знаниями и умениями, необходимыми при вычислении значений числовых выражений школьниками с ЗПР.

В ходе качественного анализа результатов констатирующего эксперимента стало очевидно, что всё многообразие ошибок, допущенных при выполнении заданий на нахождение значений числовых выражений, содержащих от 2-х до 5-ти различных арифметических действий 1 и 2 степени, можно систематизировать и установить типичные для каждой категории испытуемых.

В 1 группу вошли ошибки, допущенные учащимися с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками:

- ошибки, допущенные при определении порядка выполнения действий, например:

1	2	5	3	4
«((22962:534+207):25+37)×43=				
1	2	3	4	
(11437+128×31):1134-894=»				

– такие ошибки допускались испытуемыми не часто, их допустили 4% школьников с ЗПР и 1% нормально развивающихся учащихся.

- ошибки, допущенные вследствие нарушения порядка выполнения действий, например:

2	1	4	3	
(11437+128×31):(1131-894)=				
1) 128	2) 11437	3) 1131	4) 11437 237	
<u>×31</u>	<u>+128</u>	<u>-894</u>	<u>-948</u>	48
128	11565	237	1957	
<u>+384</u>			<u>-1896</u>	
3968			1...	

Причина этих ошибок в том, что дети, правильно установив и обозначив порядок действий, не могут выбрать числа, с которыми нужно выполнить эти действия; решение не доведено до конца (одно действие из четырех не выполнено), ответ не записан.

«980081+(341640-1263×209)=

1)341640	2)340377	3)980081
<u>-1263</u>	<u>×209</u>	<u>+3063393</u>
340377	3063393	4043474»

- ученик, нарушив порядок выполнения действий, правильно нашел результат ошибочного 1-го действия, затем также в ошибочном 2-м действии нашел лишь первое промежуточное произведение, которое и стало компонентом при выполнении 3-го действия. Таким образом, здесь наблюдаем уже две ошибки: нарушение порядка выполнения действий и неверное нахождение произведения. Ошибки этой группы были допущены 8% школьников с ЗПР и 4% нормально развивающихся учащихся.

- ошибки, обусловленные незнанием или неумением применить законы арифметических действий, рациональные приемы вычислений, например:

«6112+1596-496+35 111 2 = 14982			
1) 6112	2)7708	3)111	4)3885
5)7212			
<u>+1596</u>	<u>-496</u>	<u>×35</u>	<u>×2</u>
<u>+7770</u>			
7708	7212	555	7770
14982			
	<u>+333</u>		
	3885»		

- вместо того чтобы, применив законы арифметических действий (сочетательный и переместительный), приёмы рациональных вычислений (умножить 35 на 2 «легче», чем 35- на 111; вычесть 496 из 1596 «легче», чем к 6112 прибавить 1596 и т.д.), выполнить все действия примера устно: 1) $35 \cdot 2 = 70$; 2) $70 \cdot 111 = 7770$; (3) $1596 - 496 = 1100$; 4) $6112 + 1100 = 7212$; 5) $7212 + 7770 = 14982$), ученик выполнил все действия по порядку их написания – слева направо. Отдельные действия примера выполнены верно. Причина – незнание приёмов рациональных вычислений, законов арифметических действий.

Во вторую группу нами объединены ошибки, которые допустили только школьники с ЗПР:

- незаконченные решения, содержащие, как правило, многочисленные ошибки, например:

1	2	5	3	4	
«((22962:534+207):25+37)×43=					
1)22962	<u> 534</u>	2)207	3)25	4)62	5)2666 <u> 250</u>
<u>-2136</u>	<u> 43</u>	<u>+43</u>	<u>+37</u>	<u>×43</u>	<u>-250</u> <u> 10</u>
1602		250	62	186	160...»
<u>-1602</u>				<u>+248</u>	
				2666	

Ученик неправильно определил порядок выполнения действий, затем, верно выполнив первые два действия и ошибочные 3-е и 4-е действия, в 5-м затруднился найти второе неполное делимое;

$$\begin{array}{l} \text{«}((22962:534+207):25+37)\times 43= \\ \text{1)534} \qquad \qquad \qquad \text{2)22962} \quad |742 \\ \text{3)...»} \\ \begin{array}{r} +207 \\ \hline 742 \end{array} \qquad \begin{array}{r} -2226 \\ \hline 702 \\ -702 \end{array} \quad |36 \end{array}$$

Ученик, нарушив порядок действий, неверно выполнил сложение, после чего стал делить на полученный результат делимое первого действия, в нем также допустил вычислительную ошибку, выполнил только два действия, не закончил решение примера;

$$\begin{array}{l} \text{«}((22962:534+207):25+37)\times 43= \\ \begin{array}{l} \text{1)22962} \quad \underline{534} \quad \text{2)207} \quad \text{3)25} \quad \text{4)250} \quad \underline{62} \\ -2136 \quad 43 \quad +43 \quad +37 \quad -248 \quad 40521 \\ \hline 1602 \quad 250 \quad 62 \quad 200 \\ -1602 \quad \quad \quad \quad -186 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad 140 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad -124 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad 160 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad -62 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad 980... \end{array} \end{array}$$

- ученик верно выполнил 1 и 2 действия, затем, нарушив порядок действий, правильно нашел результат ошибочного 3-го действия, вследствие чего действие деления оказалось невыполнимым (так как разделить 250 на 62 без остатка невозможно). На выполнение последнего 5-го действия у ученика просто не осталось сил и желания продолжать работу. Решение примера не было доведено до конца, ответ не записан.

Причины незаконченных решений – незнание правил выполнения действий в числовых выражениях, содержащих скобки, вычислительные ошибки.

Незаконченные решения составили около 30% всех неверных решений испытуемых с ЗПР. Наиболее часто учащиеся не заканчивали работу при выполнении 3-го (нахождение значения числового выражения, содержащего 4 действия) и 4-го (нахождение значения числового выражения, содержащего 5 действий) заданий.

- многочисленные вычислительные ошибки, которые возникают у испытуемых в результате слабого усвоения алгоритмов выполнения каждого из 4-х арифметических действий, неудовлетворительных знаний табличного сложения и вычитания без перехода через разряд в пределах 10 и с переходом через разряд в пределах 20, табличного умножения и деления.

Количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий этой серии констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что трудности нахождения значений числовых выражений обусловлены, прежде всего, вычислительными ошибками. У 90% школьников с ЗПР (77% – с нормальным развитием) обнаружены ошибки при выполнении ими отдельных арифметических действий. Также на качество выполнения заданий влияло незнание ими законов арифметических действий, рациональных приёмов вычислений. Подавляющее большинство испытуемых обеих категорий (95%) знают правила порядка выполнения действий в числовых выражениях, находят значения числовых выражений, не нарушая их.

При сопоставлении результатов выполнения заданий этой серии констатирующего исследования были получены данные, позволившие разделить испытуемых на 4 группы. В ходе качественного анализа полученных экспериментальных данных установлено, что:

- испытуемые, которые вошли в 1 группу (10%), осознанно владеют алгоритмом вычисления значения числовых выражений (содержащих 2-5 арифметических действий разной степени и скобки), знают и применяют правила порядка выполнения действий, законы арифметических действий, выполняют вычисления рациональным способом; безошибочно решили все 5 заданий;

- у учащихся, составивших 2 группу (32%), верно выполнено 3-4 задания. Знания и умения применять правила нахождения значений числовых выражений сформированы на достаточно высоком уровне, но наличие вычислительных ошибок, появлявшихся из-за невнимательности, обусловило невыполнение 1-2 заданий;

- школьники 3 группы (39%) решили 1-2 задания из 5 предложенных. Они не твердо знают и не всегда применяют правила нахождения значений числовых выражений; в процессе выполнения промежуточных действий допускают разнообразные вычислительные ошибки, особенно в действиях деления, вычитания, умножения;

- ученики, которых мы объединили в 4 группу (19%), верно выполнили лишь 1 задание или не выполнили ни одного из 5 предложенных, они допускают грубые ошибки, вызванные незнанием правил нахождения значений числовых выражений, порядка выполнения действий; часто учащиеся этой группы не могут довести решение до конца; имеют место многочисленные и разнообразные вычислительные ошибки в каждом из 4-х арифметических действий.

Подавляющее большинство школьников с ЗПР (58%) вошло в состав 3 и 4 выделенных нами групп.

Таким образом, наше исследование выявило низкий уровень овладения умениями, необходимыми для нахождения значений числовых выражений, содержащих несколько арифметических действий 1-2 степени и скобки.

Список литературы

1. Шеина И.М. Трудности выполнения умственно отсталыми учащимися вычислительных операций с многозначными числами //Дефектология. – М., 1994 – № 4 – С 43-49.

2. Яковлева И.М. Обучение сложению и вычитанию многозначных чисел в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Дефектология. – М., 2001. – № 6.- С. 29-34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Данилина М.В.

преподаватель кафедры иностранных языков
Волгоградского государственного института искусств и культуры,
Россия, г. Волгоград

Селиванова Ю.П.

преподаватель кафедры иностранных языков
Волгоградского государственного института искусств и культуры,
Россия, г. Волгоград

В статье рассматриваются возможности применения технологии Веб-квест для организации самостоятельной работы студентов в системе среднего профессионального образования. Приводятся примеры готовых веб-квестов, которые можно использовать для студентов колледжа специальностей «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» и «Дизайн».

Ключевые слова: общие и профессиональные компетенции, самостоятельная работа, исследовательская деятельность, технология Веб-квест, информационные ресурсы.

В связи с переходом на новое поколение стандартов (ФГОС СПО), от средних профессиональных учебных заведений требуется подготовить выпускников, обладающих необходимым набором общих и профессиональных компетенций, которые требуются на рынке труда. На решение данной задачи направлено внедрение модели практико-ориентированного и компетентностного подходов к учебному процессу.

Внедрение компетентностного подхода в систему среднего профессионального образования направлено на обновление содержания, методов обучения, повышение конкурентоспособности молодых специалистов. Сегодня работодателю важны не просто освоенные молодыми специалистами знания и умения, а в первую очередь, способности самостоятельно организовать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач и оценивать их эффективность и качество, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, для профессионального и личностного развития; использовать ИКТ для совершенствования профессиональной деятельности [5, с. 7].

Таким образом, при организации образовательного процесса необходимо создать условия для формирования у студентов опыта

самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных и других задач. Эти качества личности формируются у студентов только при условии систематического включения их в самостоятельную познавательную деятельность. Для этого студенты должны получать различные задания для самостоятельной работы: подготовка проектов, презентаций, изучение сайтов определенной тематики и т.д., которые позволяют развивать навыки исследовательской деятельности, а также приобретать общие компетенции. Самостоятельная работа студентов дает возможность для самореализации, самоорганизации, саморазвития, приобретения опыта профессиональной деятельности [3, с. 86].

Самостоятельная работа студентов является обязательной частью учебной программы и включает разные способы организации. Существует несколько форм организации самостоятельной работы студентов, в которых практически отсутствует постоянное руководство со стороны преподавателя, а роль преподавателя заключается в сопровождении и консультировании процесса выполнения заданий. Одной из таких технологий является технология Веб-квест (webquest). Веб-квест это тип поисково-исследовательского задания с ориентацией на развитие познавательной деятельности студентов, в котором основная часть информации добывается через информационные ресурсы Интернета. Результатом работы с веб-квестом может быть устное выступление, компьютерная презентация, эссе, публикация работ в виде веб-страниц и т.д. Разработчиками веб-квеста как учебного задания являются Б. Додж и Т. Марч, (США) [6].

Отличительными особенностями технологии веб-квест от простого поиска информации в сети Интернет является:

- наличие проблемы, которую необходимо решить;
- поиск информации для решения поставленной проблемы на различных веб-сайтах осуществляется группой студентов, каждый из членов которой имеет определенную роль и вносит вклад в решение поставленной проблемы исходя из своей роли;
- решение поставленной проблемы решается путем переговоров и достижением согласия всеми участниками веб-квеста.

Веб-квест обычно состоит из следующих разделов:

Введение – краткое описание темы веб-квеста. Этот раздел предназначен для привлечения интереса студентов.

Задание – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата.

Порядок работы и необходимые ресурсы – описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на Интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т.п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом.

Оценка – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки.

Заключение – краткое описание того, чему смогут научиться студенты, выполнив данный веб-квест.

Комментарии для преподавателя – методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест.

Создание веб-квеста – это сложная и кропотливая работа. В Интернете существуют специальные сайты для создания Веб-квестов, на которых можно найти шаблоны и подробную инструкцию по созданию веб-квеста (примеры англоязычных сайтов для создания Веб-квестов – <http://questgarden.com/>, <http://zunal.com/>)

Сейчас технологию веб-квест используют большое количество преподавателей, поэтому в Интернете можно найти много готовых интересных разработок. Начать можно с выбора готового веб-квеста и использовать его без изменений или слегка изменив его. Следует отметить, что веб-квест может быть оформлен как в электронном формате, так и на бумажном носителе. Большую коллекцию веб-квестов можно найти по сайту <http://webquest.org/index-resources.php>. Здесь размещено более 2500 готовых заданий. Преподавателю необходимо впечатать ключевое слово, связанное с темой или выбрать предмет и задать степень обучения.

Хочу привести примеры готовых веб-квестов, которые можно использовать для студентов колледжа специальности 54.02.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» и специальности 54.02.01 «Дизайн», существующие в сети:

Art History WebQuest (<http://scm.mishawaka.k12.in.us/young/home/art-history-webquest/>) В результате работы студенты совершат виртуальное путешествие по Лувру и увидят шедевры со всего мира, узнают интересные факты, историю создания некоторых картин.

Art thief webquest

(<https://sites.google.com/site/artthiefwebquest/introduction>). Студентам предстоит собрать уникальную коллекцию из 5 картин. Для этого им потребуется обосновать выбор той или иной картины, используя факты о данном произведении искусства, которые они добудут во время работы.

Color Theory Webquest (<http://colorthorywebquest.weebly.com/task.html>). Данный веб-квест поможет понять студентам основы теории цвета, понять какие цвета сочетаются друг с другом, что очень важно при выборе цветовой схемы для дизайна.

Let's Design! (<http://questgarden.com/95/31/0/100128185603/>) Студентам предстоит разработать дизайн жилой комнаты для семьи из 4 человек согласно требованиям хозяев квартиры и их финансовым возможностям.

How Advertising Influences Consumers

(<http://questgarden.com/142/79/3/120411122042/task.htm>) Студентам предстоит разработать рекламный плакат для новой каши. Для этого им предстоит изучить несколько основных приемов в дизайне рекламы. Каждая группа должна представить свой проект и защитить его.

Обучение студентов колледжа английскому языку с применением технологии веб-квест позволяет активизировать самостоятельную работу

студентов, освоить новые технологии, получить необходимые навыки и компетенции: умение работать в команде, находить необходимую информацию, планировать свою работу, презентовать результаты деятельности. На этапе выполнения задания формируются исследовательские навыки студентов. При поиске ответов на поставленные вопросы среди большого количества информации развивается критическое мышление, умение сравнивать и анализировать, классифицировать объекты и явления, мыслить абстрактно. Студенты приобретают навыки трансформировать полученную информацию для решения поставленных проблем. Кроме того, применение данной технологии повышает мотивацию обучения за счет предоставления свободы творчества студентов в рамках коллективного веб-проекта.

Список литературы

1. Александров К.В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию [Текст] / Александров К.В. // Иностранные языки в школе. – 2011. – №5 – С. 15-20.
2. Бобровских О.Н. Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка) // Эйдос : интернет-журнал. 16.12.2008. [Электронный ресурс] URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.htm>
3. Зуб М.А., Григорьев С.В. Организация самостоятельной работы студентов медицинского колледжа как средство повышения профессиональной компетенции будущего специалиста // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4 [Электронный ресурс] – С. 86-89 URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=3974
4. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
5. Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) [Электронный ресурс]: Приказ министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. №1391. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m1391.html
6. WebQuests [Электронный ресурс] / Tom March.com. URL: <http://tommarch.com/strategies/webquest>
7. peepee<http://tommarch.com/strategies/webquests/>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «СОЛНЫШКО» ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ИНТЕРНАТЕ

Дмитриева Л.А.

студентка ППО-11(3,5) кафедры ПиМНО ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ»,
Россия, г. Нерюнгри

В статье рассматриваются методы сказкотерапии, игротерапии как средства развития эмпатии у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернате. Сказкотерапия, игротерапия способствуют развитию внимания к сверстникам, умению распо-

завать чувства и настроение окружающих, осознанию моральных качеств, эмоциональных состояний примеряя их к различным персонажам.

Ключевые слова: эмпатия, сказкотерапия, игротерапия.

Вырастить и воспитать гармонично развитого человека – желание и стремление многих родителей. В последнее время психологами, педагогами, родителями уделяется большое внимание развитию человеческих качеств в ребенке. Ш.А. Амонашвили утверждал, что «без любви к ребенку нельзя воспитать гуманную душу в человеке». Ребенок становится счастливым, когда ощущает к себе искреннюю любовь [1].

Огромное влияние на развитие человека оказывают родители, семья, детство. В семье закладываются нравственные, социальные качества, проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. В психологических и педагогических исследованиях остается неразработанной проблема несформированности эмпатии у детей проживающих в интернате [2].

При составлении программы мы опирались на методические разработки Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, И. М. Юсупова, Т. П. Гавриловой, А. Мехрабиена, Н. Эпштейна, Д. Т. Зинкевич-Евстигнеевой и опыт современных педагогов-психологов – Е. И. Изотовой, А. В. Гнездиловой, Т. Шишовой, Е. Р. Овчаренко, О. И. Смирновой, Ж. А. Батурина, О.Н. Борисовой, Е. И. Изотовой, Е. В. Никифоровой, М. А. Кузьмищевой, Н. А. Сакович.

Целью программы является развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернате.

Основные задачи программы:

- 1) научить понимать свои эмоциональные переживания и переживания окружающих;
- 2) научить сопереживать, сочувствовать окружающим;
- 3) научить использовать способы взаимодействия, облегчающие страдание другого человека.

Методы программы: сказкотерапия, игротерапия.

Форма работы – групповая.

Частота и длительность проведения занятий – один раз в неделю, длительностью 35 минут.

Данная программа ориентирована на учащихся 1-4-х классов:

Программа состоит из 2-х блоков.

1 блок – диагностический (используемые психодиагностические методы: «Понимание эмоциональных состояний» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, «Неоконченные рассказы» Т. П. Гаврилова, «Выясни свой уровень эмпатии» И. М. Юсупов.).

2 блок – формирующий (календарно-тематический план представлен в таблице 1).

Календарно-тематический план

№	Наименование занятий /цель	Методы работы
1	«Знакомство» Цель: создание положительного эмоционального настроя.	«Назови себя» «Трамвай с именем» «Встаньте те кто...» «Снежинка»
2	«В гостях у Морозко» Цель: понимание эмоционального состояния другого человека	«Давайте поздороваемся» «Морозко»
3	«Ореховый прутик» Цель: развитие внимания друг, другу, понимание эмоциональное состояние другого человека	«Листопад» «Что изменилось?» Мультфильм «Ореховый прутик»
4	«Вместе веселей» Цель: развитие внимания ребенка к сверстникам, а также мимических и пантомимических способностей детей.	«Круг» «Конкурс хвастунов» «Зоопарк»
5	«Винни – Пух и все-все-все» Цель: развитие внимания ребенка к сверстникам, а также мимических и пантомимических способностей детей.	«Поменяйтесь местами те кто...» «Сказочные задачи»
6	«Настроение» Цель: развитие внимания ребенка к сверстникам, а также мимических и пантомимических способностей детей.	«Мое настроение» «Улыбнись как» «Два зеркала»
7	«Чувства» Цель: развитие понимания чувств другого, развитие выразительности жестов, мимики, движений.	«Передача чувств» «Немое кино» «Колечко»
8	«Лучик» Цель: развитие внимание друг другу, способности к эмоциональному самовыражению.	«Давайте поздороваемся» «Чувство» «Именины»
9	«Доверие» Цель: развитие понимания чувств и переживаний другого.	«Круг» «Прогулка с компасом» «Скульптор»
10	«Ярмарка» Цель: осознание различных моральных качеств, эмоциональных состояний, примеряя их к разным персонажам.	«Окажи внимание другому» «Ярмарка»
11	«Дружба» Цель: развитие внимание друг другу, способности к эмоциональному самовыражению.	«Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» «Расколдуй принцессу» «Изобрази явление»
12	«Варежка» Цель: развитие понимания сочувствие, сопереживание к окружающим	«Варежка» «Изобрази чувство» «На поводке»
13	«Цветик – семицветик» Цель: развитие понимания своих чувств и окружающих	«Цветик-семицветик» «Встаньте те, кто...» «Сиамские близнецы»
14	«Колечко» Цель: развитие внимание друг другу, способности к эмоциональному самовыражению.	«Чувства и интонации» «Колечко» «Веселые буквы»

15	«Волшебство» Цель: развитие понимания чувств другого, развитие выразительности жестов, мимики, движений.	«Встреча эмоций» «Волшебный стул» «Чувство»
16	«Отражение» Цель: развитие внимания, сочувствия ребенка к сверстникам.	«Зеркало» «Встаньте те, кто...» «Два медведя»
17	«Лиса и тетерев» Цель: развитие понимания чувств другого, развитие выразительности жестов, мимики, движений.	«Лиса и тетерев» «Улыбнись, как...» «Слепой и поводырь»
18	«Телефон» Цель: развитие внимания друг другу, способности к эмоциональному самовыражению.	«Я тебя понимаю» «Телефон» «Веселые буквы»
19	«Сказка» Цель: осознание различных моральных качеств, эмоциональных состояний.	«Колобок», «Курилка Ряба», «Репка» «Круг»
20	«Радуга» Цель: развитие способности к установлению взаимодействия и внимания друг к другу	«Давайте поздороваемся» «Цветные мыли»
21	«Нежность» Цель: развитие способности к самоконтролю, чувствительности, восприимчивости к окружающему миру.	«Прикосновения» «Подари Теплышку» «Сказка о нежных-Теплышках»
22	«Облако» Цель: развитие способности к установлению взаимодействия и внимания друг к другу	«Принц – на – цыпочках» «Поссорились и помирились» «Путешествие на облаке»
23	«Друг» Цель: развивать внимание друг к другу, развитие чувства безопасности к другим людям.	«Сороконожка» «Поводыри» «Сиамские близнецы»

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по данной программе, в период с сентября по декабрь 2014 года, результаты первичного и итогового исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Методика	Уровень	Результаты констатирующего этапа	Результаты формирующего этапа
«Понимание эмоциональных состояний» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)	высокий	0%	25% (6 чел.)
	средний	16% (4 чел.)	54% (13 чел.)
	низкий	50% (12 чел.)	21% (5 чел.)
	очень низкий	33% (8 чел.)	0%
	$p \geq 0,01$		
«Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова)	высокий	0%	54% (13 чел.)
	средний	37% (9 чел.)	45% (11 чел.)
	низкий	62% (15 чел.)	0 %
	$p \geq 0,01$		
«Выясни свой уровень эмпатии» (И. М. Юсупов)	высокий	0%	21% (5 чел.)
	средний	33% (8 чел.)	62% (15 чел.)
	низкий	54% (13 чел.)	16% (4 чел.)
	очень низкий	12% (3 чел.)	0%
	$p \geq 0,01$		

Таким образом, по завершению работы по составленной нами программе «Солнышко», у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернате, была выявлена положительная динамика таких характеристик эмпатии как, понимание эмоциональных переживаний своих и окружающих, сочувствие, сопереживание, доброта по отношению к окружающему миру.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? – М. : Просвещение, 2006. – 174 с.
2. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 2004. № 2. С.114.
3. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. – М. : Просвещение, 1998. – 304 с.
4. Юсупов И. М. Психология эмпатии. – СПб. : Питер, 2001. – 252 с.

СТУДЕНЧЕСКИЙ СОЦИУМ: ОЦЕНКА РЕФЛЕКСИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА

Доника А.Д.

старший научный сотрудник отдела этической, правовой и социологической экспертизы в медицине ГБУ «Волгоградский Медицинский Научный Центр,
канд. мед. наук, доктор социол. наук, доцент,
Россия, г. Волгоград

Еремина М.В.

старший преподаватель кафедры медицины катастроф
ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный медицинский университет»,
Россия, г. Волгоград

В статье рассмотрены проблемы рефлексии студенческой социальной группой своей профессиональной деятельности. Оценка студенческого социума проводилась на модели студентов старших курсов вуза медицинского профиля по методике диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В.Бойко). Полученные результаты отражают неудовлетворенность в той или иной степени значительной части студентов обстановкой в государстве, своим материальным положением, сферой медицинских услуг и бытового обслуживания, а также возможностью выбора места работы.

Ключевые слова: студенческая социальная группа, социальный статус, модельное проектирование, образовательная среда

На формирование личности как субъекта отношений и сознательной деятельности, влияют многие социальные факторы, среди которых культура, групповой опыт, уникальный индивидуальный опыт. Процесс становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе играет огромную роль в жизни как общества, так и личности [1,4]. В этом аспекте теоретический и практический интерес представляет диагностика социального статуса,

как позиции индивида или группы в соответствии с социальными признаками (экономическое положение, профессия, квалификация, образование) [1,3,5], поскольку именно статусы определяют степень включения индивида в различные группы, а также положение, которое он занимает в каждой из них, и формируют таким образом статическую структуру общества. Социальному статусу соответствуют определенные требования к поведению и ожидания. Особый интерес представляют достигаемые статусы, т.е. такие социальные позиции, которые закрепляются через индивидуальный выбор и конкуренцию. В связи с этим мы проводили социологическое исследование проектируемого социального статуса студенческой молодежи посредством оценки ее рефлексии по отношению к рассматриваемой проблеме.

Оценка студенческого социума проводилась на модели студентов старших курсов вуза медицинского профиля по методике диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В.Бойко) [5]. Полученные результаты отражают неудовлетворенность в той или иной степени значительной части студентов обстановкой в государстве, своим материальным положением, сферой медицинских услуг и бытового обслуживания, а также возможностью выбора места работы.

Средний уровень социальной фрустрированности исследуемой социальной группы по величине соответствующего индекса характеризуется как «пониженный». При этом индексы, характеризующие удовлетворенность общественно-политической обстановкой и сферой медицинского обслуживания относятся к категории «умеренный», характеризующие удовлетворенность материальным положением и возможностью выбора места работы – к категории «неопределенный». Приоритетными активаторами социальной неудовлетворенности студентов являются: 1 – проблемы российского общества, 2 – институциональные изменения в сфере здравоохранения, 3 – низкий уровень материального состояния студентов. На наш взгляд неудовлетворенность половины выборки (51,7%) и отсутствие в ней лиц, полностью удовлетворенных общественно-политической обстановкой в государстве положительно характеризует гражданскую позицию будущих специалистов. Модернизация института здравоохранения (появление рынка медицинских услуг, частной медицинской практики и др.) неоднозначно воспринимается студентами, о чем свидетельствует неудовлетворенность сферой медицинского обслуживания (49,8% респондентов), неуверенность в реальности выбора достойного места работы (более 30%). Реорганизация системы профессионального образования также вызывает тревожный настрой у будущих врачей: 22,8% не могут дать положительную оценку полученному образованию; 19,8% не удовлетворены в той или иной степени своей деятельностью; 18,7% – условиями учебы; 19,7% – своим образом жизни в целом. Положительно характеризует внутреннюю структуру образовательной среды конкретного вуза отсутствие респондентов, неудовлетворенных отношениями с администрацией вуза.

В целом исследуемая выборка характеризуется низким уровнем рефлексии по отношению к проектируемому социальному статусу – косвенные

характеристики получают негативную оценку, а «свое положение в обществе» характеризуют исключительно положительно. Экспектация негативных явлений, связанных с будущей профессиональной деятельностью, безусловно, имеют деформирующее влияние на формирование социального статуса будущего специалиста, снижают уровень его аутокомпетенции и самопрезентации [2, 5].

Список литературы

1. Доника А.Д. Выбор профессионального поля: проблемы социально-психологической детерминации / А.Д. Доника, М.В. Еремина // Гуманитарное образование и медицина: сб. научн трудов. – Т.65, вып.1 – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2011. – С. 299-305.
2. Доника А.Д. Гендерные особенности оценки профессиональных компетенций врача / А.Д.Доника, М.В.Еремина // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 12- С. 52-53.
3. Доника А.Д. Оценка личного профессионального потенциала врача А.Д.Доника, М.В.Еремина, А.А.Марченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 1. – С.35.
4. Доника А.Д. Этические аттитюды профессиональной группы врачей / А.Д. Доника, Д.Д. Доника, М.В. Еремина // Биоэтика – 2010. – № 6 . – С. 45- 46.
5. Доника А.Д. Профессиональный онтогенез: медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности. – Москва: Изд-во «Академия естествознания», 2009 – С. 153-155.

ИНОВАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЕКТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ

Ефремова О.Н.

старший преподаватель междисциплинарной кафедры
Томского политехнического университета,
Россия, г. Томск

В статье рассматриваются инновационно-коммуникационные технологии в качестве одной из приоритетных технологий в организации самостоятельной работы студентов технических вузов. Организация самостоятельной работы студентов осуществлялась посредством организации интегративных проектов по математике и информатике.

Ключевые слова: самостоятельная работа, математика, интегративные проекты.

Российская педагогическая наука постоянно ищет эффективные пути совершенствования учебного процесса. Это обусловлено противоречием между непрерывным ростом необходимой студентам учебной и научной информации и ограниченным сроком обучения в условиях переноса акцента на самостоятельное изучение.

В этих условиях современные педагоги постоянно работают над выявлением и реализацией на практике новых форм организации самостоятельной работы студентов (СРС), позволяющих повысить уровень подготовки буду-

щих инженеров. В последние годы наряду с традиционными методами организации СРС широко используют совместно две технологии: изучение учебной темы на базе компьютера и с помощью компьютера, которые и для нас представляют интерес.

Данные технологии мы применили в организации внеаудиторной самостоятельной работы. Студенты в ходе самостоятельной работы разрабатывали интегративные проекты по математике и информатике. На конференциях, проводимых два раза в семестре, студенты предъявляли результаты работы над ними.

Основные этапы исследований в этом направлении отражены в работах [1], [2] автора.

Рассмотрим организацию работы студентов над интегративным проектом «Паркет из восьмиугольников». В ходе работы над проектом студенты научились с помощью языка программирования Visual Basic 6.0 реализовывать на экране компьютера (на форме) изображения фигур, состоящих из повторяющихся равных конечных фигур, которые заполняют полностью форму.

При работе над проектом «Паркет из восьмиугольников» студенты рассматривали различные смещения восьмиугольника вдоль осей Ox и Oy .

Чтобы написать программу, обучающиеся сначала построили восьмиугольник на миллиметровой бумаге и определили, как они будут его смещать вниз и вправо (рисунок).

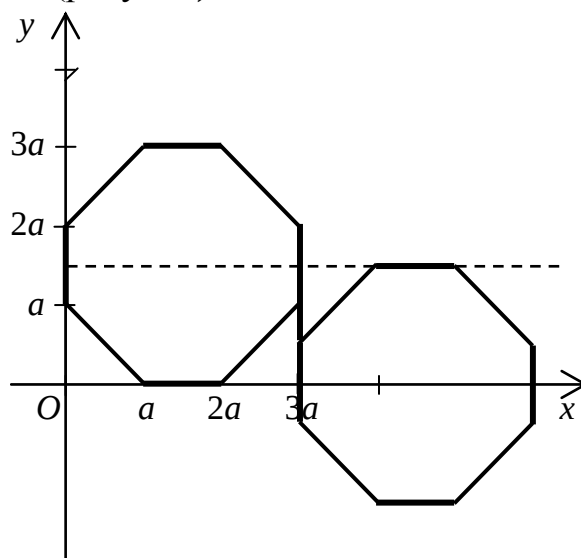


Рис. Паркет из восьмиугольников

Затем, изучив учебную литературу и Интернет-источники, определили для себя язык программирования Visual Basic 6.0, функции которого позволили заполнить форму полностью. Студенты отметили, что при работе над интегративным проектом «Паркет из восьмиугольников» им помогли исследования по компьютерному моделированию П.И. Соверткова [3].

Паркет был реализован с помощью следующей программы:

```
Private Sub Command1_Click()  
a = 400; m = 1200; n = 800; x = 10; y = 30  
Picture1.DrawWidth = 3
```

```

For i = 0 To n; For t = 0 To m - 1
Picture1.Line (x + a, y)-(x + 2 * a, y); Picture1.Line (x + 2 * a, y)-(x + 3 * a, y + a)
Picture1.Line (x + 3 * a, y + a)-(x + 3 * a, y + 2 * a)
Picture1.Line (x + 3 * a, y + 2 * a)-(x + 2 * a, y + 3 * a)
Picture1.Line (x + 2 * a, y + 3 * a)-(x + a, y + 3 * a)
Picture1.Line (x + a, y + 3 * a)-(x, y + 2 * a)
Picture1.Line (x, y + 2 * a)-(x, y + a); Picture1.Line (x, y + a)-(x + a, y)
Picture1.Line (x + 3 * a, y + a)-(x + 3 * a, y + a / 2)
Picture1.Line (x + 3 * a, y + 2 * a)-(x + 3 * a, y + 5 * a / 2); x = x + 3 * a
If t Mod 2 = 0 Then y = y + 3 * a / 2 Else y = y - 3 * a / 2
Next t; x = 10; y = 0; y = 30 + i * 3 * a; Next i
End Sub

```

В заключение отметим, что организация СРС посредством интегративных проектов по математике и информатике создает благоприятные условия, способствующие развитию инициативы и творческого мышления обучающихся, а также направлена на формирование таких умений, как умений искать и добывать знания самостоятельно, разрешать проблемные ситуации, анализировать, сравнивать, делать выбор и т.д.

Список литературы

1. Ефремова, О.Н. Сущность интегративных проектов по математике и информатике, их проектирование и реализация [Электронный ресурс] / О. Н. Ефремова // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 1 (142). – С. 161-165. – Режим доступа: http://vestnik.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/efremova_o._n._161_165_1_142_2014.pdf.
2. Ефремова, О.Н. Интегративные проекты наглядно-иллюстративного характера по математике и информатике [Текст] / О. Н. Ефремова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-4. – С. 849-853.
3. Совертков, П.И. Моделирование в интегративном проекте по математике и информатике: Элективный курс [Текст] / П.И. Совертков // Бином: Лаборатория знаний, 2012. – 266 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРАВСТВЕННОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО В ИССЛЕДОВАНИЯХ КАЗАХСТАНСКИХ УЧЕНЫХ

Жекибаева Б.А.

доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
КарГУ им. Е.А. Букетова, к.п.н.,
Казахстан, г. Караганда

В статье рассматривается проблема взаимосвязи нравственного и эстетического в исследованиях казахстанских ученых. На основе изучения ряда научных трудов проанализированы в историко-философском плане идеалы акынов и жырау и основные философские идеи казахских мыслителей, в наследии которых нравственное и эстетическое в человеке выступают сторонами единого целого.

Ключевые слова: нравственное, эстетическое, идеалы акынов, соотношение этического и эстетического, гармония, мирозерцание казахов.

Общепризнанно, что проблема эстетического воспитания, равно как и нравственного, по сути, одна из ставших уже «классических» проблем науки. В исследованиях казахстанских ученых данная проблематика, разрабатываясь в рамках классических педагогических теорий, приобретает новое звучание. Происходит это под воздействием такого мощного фактора, как социально-экономические преобразования, коснувшиеся всех сфер жизнедеятельности современного казахстанского общества.

В контексте темы нашего исследования теоретическую значимость приобретает идея, заложенная З.Р. Ахметовой в основу разработки гипотетической модели эстетической воспитанности личности [2]. Согласно этой идее по содержанию эстетическая воспитанность личности характеризуется интегративным характером взаимодействия различных видов искусств, а по психологическим параметрам – развитием познавательной, эмоционально-мотивационной и поведенческой сфер личности. Нравственное и эстетическое развитие личности во многом обусловлено силой воспитательного воздействия социальных отношений, стержневым моментом которых является опыт общения, так как он, даже если и недостаточно осознается, глубоко переживается человеком. Это переживание «себя среди людей», стремление занять желаемое положение среди них является мощным внутренним стимулом формирования личности.

В Казахстане большой вклад в изучение нравственных, эстетических идеалов осуществлен Т.К. Айтказиным. Им проанализированы в историко-философском плане идеалы акынов и жырау XV-XVIII веков, основные философские идеи казахских мыслителей XV-XX веков. Одной из серьезных исследователей в этом плане является Канат Нурланова, которая изучала проблему эстетического наследия казахского народа, своеобразие эстетического наследия казахских акынов и жырау, мировосприятие традиционных казахов [3].

В плане выявления соотношения нравственного и эстетического особый интерес вызывает исследование Г.Г.Ахметовой, в котором взаимосвязь этического (в нашем случае – нравственного) и эстетического прослежена в творчестве казахских мыслителей М.Ж. Копеева, С.М. Торайгырова и Ж. Аймаутова [1]. По мнению ученого, категория нравственности в совокупности с моралью определяют сущность этического как более древнего. Относительно категории эстетического автор, ссылаясь на К. Нурланову, которая эстетическую особенность казахской кочевой культуры видит «в активном восприятии и воздействии возвышающего множества, в полифонической гармонии разнообразного множества, объединенного в единое целое временем протекания духовного события», эстетическое трактует как «чувственное отношение к миру, включающего в себя не только созерцательное, но духовно-активное восприятие природы и другого человека» [3, с. 112]. При этом эстетическое как чувственное она не сводит «к прекрасному», хотя долгое время эти два понятия отождествлялись. На наш взгляд, эстетическое более

широкое понятие, не имеющее «однозначного положительного значения» [3, с. 98]. Определяя соотношение эстетического и этического, Г.Г. Ахметова приходит к выводу, что их взаимосвязь следует понимать «не просто как ценностную ориентацию на высшие духовные ценности, но как особенные смыслы человеческого бытия» [1, с.89]. Интерпретацию философских воззрений М.Ж. Копеева, С. Торайгырова и Ж. Аймаутова автор проводит на основе анализа: концепции тождества нравственного и эстетического в синкретической традиции кочевников; идеи божественного совершенства в средневековой мусульманской культуре, которая в своей основе представлена единством этического и эстетического с приоритетом этического начала; теоретических разработок противоречия этического и эстетического в философских воззрениях русских, западных и казахских мыслителей [1, с. 115]. Для нас важно понимать, что М.Ж. Копеев, С. Торайгыров и Ж. Аймаутов не разрабатывали теорию этического и эстетического, а «их интерес к данному вопросу связан со стремлением разрешить проблему целостности, гармонии духовного бытия человека». Как полагает ученый, обусловлено это одной из определяющих доктрин казахской мысли – представлением о гармонии. В мирозерцании казахов нравственное и эстетическое отождествлены, когда их взаимопроникновение ориентировано на сохранение гармонии мира: эстетическое есть созерцание, созерцание есть этическое. Далее в исследовании анализируется взаимосвязь этического и эстетического, представленная как духовность и телесность, форма и содержание, в котором приоритетное значение имеет внутренняя духовная красота человека.

Таким образом, в исследованиях казахстанских ученых нравственное и эстетическое в человеке, взятые в их многообразных связях с конкретно-исторической социальной действительностью, выступают сторонами единого целого. Именно в самом человеке и следует искать реальную основу как «согласия», так и «разногласия» в отношениях этического и эстетического. Преодоление противоречий, искажающих смысл этического и эстетического, на наш взгляд, возможно лишь на основе практической реализации педагогической идеи всестороннего, целостного, гармонического развития личности.

Список литературы

1. Ахметова Г.Г. Взаимосвязь этического и эстетического в творчестве казахских мыслителей М.Ж. Копеева, С. Торайгырова и Ж. Аймаутова. – Алматы, 2003. – 163 с.
2. Ахметова З.Р. Формирование профессиональной готовности будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников. Алматы, 1995. – 171с.
3. Нурланова К. Эстетика художественной культуры казахского народа. – А-А.: Наука, 1987. – 176 с.

ПРОГРАММА «РАДУГА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зенченко М.В.

учитель информатики МОУ «Гимназия № 1 г. Нерюнгри»,
Россия, г. Нерюнгри

Шаманова Т.А.

доцент кафедры педагогики и методик начального обучения
ТИ(ф) ЯГУ в г. Нерюнгри, к.п.н., доцент,
Россия, г. Нерюнгри

В данной статье рассматривается исследование творческого мышления младших школьников. Диагностика, проведенная на начальной этапе показала, что существуют проблемы в развитии творческого мышления младших школьников. Данные результаты диагностики способствовали составлению психолого-педагогической программы «Радуга», которая с успехом прошла апробирование.

Ключевые слова: творческое мышление, диагностика креативности младших школьников, программа развития.

Современное образование диктует новые стандарты и новые подходы к обучению. И при таких прогрессивных изменениях в организации обучения уделяется не достаточное внимание на развитие творческого мышления ребенка в отличие от его интеллектуального развития.

Для построения программы по развитию творческого мышления мы опирались на проведение занятий, где должны быть задействованы обучающиеся 4-х классов.

Исследованием и развитием данного вопроса занимались многие российские и зарубежные психологи, такие как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Дж. Гилфорд, Н. С. Лейтес, Е. П. Торренс, и другие.

Но в данных работах недостаточно исследованы методы и приемы развития творческого мышления младших школьников.

Исследования показали, в системе школьного образования основная часть занятий направлена на усвоение школьных знаний, умений и навыков, творческое мышление детей развивается случайно, и постепенно, к окончанию школы, уровень творческого мышления снижается.

Нами была составлена психолого-педагогическая программа «Радуга», направленная на развитие творческого мышления младших школьников.

Основные задачи программы:

1) развитие творческих мыслительных способностей: беглости, гибкости, оригинальности, разработанности мышления;

2) воспитание уважительно-бережного отношения к культурному наследию человечества и формирование у учащихся художественно-графических умений, приобретение навыков работы в новой информационно-технологической среде;

3) развитие навыков принятия решений и ответственности за принятое решение и формирование коммуникативных социальных навыков.

Методы и приемы проведения занятий: сказкотерапия (сочинение сказок, переписывание сказок, составление сказки по картинкам); изотерапия (свободное рисование, тематическое рисование, применение нестандартных техник, например, мозаика); игротерапия (ролевые игры, игры логические, игры на взаимодействие); беседа; театрализация; информационно-коммуникационные технологии; метод проектов.

Занятия имеют общую гибкую структуру, наполняемую различным содержанием.

Экспериментальная работа по развитию творческого мышления младших школьников проводилась нами в четыре этапа.

На первом (констатирующем) этапе была составлена программа психолого-педагогической диагностики с целью определения уровня развития творческого мышления младших школьников. На данном этапе нами использовались следующие методики: тест креативности П. Торренса «Закончи рисунок», опросник креативности Джонсона, в модификации Е. Туник.

Анализ результатов проведенной первичной диагностики позволил отметить, что у детей младшего школьного возраста недостаточно развито творческое мышление. Их идеи не очень разнообразны и не отличаются особой оригинальностью.

На формирующем этапе была составлена и апробирована психолого-педагогическая программа «Радуга» по развитию творческого мышления младших школьников. Целью программы является развитие творческого мышления младших школьников.

На заключительном этапе экспериментальной работы нами была проведена контрольная диагностика, которая позволила определить, насколько эффективен результат от проведенной нами работы. Сравнительный анализ констатирующей и контрольной диагностики позволил выявить положительные изменения по таким параметрам как: гибкость, беглость, оригинальность и разработанность мышления.

Мы считаем, что составленная нами психолого-педагогическая программа «Радуга» успешно использована в образовательном процессе, система занятия способствовала развитию уровня творческого мышления учащихся до уровня, соответствующего норме, об этом свидетельствуют результаты диагностики

Проведенное исследование показало значимость внедрения в практику современной начальной школы психолого-педагогической программы «Радуга» и подтвердило выдвинутую нами гипотезу.

Психолого-педагогическая программа «Радуга» является наиболее оптимальным эффективным средством свободного выражения и развития творческого потенциала младших школьников.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб, Питер. – 390 с.

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Лук А. Н. Мышление и творчество Философская библиотечка для юношества. М.: Изд-во Политической литературы, 1976. – 144 с.

4. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой / Персональный сайт Николая Ивановича Козлова 2011 г. Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/s41/d2277/>

ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКЕ

Иванова Л.В.

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

В работе рассматриваются цели и задачи изучения дисциплины «Информатика и программирование», содержание и методические аспекты обучения программированию будущих специалистов в области прикладной информатики по профилю подготовки «Прикладная информатика в экономике».

Ключевые слова: информатика, алгоритм, программа, алгоритмизация, программирование, парадигмы программирования, языки программирования.

Подготовка бакалавров по направлению «Прикладная информатика» и профилю – «Прикладная информатика в экономике» (230700.62) ведется в нашем вузе с 2011 года. Изучение программирования предусмотрено только в рамках дисциплины «Информатика и программирование», которая входит в блок общих математических и естественнонаучных дисциплин основной образовательной программы (ООП) бакалавров по направлению подготовки 230700.62 Прикладная информатика и профилю подготовки «Прикладная информатика в экономике».

На преподавание дисциплины в учебном плане отводится всего 324 часа (из них – 144 часа аудиторных), что позволяет распределить учебные занятия по первым трем семестрам. Столь продолжительное изучение студентами данной дисциплины обусловлено большой значимостью ее для успешного усвоения других информационных дисциплин специальности, что, в конечном счете, отражается на уровне будущей квалификации студентов.

Профессиональная деятельность современного специалиста в области информационных технологий связана с широким применением на практике различных методик компьютерного моделирования. При подготовке специалистов по прикладной информатике особое, ведущее место занимает «Программирование».

Предметной областью программирования является изучение современных сред разработки программ, основанных на высокоуровневых методиках программирования. При этом сами среды разработки программ являются не

только алгоритмическими системами (позволяющими реализовать широкий спектр алгоритмов), но и полным набором инструментов, необходимых для реализации приложений [1, с. 42].

Программирование – одна из важнейших частей информатики, так как в нем концентрируются инженерные вопросы реализации алгоритма при заданных пространственно-временных ограничениях средствами конкретного языка программирования с учетом всего жизненного цикла программного продукта.

Введение нескольких языков, а, тем более, парадигм программирования позволяет адаптировать полученные знания к быстро меняющейся обстановке в сфере новых информационных технологий, что, в свою очередь, позволяет на новом качественном уровне использовать информационные технологии в учебном процессе, предоставляет возможность реализовать требуемую модель подготовки специалистов в области прикладной информатики [2, с. 78].

Цель изучения программирования: – **знать**: основы программирования и создания прикладных программ, высокоуровневый язык программирования, правила разработки и проектирования программ; – **уметь**: создавать прикладные программы начальной и средней сложности при помощи одной из современных систем визуального программирования; – **иметь представление**: о роли и месте структурной и объектно-ориентированной технологий программирования в современном контексте информационных технологий. Задачами изучения программирования являются: – освоение современных методик программирования; – получение навыков создания приложений среднего уровня сложности; – создание приложений, использующих компьютерную двумерную графику.

Как раздел информатики, программирование занимается разработкой средств решения задач на компьютере и созданием программного обеспечения, с помощью которого реализуется вычислительный процесс и обмен информацией с внешним миром. Из всего многообразия языков программирования активно применяется только часть их. В конструкциях различных языков программирования много общего, они классифицируются по своим возможностям, конструктивным особенностям и сферам применения. Программирование из искусства постепенно превращается в промышленное изготовление программ, для чего создаются разнообразные технологии программирования [3].

Начинается изучение дисциплины с усвоения основ алгоритмизации: понятия алгоритма и способов его представления, разновидностей алгоритмических структур и их элементов. Очень удобным средством для овладения базовыми знаниями программирования, столь необходимыми для дальнейшего изучения информационных дисциплин является язык программирования Pascal.

Важным достоинством этого языка программирования является то, что он достаточно прост для изучения и, вместе с тем, очень требователен к соблюдению правил синтаксиса и пунктуации, логическому выстраиванию ал-

горитма. Это качество позволяет сформировать у студента навыки грамотного и эффективного использования конструкций языка, выработать «правила хорошего тона» при написании программ.

Во втором и третьем семестрах студенты изучают среды программирования C++ (C#), которые позволяют не только в полной мере реализовать полученные при изучении «Паскаля» знания, но и использовать их в объектно-ориентированной модели программирования.

Представление лекционного материала в электронном виде позволило дополнить теорию большим количеством практических примеров, что значительно увеличивает объем полезной информации и, кроме того, экономит время студента на набор текстов примеров программ, которые приводятся на языках Pascal и C++ в средах программирования PascalABC.Net версии 2.0 и MicrosoftVisualC++ 2010 Express.

Более половины всех аудиторных занятий отводится под практические занятия и лабораторный практикум. В ходе этих занятий преподаватель может, с одной стороны, помочь студенту в решении конкретной практической задачи и, с другой – проконтролировать степень усвоения студентом учебного материала, выявить сложные для понимания, «проблемные» участки, требующие более тщательной проработки (повторное объяснение, иллюстрирование на различных примерах и т. п.).

В контроле знаний студентов используем экспресс-тесты (на 15–20 минут), которые студенты получают в начале практических занятий. Тестовые задания предусматривают контроль знания теории, а также проверку навыков понимания чужих программ, отыскания в них ошибок. Решения таких тестов с последующим их анализом и комментариями преподавателя, способствуют более качественному усвоению материала, формированию у студента навыков программирования.

Использование в процессе обучения структурной и объектно-ориентированной технологий программирования, электронных учебных пособий и описанных выше методических приемов позволяет сформировать у будущих специалистов по прикладной информатике практических навыков по основам алгоритмизации вычислительных процессов и программированию решения экономических, вычислительных и других задач профессиональной области.

Список литературы

1. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «Информатика и программирование». //Сборник научных трудов SWorld – выпуск 1. Том 13. Одесса: Куприенко СВ. 2014 – ЦИТ: 114 – 509. С. 41-43.
2. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «Программирование» в вузе. //Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции 31 декабря 2014 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть VI. – 168 с., с. 77-81
3. Кобелев И.А., Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Два типа языков программирования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/118-14047> (дата обращения: 27.01.2015)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исакович Е.А.

зав. кафедрой иностранных языков Волгоградского государственного
института искусств и культуры, канд. пед. наук,
Россия, г. Волгоград

В статье рассматриваются возможности организации содержательного досуга школьников в системе дополнительного иноязычного образования, приводятся примеры различных организационных форм культурно-досуговой деятельности на иностранных языках, направленные на расширение индивидуального опыта межкультурного общения школьников.

Ключевые слова: дополнительное иноязычное образование, сфера культуры и искусства, культурно-досуговая деятельность на иностранных языках, программы дополнительного иноязычного образования.

Особенностью существующей сферы дополнительного иноязычного образования школьников является ее интеграционный и межведомственный характер. Общеразвивающие программы дополнительного иноязычного образования охватывают различные сферы деятельности и интересов школьников – образование, культуру и искусство. Так, согласно ежегодному государственному докладу о состоянии культуры в Российской Федерации в 2013 году, дети и подростки являются основными участниками всевозможных детских общественных объединений, клубных формирований, творческих сообществ, волонтерских движений, и активными потребителями культурно-досуговых услуг во время каникулярного образовательного отдыха. Они составляют почти 70% от их общего числа, где дети (до 14 лет) – 47%, а подростки (от 15 лет и старше) – 19% [1, с. 187].

Виды деятельности, организованные в рамках общего «массового» образования, зачастую не оставляют ни учителю, ни обучающемуся, ни другим субъектам образовательного процесса возможности свободного выбора деятельности, направленной на организацию содержательного досуга школьников во время каникулярного образовательного отдыха (модульные интенсивные школы, летний лингвистический лагерь, специализированные профильные смены по направлениям дополнительного образования детей, открытые детско-юношеские университеты и др.).

Одной из основных характеристик различных организационных форм каникулярного образовательного отдыха является принципиальная смена видов деятельности, предполагающая вовлечение его участников в добровольную совместную деятельность и взаимодействие с различными социальными моно- и разновозрастными группами. Для того чтобы создать эту вероятность, обеспечить реализацию творческой и созерцательной, созидательной и разрушительной (конструктивной и деструктивной) деятельности, необходимо изменить содержание и формы организации

образовательного процесса, построив его на особом виде деятельности, носящей разнообразный, интересный, развлекательный и ненавязчивый характер. Такой, по нашему мнению, является культурно-досуговая деятельность на иностранных языках, являющаяся ведущим видом деятельности при организации досуга школьников во время каникулярного образовательного отдыха.

Образовательная среда «творческого типа», создаваемая в процессе реализации общеразвивающих программ дополнительного иноязычного образования, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью деятельности, сопровождаемая эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением, предполагает организацию такой деятельности, которая бы обеспечивала органическое сочетание различных форм досуга на иностранном языке с образовательной деятельностью. В качестве одного из таких видов совместной деятельности правомерно рассматривать культурно-досуговую деятельность на иностранном языке. Культурно-досуговая деятельность как способ организации содержательного досуга подростков предоставляет уникальную возможность свободного группообразования для применения иностранного языка в аутентичных ситуациях, расширяя границы их индивидуального опыта межкультурного общения.

Анализ возрастных и личностных потребностей подростков свидетельствует об их заинтересованности в межкультурном взаимодействии со своими и с зарубежными сверстниками в процессе деятельности, носящей разнообразный, интересный, развлекательный и ненавязчивый характер. В сфере досуга на иностранном языке такая деятельность характеризуется включением в нее на добровольных началах, отношением к ней как потребности и обменом не продуктами деятельности, а самой деятельностью.

В сфере досуга принято рассматривать культурно-досуговую деятельность как самостоятельную деятельность, в то же время она тесно связана с другими видами деятельности, в этом случае она сопутствует какому-либо другому процессу, а не является самоцелью. В историко-культурном плане современная культурно-досуговая деятельность является прямой и непосредственной преемницей традиционного внешкольного образования и системы массовой культурно-просветительской работы. Современное содержание культурно-досуговой деятельности усиливает взаимосвязь культуры с образованием и социальной сферой, проявляющееся во взаимопроникновении социального и культурного начал. Культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека и оптимизации социально-культурной среды, окружающей его [4].

С позиций общения на иностранном языке, кроме названных факторов и параметров, культурно-досуговой деятельности присуще очень важная характеристика, усиливающая интегративные процессы, в контексте которых сближаются культурная, образовательная и социальная сферы общественной жизни. Очень значимы социокультурные функции, присущие культурно-

досуговой деятельности. Социальная обусловленность культурно-досуговой деятельности тесно связана с жизнедеятельностью отдельного индивида, с личностным смыслом его бытия. В сфере досуга люди не только отдыхают и развлекаются, но и имеют возможность совершенствоваться и развивать себя в культурно-образовательном отношении, ибо сфера досуга содержит мощный культурогенный потенциал, пространство которого наполняется разнообразным содержанием, вызванным потребностью личности в познании, оценивании, эстетическом наслаждении, творчестве, развлечении и отдыхе. Иными словами, решать те или иные культурные и личностно-значимые задачи художественными средствами. Кроме того, сфера досуга позволяет человеку снять накопившееся психическое напряжение, получить требующуюся эмоциональную подзарядку [5]. Таким образом, в процессе создания, распространения и умножения духовных ценностей становится возможным органичное слияние или проникновение искусства в такие виды человеческой деятельности, как познание, оценивание, игра, способствуя диффузированию различных видов деятельности, и как следствие появлению бифункционально-прикладных формообразований.

Интеграцию культурно-досуговой деятельности, иностранного языка и культуры в соответствующих специально разработанных интерактивных мероприятиях можно рассматривать как бифункционально-прикладные формообразования, которые в операционально-практическом плане можно разделить на массовые, групповые, коллективные и индивидуальные. В условиях культурно-досуговой деятельности приобщение школьников к иноязычной культуре осуществляется на основе их творчества через разнообразные организационные формы:

- совокупность массовых форм складывается из художественно-зрелищных (театрализованные представления, гала-концерты, аукционы-конкурсы, шоу-программы, выставки изобразительного, декоративно-прикладного искусства, фотовыставки);
- обрядово-праздничных (фольклорные фестивали, тематические праздники, карнавалы и др.);
- состязательно-игровых (турниры, игровые состязания, олимпиады и др.).

Творческие мастерские и студии, культуроведческие и краеведческие проекты входят в состав форм групповой работы, направленных на групповое любительское исполнительство. В группу базовых форм индивидуальной работы входят индивидуальные занятия с преподавателем, а также работа с книгой, слушание музыки и т.д.

Организация культурно-досуговой деятельности как средства интеграции иностранного языка в образовательную среду различных организационных форм каникулярного образовательного отдыха (летний лингвистический лагерь, модульные интенсивные школы, специализированные профильные смены по направлениям дополнительного образования детей, открытые детско-юношеские университеты и др.) стала возможной во многом благодаря интеграции ресурсов общего и дополнительного образования.

Список литературы

1. Государственный доклад о состоянии культуры в Российской Федерации в 2013 году. – Москва, 2013. – 336 с.
2. Концепция развития дополнительного образования детей. – Москва, 2014. – 26 с.
3. Проект межведомственной программы развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 г. – Москва, 2013. – 11 с.
4. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: Учебное пособие / Ю.А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2002. – 184 с.
5. Сысоева, М.Е. Организация летнего отдыха детей: учеб.-метод. пособие / М.Е. Сысоева. – М.: Владос, 1999. – 176 с.: ил. – (Воспитание и дополнительное образование детей).
6. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
7. Указ Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012 г.
9. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

Калмыкова Е.А.

доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики
Курского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Курск

В статье научно исследовательская работа рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений подготовки магистрантов, которая ориентирована на решение профессиональных задач в соответствии с программой магистратуры и видами профессиональной деятельности. Научно-исследовательская работа магистрантов дефектологического факультета курского государственного университета рассматривается как синтез учебной исследовательской работы и внеучебной научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа.

Организация научно-исследовательской работы (НИР) магистрантов является одним из актуальных вопросов высшей школы, которая представляет важнейшую составляющую профессиональной подготовки. По мнению некоторых исследователей, чаще всего встречаются следующие виды научно-исследовательской работы магистрантов в современном вузе [1, с 1-2]; [3, с 1]:

1. Научно-исследовательская работа, встроенная в учебный процесс. Такой вид работы ориентирован на активизацию процесса обучения и то, насколько активно участвует в ней магистрант является показателем его научной активности, как правило, такая работа предполагает изучение литературы, подготовку рефератов, участие в предметных олимпиадах и конкурсах.

2. Научные исследования, дополняющие учебный процесс. Этот вид научно-исследовательской работы предполагает выход за рамки образовательной программы и индивидуализацию процесса обучения в магистратуре. Реализация данного вида НИР начинается с выполнения курсовых работ, находит продолжение в выполнении магистерской диссертации, тематика которых соответствует научным направлениям выпускающих кафедр. В эту работу логично встраивается участие магистрантов в научных семинарах, конференциях разного уровня, участие в работе научных лабораторий.

3. Научные исследования, которые проводятся параллельно учебному процессу. Такая работа предполагает научную профессионализацию магистрантов под руководством преподавателей вуза. Этот вид НИР подразумевает реализацию траектории развития магистранта "магистратура-аспирантура". В процессе этого вида НИР происходит подготовка к работе в конкретной научной области и выбор научного руководителя.

Таким образом, одним из обязательных разделов ООП подготовки магистров является научно-исследовательская работа.

Научно-исследовательская работа магистрантов представляет собой синтез учебной исследовательской работы и внеучебной научно-исследовательской работы, а также научно-организационной работы магистрантов. Организация НИР магистрантов ориентирована на решение профессиональных задач в соответствии с программой магистратуры и видами профессиональной деятельности.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению 050700 Специальное (дефектологическое) [5, с. 4] образование организация НИР магистрантов на дефектологическом факультете Курского государственного университета направлена на решение ряда задач: по изучению и систематизации достижений в области специального образования и смежных отраслей научного знания в России и за рубежом; разработке стратегических направлений экспериментальной работы, ее структуры и процедуры.

Работа с магистрантами дефектологического факультета направлена на формирование у них умений анализировать и систематизировать полученные результаты экспериментальной работы, подготавливать отчеты, презентации своих достижений, научные публикации. Немаловажным мы считаем и формирование умений использовать полученные результаты своих исследований в профессиональной деятельности.

В соответствии с ФГОС ВПО магистрант в области специального (дефектологического) образования должен использовать имеющиеся возможности образовательного пространства и проектировать новые, в том числе информационные, осуществлять мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процесса в отношении лиц с ОВЗ в учреждениях общего и профессионального образования, проектирование содержания дополнительного образования лиц с ОВЗ.

На наш взгляд, одной из приоритетных задач реализации образования магистров на дефектологическом факультете КГУ (в соответствии с ФГОС ВПО) является осуществление профессионального и личностного самообра-

зования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

В связи с этим, учебный план магистратуры по всем реализуемым на дефектологическом факультете магистерским программам ("Олигофренопедагогика", "Логопедия", "Специальная психология") построен таким образом, чтобы все вышеперечисленные задачи научно-исследовательской деятельности были полностью реализованы в течение двух лет обучения.

Так, например, дисциплина "Методология психолого-педагогического исследования" изучается в первом семестре первого курса. Сформированные в ходе изучения этой дисциплины компетенции, знания, умения и владения служат необходимыми составляющими для изучения дисциплины "Основы организации научно-исследовательской работы", которая изучается в течение первого года обучения в магистратуре, при этом количество практических занятий увеличено к концу второго семестра, что дает возможность магистрантом всех программ презентовать свои достижения в области НИР.

Каждая из магистерских программ имеет значительный блок дисциплин по выбору, в процессе изучения которых происходит совершенствование научно-исследовательской работы магистрантов. Мы согласны с мнением Ю.И. Соляникова [4, с 5], который считает, что научно-исследовательская работа магистрантов должна создавать условия, в которых будут реализовываться исследовательские умения, инициатива, научная интуиция и самостоятельность.

Учебные планы магистерских программ по направлению включают в достаточном количестве раздел "Научно-исследовательская работа в семестре" и " Научно-исследовательская практика". Реализация программы научно-исследовательской работы магистрантов в процессе практической работы предполагает тесное взаимодействие со специалистами образовательных организаций. Многие магистранты дефектологического факультета уже являются практиками, имеющими опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это дает возможность им более полно в процессе реализации научно-исследовательской деятельности рассмотреть проблемы организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и способствует, на наш взгляд, "формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности..... позволяет сформировать эмоционально-положительный фон отношения к лицам с ОВЗ, что постепенно приводит к осознанию и принятию социальной роли" своей профессиональной деятельности (Калмыкова Е.А.) [2, с. 125]. В то же время, несмотря на имеющийся опыт практической работы, эти магистранты показывают большую активность в вопросах организации работы с лицами с ОВЗ и стремлении получения консультаций разных специалистов с целью наиболее правильного выбора методов исследования.

Результатом такого сотрудничества стало участие магистрантов в научных мероприятиях различного уровня: научные семинары, конференции, конкурсы, выставки научных работ. Результаты научно-исследовательской работы магистрантов дефектологического факультета Курского государственного университета вызывают интерес и у зарубежных коллег.

Так в ноябре 2014 года магистранты 2 курса презентовали свои научные исследования в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья преподавателям и магистрантам Бохумского института (Германия). В ходе такой совместной работы наши магистранты познакомились со спецификой представления семестровых отчетов о своей научно-исследовательской работе магистрантов германского института.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить, что организация научно-исследовательской работы магистрантов по направлению "Специальное (дефектологическое) образование", реализуемое на дефектологическом факультете Курского государственного университета, делает обучение процессом активного познания, что способствует развитию творческого мышления обучающихся и помогает им приобретать исследовательские умения.

Список литературы

1. Бражник Е.И., Лебедева Л.И. Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1292.htm>
2. Калмыкова Е.А. Вопросы реализации задач научно-исследовательской работы в процессе подготовки специальных психологов на дефектологическом факультете Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. Т.1. № 3 (23). С. 124-127. [электронный ресурс] / Режим доступа: http://elibrary.ru/query_results.asp
3. Кувшинова М.А. Научно-исследовательская работа студентов как важнейший фактор повышения рейтинга университета [электронный ресурс] / Режим доступа: URL: <http://www.research.mifp.ru/publications/nps2.rtf>
4. Соляников Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: Диссканд.пед.наук.-СПб.,2003. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/obespechenie-kachestva-podgotovki-magistrantov-pedagogicheskogo-universiteta-k.html>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «магистр»). – М., 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОЛИМПИЙСКИХ ИГРАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Карабаева С.И.

ассистент кафедры Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, канд. пед. наук,
Россия, г. Ульяновск

Хуртина Н.Н.

студентка 6 курса Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова,
Россия, г. Ульяновск

В статье рассматриваются общее понятие олимпийского образования и проблемы олимпийского образования дошкольников, представлены основные результаты дипломного исследования.

Ключевые слова: олимпийское образование, олимпийское образование дошкольников, проектная деятельность.

Олимпийские игры вошли в историю человечества как крупнейшее международное комплексное спортивное мероприятие. В России идеи олимпизма приобрели особую значимость в рамках подготовки и проведения зимней Олимпиады в 2014 году. Включение олимпийского образования в процесс обучения детей дошкольного возраста способствует не только формированию у детей интереса к физическому совершенствованию, но и может стать частью эстетического и нравственного воспитания ребенка. Сложные проблемы патриотического воспитания также могут успешно решаться через формирование у детей чувства сопричастности к борьбе спортсменов своей Родины на мировых аренах.

На сегодняшний день в российской практике наибольшее распространение получило понятие «олимпийское образование». В теории физической культуры и спорта (Н.В. Печерский, А.А. Сучилин, В.Н. Сергеев и др.) под олимпийским образованием, как правило, понимают целенаправленный процесс познания закономерностей возникновения и развития олимпийского движения, его действия на удовлетворение многогранных культурно-образовательных потребностей личности и общества [1, 2].

Вопросы олимпийского образования в последние годы стали предметом научного исследования ряда авторов: В.И. Столярова, А.Н. Бугреева, И.В. Бариновой, А.А. Сичулина, Н.В. Печерский, А.А. Исаева, Ю.М. Чернецкого и др. Исследователи подчеркивают гуманистический характер идей олимпизма, представляют различные варианты систем олимпийского образования и воспитания для общеобразовательных учреждений.

Однако в педагогической науке и практике отмечается недостаточная разработанность методических материалов по олимпийскому образованию дошкольников и педагогической технологии реализации данного процесса.

Анализ программ дошкольного образования на предмет наличия в них элементов содержания олимпийского образования показывает, что как комплексные, так и парциальные программы по физической культуре для дошкольников не содержат раздела по олимпийской тематике. В системе дошкольного образования олимпийское образование не заняло должного места, даже несмотря на то, что предпринят ряд попыток разработки специальных программ по олимпийскому образованию дошкольников («Друзья Спартиаши» О.В. Козыревой В.И. Усакова «Программа олимпийского воспитания и образования дошкольников» «Путешествие в Олимпию» С.О. Филиппова). Содержание данных программ носит однонаправленный характер, либо познавательный, либо спортивный, не учитывает весь спектр детских видов деятельности и ориентированы они в основном на репродуктивные формы работы с детьми. Содержание программ, прежде всего, адресовано инструктору по физической культуре.

Таким образом, сложившаяся ситуация выдвигает серьезные требования к современным исследователям в решении проблемы олимпийского об-

разования дошкольников, так как воспитание физически и духовно здоровой личности гражданина страны является одним из ключевых факторов модернизации России.

В настоящее время учеными и практиками (Е.А. Тупичкина, Н.В. Яшагина и др.) предприняты попытки практической реализации олимпийского образования дошкольников [3, 4].

Е.А. Тупичкиной разработана модель «Основы Олимпийского образования старших дошкольников», включающая 3 блока.

1. Целевой блок описывает основные ориентации олимпийского образования.

2. Содержательно-технологический блок направлен на реализацию двух основных направлений работы:

- познавательной деятельности, которая посредством проектирования предусматривает включение всех участников педагогического процесса в разработку и презентацию исследовательских проектов по олимпийской тематике;

- физкультурно-спортивной деятельности, предусматривающей активное участие всех субъектов педагогического процесса в спортивных играх, соревнованиях.

Содержательно-технологический блок также включает направлениевалеологического просвещения родителей и вооружение их знаниями использования здоровьесберегающих технологий в семейном воспитании.

3. Блок мониторинга предполагает отслеживание результатов внедрения здоровьесберегающих технологий в процесс олимпийского образования дошкольников в вышеуказанные направления работы. В качестве результатов диагностики эффективности использования здоровьесберегающих технологий выступают:

- представления детей об истории олимпийского движения, об олимпийских видах спорта и спортсменах (регионального уровня) – призёрах олимпиад;

- мотивированность детей на занятия физической культурой, сохранение своего здоровья;

- эмоционально-психологическое благополучие ребёнка;

- физическая подготовленность, выражающаяся в скоростно-силовых качествах, показателях гибкости, состоянии дыхательной системы, заболеваемости, индексе здоровья [3].

Для нашего исследования данная модель представляла интерес, так как в ней представления о традициях и современности Олимпийских игр и олимпийского движения формируются у детей в процессе их включения в проектную деятельность, которая предусматривает активное участие всех субъектов педагогического процесса в поиске, переработке и представлении информации. Также в качестве основного средства олимпийского образования дошкольников проектная деятельность была выбрана и потому, что она содержательно и организационно интегрирует в себе различные виды деятельности.

Для подтверждения теоретических положений нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе дошкольной образовательной организации № 15 г. Ульяновска. В исследовании приняли участие 20 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Эмпирическое исследование показало, что уровень представлений об Олимпийских играх у детей старшего дошкольного возраста достаточно низкий – 65%. С целью выявления уровня сформированности представлений об Олимпийских играх была использована индивидуальная беседа с детьми, разработанная с опорой на вопросы С.О. Филипповой, предложенные и апробированные в рамках реализации программы «Путешествие в Олимпию».

Основываясь на позиции Е.А. Тупичкиной [3] о том, что олимпийское образование дошкольников должно содержать два основных направления: формирование знаний и формирование практических навыков и умений, мы попытались разработать проект «Олимпийский детский сад», который был направлен на формирование представлений об олимпизме, повышение мотивации у старших дошкольников к здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом, формирование и совершенствование двигательных умений, психофизических качеств.

Первая часть проекта «Олимпийские уроки» решала задачу знакомства детей с доступными сведениями об истории олимпийского движения древности и современности, олимпийскими чемпионами России, Ульяновска и Ульяновской области. В результате совместной проектной деятельности педагогов, родителей и детей была собрана информационная база о великих спортсменах своей области (двукратной олимпийской чемпионке по фигурному катанию Людмиле Белоусовой, борце классического стиля Виталии Константинове, легкоатлетах Александре Пучкове и Владимире Крылове и др.), созданы мультимедийные презентации о об истории Олимпиады, спортсменах и познавательные фильмы, позволяющие организовать виртуальное знакомство с олимпийскими видами спорта, посещение спортивных соревнований.

Продукт нашего проекта воплотился в авторскую настольно-печатную игру «Увлекательное путешествие с Олимпийским огнем по материкам и океанам».

Вторая часть проекта "Олимпийская недели здоровья и спорта" предполагала проведение спортивных соревнований, игр – эстафет, которые строились на традициях Олимпийских игр (торжественный выход участников и талисманов игр Сочи, олимпийская клятва, церемония зажжения олимпийского огня и награждения спортсменов и др.). Обязательными участниками данных мероприятий являлись родители воспитанников. Они выступали не только в качестве участников соревнований, но и в качестве судей, организаторов.

Таким образом, в рамках исследования было осуществлено включение всех участников педагогического процесса в решение задач олимпийского образования дошкольников посредством проектной деятельности, интегрирующей в себе познавательную, художественно-эстетическую, игровую,

физкультурно-оздоровительную работу. Сравнительный анализ данных позволил констатировать, что у дошкольников повысился уровень сформированности представлений об Олимпийских играх, улучшились двигательные навыки.

Список литературы

1. Сергеев, В.Н. Олимпийское образование: определение сущности и перспективные направления научных исследований [Текст] / В.Н. Сергеев // Теория и практика физической культуры. – 2001. – №7. – С.31.
2. Суник, А.Б. Российский спорт и олимпийское движение на рубеже XIX-XX вевков. [Текст] /А.Б. Суник. – М.: Советский спорт, 2001. – 664 с.
3. Тупичкина, Е.А. Проект реализации здоровьесберегающих технологий в процессе олимпийского образования дошкольников [Текст] / Е.А. Тупичкина // Детский сад: теория и практика. – 2011. - №11. – С.58-67
4. Яшагина, Н.В. Проект олимпийского образования дошкольников «Станем олимпийцами» [Текст] / Н.В. Яшагина // Опыт спортивного наследия – Универсиаде-2013: материалы Международной научно-практической конференции. – Набережные Челны: Кам-ГAFKСиТ, 2009. – С.357.

ОТНОШЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩЕГО ПРОФИЛЯ К ЛЮДЯМ С ОВЗ

Колкова С.М.

доцент каф. клинической психологии и психотерапии с курсом ПО
Красноярского государственного медицинского
университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, канд. психол. наук,
Россия, г. Красноярск

В статье подготовленность специалистов помогающего профиля к работе с людьми с ОВЗ рассматривается не столько в функциональной, сколько в личностно ориентированной парадигме. Фиксируются неосознанно формируемые механизмы психологической защиты, возникающие по отношению к людям с ОВЗ и профессионально-личностные проблемы специалистов, возникающие при этом.

Ключевые слова: специалист помогающего профиля, люди с ОВЗ, механизмы бессознательной психологической защиты, феномен переноса, осознание.

Говоря о подготовке специалистов помогающих профессий по специальной психологии, мы основной акцент в обучении держим на интеллектуально-мнестических и эмоционально-волевых особенностях людей с ОВЗ, обусловленных особенностями развития. Но в преподавании необходим акцент и на осознании специфики отношения к особым людям у взаимодействующих с ними специалистов. Важно способствовать адекватности отношения специалистов, работающих с людьми с ОВЗ, имеющих свою психическую реальность, к субъекту воздействия с его клинко-психологическими особенностями развития.

Очевидно, что практикующий специалист, впервые встретившись на приеме с ребенком, имеющим, например, физическую патологию, хотел бы

его любить и смог бы выявить его лучшие качества. Но в большинстве случаев эта встреча вызывает напряжение и возникает ряд вопросов. Почему с ним все происходит таким странным образом? Почему он не может быть таким же, как другие дети? Как я смогу все это полюбить? Как мне справиться со своим угнетенным состоянием, страхом, жалостью, разочарованием, которое ребенок мне внушает? Много ли на свете подобных детей? Какой у него диагноз? Можно ли его вылечить? Как с ним общаться? Как его воспитывать? Не относится ли он к числу детей, для которых существуют специальные школы и учебные заведения? Может быть, и не я должен оказывать ему психологическую помощь? [1]. В нашей стране фрустрация при встрече с людьми, имеющими аномалии развития, отчасти связана с тем, что мы о них недостаточно осведомлены. Глубоких инвалидов в действительности мало и обычно мы так редко в нашей повседневной жизни сталкиваемся с ними, что у нас нет возможности привыкнуть к ним. Мы не особенно часто читаем о них в газетах, нам не рассказывают о них в школе, и если мы что-то знаем о них, то только не об их психологических проблемах. Из нашего незнания и рождаются фантазии, преувеличивающие наши неадекватные чувства (жалость, страх, отторжение) и эти люди, иные, чем мы, кажутся нам загадочными, а иногда даже опасными. Когда мы сталкиваемся с ними, мы уже готовы к неадекватным реакциям. Такое предубеждение, когда вы уже решили трактовать свои впечатления, обычно называется отношением. То или иное отношение к чему-либо зачастую возникает неосознанно. По данным наших исследований [2], например, имея дело со страхом и жалостью по отношению к людям с физическими аномалиями, мы имеем дело с механизмом переноса, описанным З.Фрейдом и его последователями. Например, это страх за целостность своего тела, жалость к себе (а вдруг и со мной это случится) и т. д. По словам Юнга, перенос является особой формой проекции, искажающей любые отношения [3]. Поэтому психологу необходимо постоянно задаваться вопросом, что происходит между ним и клиентом.

Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, необходимо подготовить будущих специалистов по работе с людьми с ОВЗ не только в плане знания технических процедур, но и в плане осознания феномена переноса в человеческих отношениях. Не осознав свои психологические защиты (в данном контексте перенос), мы не можем осуществить адекватное взаимодействие. Защиты по типу переноса, по нашему предположению, компенсируют изначальный недостаток онтологической уверенности. Индивиду, уверенному в своем бытии, не требуется прибегать к подобным мерам. Попытки удержать трансцендентное «я» вдали от опасности и установить дистанционное управление непосредственным переживанием и действием приводит к нежелательным последствиям, которые могут намного перевесить явные цели, которые должны были быть достигнуты. Это уход не только от содержания реального (перед нами такой человек со своей психической реальностью), но и от формы самой по себе реальности, характера ее присутствия, приспособления наших поступков к объекту, независимости.

Из всего вышеописанного следует, на наш взгляд, вывод о необходимости подготовки будущих специалистов в области специальной психологии как в русле обучения техническим процедурам, знания душевно-духовных особенностей людей с аномалиями развития (что присутствует в учебных планах), так и в направлении работы с описанными выше механизмами бессознательной психологической защиты.

Список литературы

1. Вейс Т.Й. Как помочь ребенку? [Текст] / Вейс Т.Й. – Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. – 168 с.
2. Колкова, С.М. Безусловное самопринятие как фактор развития гуманистических качеств личности будущих психологов [Текст] : дис. к. психол. наук / С.М. Колкова. – Красноярск, 2006. – 159 с.
3. Юнг, К.Г. Психологические типы [Текст] / К.Г. Юнг. – М., 1967. – 97 с.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ. ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Кубеков Б.С.

профессор кафедры «Компьютерная и программная инженерия»
Университета «Туран», кандидат технических наук, профессор,
Казахстан, г. Алматы

Кривицкий В.А.

бакалавр вычислительной техники и программного обеспечения,
Казахстан, г. Алматы

Науменко В.В.

бакалавр вычислительной техники и программного обеспечения,
Казахстан, г. Алматы

В статье рассматриваются методы преодоления низкой вовлеченности студентов в процесс самообразования, а также улучшение качества и скорости восприятия учебного материала используя приемы геймификации.

Ключевые слова: геймификация, образование, игры, обучение.

Для начала разберемся, что такое геймификация. Геймификация, геймизация или игрофикация, как ее еще называют – это применение подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для неигровых процессов с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлечённости в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг. Данный подход в настоящее время широко применяется в бизнесе и по прогнозам Gartner уже в этом десятилетии он станет одним из ключевых трендов в информационных технологиях [2].

Сейчас распространенность Интернета в мире охватывает больше 40% населения мира. В странах бывшего СССР таких, как Россия (61.4%), Белоруссия (40%) и Казахстан (58.82%) [4][5] основное количество активных интернет пользователей составляют люди в возрасте от 14 до 34 лет [7]. Также досуг этой активной социальной группы также часто бывает напрямую связан с интернетом или играми. Так например по состоянию на декабрь 2013 года одна из самых популярных онлайн вселенных насчитывала около 100 миллионов учетных записей [6], а количество пользователей социальной сети 4square достигло 50 миллионов.

Многие современные системы образования основаны на методе подачи информации студентам в форме лекций. В целом данная методика себя хорошо зарекомендовала и является стандартом де факто в системе образования. Однако год за годом преподаватели в университетах и особенно учителя в средних и начальных школах сталкиваются с проблемой донесения информации и вовлечения в учебный процесс. Все больше людей говорят о том, что нашей системе образования нужны кардинальные изменения. Система тестирования за последние сорок лет себя окончательно исчерпала, но обучение становится все дороже – это заставляет людей задуматься о ценности такого образования. Питер Тейл называет это «триллионом долларов, потраченным на ложь» и предсказывает скорый конец системы образования в том виде, какой мы привыкли ее видеть. Если рассматривать ученика с позиции клиента, то система образования должна идти вслед за своим клиентом, подстраиваясь под него. Из предыдущего абзаца мы видим, что основная часть пользователей интернета и других продуктов информационных технологий это как раз те, кто входит в группу наиболее активной части населения. Это школьники, студенты, молодые специалисты. Все они потенциальные клиенты или действующие клиенты образовательной системы. Всё вышесказанное подводит нас к вопросам, которые обозначены в названии данной статьи.

Первый вопрос, который ставит целью данная статья, это обозначить применимость геймификации в образовании. Итак, разобравшись в терминологии, мы приходим к тому, что, по сути, элементы компьютерной игры приносятся в реальный мир. Главная проблема традиционной образовательной системы – оторванность ее от реального мира. Так например у школьника, а порой и у студента возникают вопросы «зачем?». И действительно, если посмотреть на проблему отсутствия мотивации в обучении, то чаще всего – это именно непонимание причины и цели, для чего изучается материал. Есть несколько элементов геймификации, которые могут помочь в этом, как например постановка конечной цели, реальной задачи в качестве контрольной работы и предоставление материала для ее решения на лекциях. Если вспомнить контрольные работы, которые применяются сейчас, то они никак не тянут на реальные задачи. Современные образовательные методики ориентированы на прикладные знания и часто игнорируют развитие личностных компонентов профессионального успеха, таких как лидерство, коммуникабельность и умение сотрудничать. Игровые технологии позволяют гармонично развивать коммуникативные навыки совместно с традиционными зна-

ниями. Доктор Джеймс Джи, например, считает, что видеоигры обладают всем необходимым для оптимального обучения: эффективной мотивацией, четкими целями, понятными результатами и возможностью получить обратную связь. Кроме того, Джи указывает на способность видеоигр тренировать важнейшие качества учащегося, развивая тактические знания, давая нужный опыт и разъясняя сложные моменты. Также одно из важных отличий компьютерных игр и стандартного образования – это отношение к ошибкам. В школе за ошибки наказывают, но редко когда учителя хвалят за правильные ответы или решения. Поэтому ученики знают только то, что они сделали неправильно. Это приводит к тому, что ученики концентрируются только на оценках, но никак на самих знаниях и содержании в лучшем случае, в худшем – теряют тягу к обучению. В компьютерных играх основным принципом для игрока, чтобы достигнуть успеха является принцип обучения на своих ошибках. Неудача в игре толкает на поиск нового решения. Цена ошибки ниже, чем выигрыш. Также концепция преобразования занятий в игру по типу многопользовательской онлайн игры представлена в книге Ли Шелдона "The Multiplayer classroom". Данная концепция показала себя состоятельной и показала повышение успеваемости и заинтересованность учеников в процессе обучения. [3] Главная цель геймификации образования в том, чтобы знания было получать интересно. Ведь то, что приносит удовольствие человек выполняет с большей охотой, чем скучную рутину.

Итак, подведем итог, где же может быть применена геймификация в образовании? На самом деле практически в любой области образования, начиная от оформления учебных документов, как дневники и зачетные книжки в виде профиля игрока с достижениями и «прокачкой», введением мета-игры на уровне учебного заведения, так и специализированные геймифицированные курсы по разным предметам.

Второй вопрос, который следует осветить в данной статье – это преимущества и недостатки геймификации. Итак преимущества казалось бы очевидными: увеличение вовлеченности в образовательный процесс, улучшение восприятия информации, получение положительных эмоций от процесса обучения. Однако стоит поговорить и о недостатках данного подхода. В частности такой метод образования подходит не всем. И некоторые ученики и студенты могут считать подход «обучения через игру» лишенным смысла, так как они пришли получать знания, а не играть в игры. Другое препятствие в подобном подходе к образованию – отношение самих преподавателей к компьютерным играм. Многие преподаватели, особенно старшего возраста считают это вредным и бесполезным времяпрепровождением. Еще одна сложность геймификации образования – это сложность правильной интеграции в общую стратегию обучения. Ведь если игра не будет интересной, а ее элементы слишком навязчивыми, то это вызовет скорее раздражение, а не интерес. Стоит отметить также, что стоимость разработки системы образования с приёмами внедрения игровых элементов будет намного выше традиционной системы, которая уже отлажена и используется на протяжении долгого времени. Важно помнить, что сама по себе геймификация не является уни-

версальным средством. Так авторы исследования «Геймификация в образовании: Что, Как и Зачем?» [1] обнаружили у студентов «проблемы с мотивацией и вовлеченностью в учебный процесс» при использовании игровых элементов. Несмотря на это, нет сомнений, что успешное внедрение игровых методик в учебный процесс может быть действительно полезным и эффективным.

Список литературы

1. Gamification in Education: What, How, Why Bother? [Text] / Joey J. Lee, Jessica Hammer. // Academic Exchange Quarterly, 15(2). 2011
2. Gartner Says By 2015, More Than 50 Percent of Organizations That Manage Innovation Processes Will Gamify Those Processes [Text] [Web Resource] / Gartner // <https://www.gartner.com/newsroom/id/1629214>
3. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game [Text] / Lee Sheldon // Course Technology, a part of Cengage Learning. 2012
4. Top 20 countries with highest number of internet users – December 31, 2013 [Web Resource] / <http://www.internetworldstats.com/top20.htm>
5. Internet users [Web Resource] / International Telecommunication Union. Accessed on 30 September 2011. // <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/material/excel/2010/InternetUsersPercentage00-10.xls>
6. Первая инфографика о World of Warcraft от Blizzard Entertainment [Электронный ресурс] / Blizzard Entertainment – Режим доступа: <http://media.wow-europe.com/infographic/ru/world-of-warcraft-infographic.html>.
7. Российские пользователи и непользователи: соотношение и основные особенности [Текст] / Е.В. Бродовская, О.Е. Шумилова // Мониторинг общественного мнения 3 (115) май-июнь 2013 – с 9.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЕСТЕСТВЕННАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кубеков Б.С.

профессор кафедры «Компьютерная и программная инженерия»
Университета «Туран», кандидат технических наук, профессор,
Казахстан, г. Алматы

Кривицкий В.А.

бакалавр вычислительной техники и программного обеспечения,
Казахстан, г. Алматы

Науменко В.В.

бакалавр вычислительной техники и программного обеспечения,
Казахстан, г. Алматы

В статье рассматриваются основные черты отличающие дистанционное обучение от заочного и то, почему эти черты все больше стираются со временем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образование, технологии.

Само по себе явление дистанционного обучения не является чем-то новым, что появилось недавно, на пике развития информационных технологий.

Сама по себе эта форма обучения является естественным развитием идеи так называемого «корреспондентского обучения», когда материалы для обучения, а переписка с педагогами велись по почте, а экзамены сдавались доверенному лицу. С развитием информационных технологий и широким распространением интернета вполне естественен переход от изменения каналов передачи информации с почтовых пересылок бумажной корреспонденции к более быстрым электронным письмам. А впоследствии, с развитием интернета и мультимедиа технологий, появились и другие формы подачи материала, как онлайн-семинары, вебкасты, подкасты, видеокурсы и многие другие.

Заочное же обучение с другой стороны сочетает в себе черты самообразования и очной учебы. Эта форма обучения изначально вводилась для студентов, которые по какой-то причине не могли посещать занятия регулярно, например по причине совмещения с работой, или по состоянию здоровья. Заочное обучение использует поточный принцип: единый для всех учащихся образовательный план, общие сроки сдачи контрольных и курсовых работ. Два раза в год (как правило, зимой и летом) происходит сдача сессий.

Итак, разобравшись с терминологией, отойдем немного в сторону и рассмотрим механизмы памяти. Итак, второй наиболее запоминаемой информацией является та, что связана со своей личностью [3], а именно – имеющая отношение к увлечениям, профессии, жизненным ценностям и т.д. Основное отличие дистанционной и заочной форм обучения в упоре на подаваемую студенту информацию. Так, при дистанционном обучении чаще всего студент выбирает понравившиеся ему курсы из предлагаемого набора, в то время как заочное характеризуется наличием общего плана обучения. По крайней мере так было до недавнего времени и сейчас тенденции сводятся к тому, что и при заочном обучении многие университеты позволяют составить более гибкий план занятий. Кроме того второе отличие, которое со временем стирается – необходимость студента присутствия на аудиторных занятиях в удобное ему время (чаще всего утреннее или вечернее) при заочной форме обучения. В то время, как дистанционное обучение происходит не обязательно в аудитории, а может проводиться практически в любом месте, при наличии подходящего устройства, например ноутбука или планшета, что при быстром ритме жизни мегаполиса гораздо удобнее, чем посещение занятий.

Есть несколько ключевых преимуществ дистанционной формы обучения перед заочной[4]: во первых, это обеспечение эффективной обратной связи. Связь посредством электронной почты и VOIP обеспечивают возможность активного взаимодействия студентов и преподавателей. Во вторых, это индивидуализация процесса обучения. Каждый студент выбирает себе интересные именно ему предметы, тем самым увеличивая процент запоминаемой информации, так как эта информация попадает в категорию личных увлечений. В третьих, это непрерывность обучения и отсутствие привязки к фиксированному плану занятий. Стоит также отметить, что в данной форме обучения существуют преимущества не только для студентов, но также и для преподавателей, в частности возможность проводить лекции в удобное для

себя время через вебкасты, выкладывая лекции для онлайн доступа, не отвлекаясь от научной деятельности. Есть также много других плюсов дистанционного обучения, но есть и недостатки, которые, однако, все больше относятся к преодолимым, как например часто упоминаемые: отсутствие «живого» контакта и отсутствие интернета или его дороговизна, а также возможный языковой барьер.

Так почему же дистанционное обучение, которое развивалось параллельно заочному, теперь рассматривается нами, как эволюция одного? Сейчас распространенность интернета в мире охватывает больше 40% населения. В странах бывшего СССР таких, как Россия (61.4%), Белоруссия (40%) и Казахстан (58.82%) [1][2] основное количество активных интернет пользователей составляют люди в возрасте от 14 до 34 лет [5], которые являются либо потребителями образовательных услуг, либо потенциальными потребителями. Интеграция современных технологий в образование либо уже происходит, либо находится в планах на ближайшее будущее. И развитие заочной формы обучения все больше вбирает в себя многие черты дистанционного обучения. Это и возможность посмотреть запись лекции в интернете, и проведение онлайн-экзамена с верификацией личности через веб-камеру и многое другое. Многим заочникам уже сейчас всё реже нужно посещать ВУЗ лишь для того, чтобы присутствовать на лекции, делая это удаленно, через веб-трансляцию. Вбирая в себя все больше от дистанционного образования, заочное стирает границы между этими двумя видами обучения людей занятых в производственной деятельности. Постепенные изменения сводятся к эволюции заочной формы обучения и слиянию ее с дистанционным обучением. Вполне возможно, что скоро заочная форма обучения полностью вытеснится или преобразуется, ведь уже сейчас можно наблюдать качественные изменения.

Список литературы

1. Top 20 countries with highest number of internet users – December 31, 2013 [Web Resource] / <http://www.internetworldstats.com/top20.htm>
2. Internet users [Web Resource] / International Telecommunication Union. Accessed on 30 September 2011. // <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/material/excel/2010/InternetUsersPercentage00-10.xls>
3. Законы памяти и техники эффективного запоминания [Текст] [Веб ресурс] / Екатерина Евгеньевна Васильева, доктор педагогических наук, профессор Российской академии естественных наук // http://www.elitarium.ru/2010/01/22/zakony_pamjati.html
4. Заочное и дистанционное обучение: плюсы и минусы [Текст] / Н.В. Таринова / Материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь) Часть II
5. Российские пользователи и непользователи: соотношение и основные особенности [Текст] / Е.В. Бродовская, О.Е. Шумилова // Мониторинг общественного мнения 3 (115) май-июнь 2013 – с 9.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПОТОКИ И СРЕДЫ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ

Ларин С.Н.

старший научный сотрудник ФГБУН Центральный
экономико-математический институт РАН, кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Лазарева Л.Ю.

ведущий специалист АНО ДПО Институт стандартов международного учета
и управления, кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

В статье в качестве приоритетных условий модернизации сферы образования рассмотрены информационные потоки и среды в рамках которых функционируют современные образовательные технологии. Показано, что через формализацию дидактического контента информационных потоков можно установить взаимосвязи между предметными областями изучаемых образовательных дисциплин и разработать индивидуальные сценарии обучения будущих специалистов.

Ключевые слова: сферы образования, модернизация, современные образовательные технологии, информационные потоки, формализация, дидактический контент, предметная область, сценарий обучения.

В основу новой концепции модернизации отечественной системы образования поставлена ее широкая информатизация, а также необходимость формирования и использования современных образовательных технологий (СОТ) в качестве педагогического инструментария для подготовки и обучения будущих специалистов. Как правило, СОТ формируются в виде некоторой совокупности электронных образовательных ресурсов (ЭОР), связанных между собой информационными потоками дидактического контента предметных областей (ПО) различных образовательных дисциплин. Применение СОТ в образовательном процессе можно рассматривать в качестве критических информационных технологий, поскольку именно они становятся его базовой основой благодаря, использованию средств современной информационно-вычислительной техники и формированию информационной образовательной среды (ИОС) высших учебных заведений (ВУЗов).

Сегодня одной из ведущих тенденций в развитии мирового и российского образовательного пространства стало создание СОТ на основе использования сетевых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), применения современных методов и средств обработки информационных потоков дидактического контента. С этих позиций информатизацию сферы высшего образования можно рассматривать как реализацию комплекса мероприятий, обеспечивающих повышение уровня профессиональных знаний будущих специалистов путём расширения использования средств ИКТ в обуче-

нии и в управлении образовательным процессом [1, 4, 5, 9]. Информатизация сферы высшего образования оказывает положительное влияние как на обучаемых, стимулируя у них развитие творческого мышления и самостоятельности в обучении, так и на педагогов, повышая уровень их интеллектуальной работы за счет грамотного использования информационных потоков дидактического контента знаний в ИОС ВУЗа.

Однако описанный выше подход привел к возникновению ряда проблем, связанных с решением вопросов информатизации сферы образования, а именно: выбор подходов и методов, применяемых для формализованного представления знаний и формирования алгоритмов их использования, а также создание информационных баз знаний и систем управления ими [3]. В данной статье сделана попытка показать некоторые пути их решения.

Одной из основных трудностей формализации содержания ПО образовательных дисциплин при формировании ЭОР в рамках СОТ является слабая адаптируемость наполнения информационных потоков дидактического контента знаний, представленных в ИОС ВУЗа, к объемам знаний которые имеются у контингента обучаемых. Для решения этой проблемы в ИОС ВУЗа целесообразно создавать и использовать упрощённые модели знаний, которые имеются у обучаемых, а также применять различные методики обучения. В этом случае повышение эффективности обучения становится возможным за счёт применения методов искусственного интеллекта, в частности при создании информационных баз знаний. Их состав может включать в себя наряду с информационным дидактическим контентом ПО образовательных дисциплин и соответствующие им методики обучения.

Для этого целесообразно представить информационные потоки дидактического контента знаний в рамках ИОС в виде формализованной структуры в зависимости от их наполнения и особенностей применения в процессе обучения. В качестве педагогического инструментария при этом можно применять модели адаптивной навигации в ИОС, с помощью которых можно учитывать логические зависимости и характеристики информационных потоков дидактического контента знаний ПО образовательных дисциплин применительно к использованию соответствующих им ЭОР, а также текущий и целевой уровни знания обучаемых [7].

В предлагаемом нами подходе реализуется так называемая управляемая навигация, при которой порядок переходов между информационными потоками дидактического контента знаний ПО образовательных дисциплин определяется сценариями обучения. При этом последовательность изучения дидактического контента, а также оценка уровня знаний обучаемого определяются педагогом. Сценарный подход позволяет формировать информационные базы знаний в составе информационных потоков дидактического контента ПО различных образовательных дисциплин и выбирать конкретные модели управляемой навигации для их последующей динамической адаптации к изменениям уровня знаний в моделях обучаемых. Основой реализации этого подхода является разработка формализованного представления знаний обучаемого и знаний, содержащихся в информационных потоках дидактиче-

ского контента различных ЭОР, а также правил их выбора для оценки уровня знаний обучаемых.

Для организации наполнения информационных потоков дидактического контента ЭОР знаниями используются различные подходы, а именно: полнотекстовые информационные базы данных, медиа-технологии, базы знаний, экспертные системы и др. Формализованное представление знаний об информационных потоках дидактического контента ПО изучаемой образовательной дисциплины (её целях, объектах, процессах, закономерностях и их взаимосвязях) многие специалисты называют предметными знаниями. К предметным знаниям также будем относить контрольные задания и знания о методах их выполнения. Для представления предметных знаний чаще всего используют семантические сети или фреймы, при помощи которых В рамках использования СОТ существенно упрощается обработка запросов и диалоговая работа с обучаемыми [2, 6].

Предметные знания можно представить также в виде иерархической модели логической структуры воздействия на обучаемых при помощи методов структурирования информационных потоков дидактического контента ПО изучаемой образовательной дисциплины. Формализованное представление знаний в этом случае заключается в их распределении по иерархическим уровням на отдельные темы, разделы и подразделы в составе тем и т.д. Используя основы теории концептуального анализа, информационные потоки дидактического контента ПО образовательной дисциплины можно представить в формализованном виде как некое множество концептуальных решеток тем и разделов [9]. В большинстве случаев для представления такого рода концептуальных решеток удобно использовать диаграммы Хассе, которые образуют сети узлов, соответствующих множествам информационных потоков дидактического контента и обладающих некоторым множеством свойств. Такая сетевая структура позволяет определить отношения порядка, следуя которым каждый родительский узел включает в себя, с одной стороны, все объекты являющиеся его потомками, а с другой стороны, – обладает всем набором свойств своих родителей [6].

Для формализации учета динамики и достигнутого уровня знаний на предыдущих этапах в ходе адаптивного обучения должны моделироваться оценки уровня знаний обучаемых [8]. Методы управления процессом обучения (навигации) в ИОС ВУЗа можно представить в виде сценария – формализованного описания методики обучения и оценки уровня знаний, регламентирующей порядок изучения информационных потоков дидактического контента знаний ПО образовательной дисциплины и требования к подготовке обучаемого.

Процесс адаптивного обучения имеет свои логические взаимосвязи между этапами, которые необходимо учитывать для обеспечения принципа постепенного изучения тем и разделов ПО образовательной дисциплины по представленным в них информационным потокам дидактического контента знаний. Поэтому для описания правил их изучения целесообразно применять сценарный подход. Его использование позволяет в зависимости от предыду-

ших успехов обучаемых определить формы и виды обучения, их сложность и порядок применения. Сценарный подход дает обучаемым возможность самостоятельно формировать стратегию своего обучения. Для этого им достаточно задать требуемые вероятности уровня знания тем и отдельных разделов ПО образовательной дисциплины в разрезе информационных потоков дидактического контента знаний и вероятности применения тех или иных методик обучения, представленных в программе.

Использование описанных выше подходов и методов для формализованного представления информационных потоков дидактического контента знаний ПО образовательных дисциплин можно применять в качестве педагогического инструментария СОТ. Это позволит существенно повысить уровень знаний обучаемых, а также существенно сократить время его оценки при помощи тестирования в случае отсутствия разногласий между априорной оценкой уровня знаний обучаемого и его реальным уровнем знаний.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №14-06-00023а «Методологические основы внедрения и практического применения инновационных технологий, методов и форм организации образовательного процесса в высших учебных заведениях».

Список литературы

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании [Текст] / О.Б. Воронкова. – М.: Феникс, 2010. – 315 с.
2. Ефремов О.Ю. Педагогика [Текст] / О.Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст] / А.К. Колеченко. – М.: Каро, 2008. – 368 с.
4. Коноплева И.А. Информационные технологии [Текст] / И.А. Коноплева, О.А. Хохлова, А.В. Денисов. – М.: Проспект, 2011. – 328 с.
5. Князева М.Д. Информационные технологии в образовании: Компьютерное сопровождение образовательного процесса: Монография [Текст] / М.Д. Князева, С.Н. Трапезников. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2010. – 220 с.
6. Ларин С.Н. Аксиоматическая модель дидактического контента знаний предметной области образовательных дисциплин [Текст] / С.Н. Ларин, Н.А. Соколов. // Обозрение прикладной и промышленной математики, 2014, Том 21, Выпуск 4. С.374-375.
7. Ларин С.Н. Применение сетевых технологий и новых методов структуризации дидактического контента для повышения эффективности образовательного процесса [Текст] / С.Н. Ларин, Л.Ю. Лазарева. // Национальные интересы: приоритеты и безопасность, 2014. №20. С. 45-53.
8. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В.И. Михеев. – М.: УРСС, 2010. – 224 с.
9. Современные образовательные технологии. / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ

Лобанов В.Г.

ст. преподаватель кафедры информационных технологий и прикладной математики Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова,
Россия, г. Саратов

Репин В.Ф.

заведующий кафедрой физической культуры Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского,
канд. мед. наук, профессор,
Россия, г. Саратов

Софьин В.С.

врач-гериатр лечебно-консультативного центра,
геронтолог, канд. мед. наук, доцент,
Россия, г. Саратов,

Представлены материалы изучения гендерных особенностей экологического мировоззрения студентов аграрного и медицинского университетов. Выявлены гендерные отличия уровня знаний экологии человека, отношения студентов к здоровому образу жизни, применения экологических знаний в повседневной жизни. Прослеживаются различия экологического мировоззрения у студентов ВУЗов различного профиля. Показана роль физического воспитания и занятий спортом в формировании экологического мировоззрения.

Ключевые слова: экология, экологическое мировоззрение, гендер, социально-психологическая мимикрия, здоровый образ жизни.

Термин «экология» в настоящее время вышел за пределы обозначения научной дисциплины и стал практически обобщённым понятием. В тоже время наблюдается крайне низкая экологическая грамотность большинства людей на Земле. Экологическая грамотность требует знания и понимания принципов экологии, которые на современном этапе предлагают рассматривать мир как живую систему, и соответственно, системного мышления [3, с.117]. Вместе с тем знание экологии, особенно экологии человека, несомненно, способствует бережному отношению к собственному здоровью, закреплению на социально-генетическом уровне здорового образа жизни [4, с.50]. В связи с этим, крайне важно формирование у студентов экологического мировоззрения, которое будет способствовать применению полученных в Высшей школе знаний в практике как природоохранных мер, так социальной и футурологической экологии, повышению качества жизни и как следствие – улучшению общественного здоровья [1, с. 23].

Целью настоящего исследования было изучение гендерных особенностей экологических знаний студентов ВУЗов различного профиля и состояния экологического мировоззрения студентов высших учебных заведений.

Исходя из поставленной цели, основными задачами явились:

1. Установить уровень экологических знаний студентов разного гендера медицинского и аграрного университетов г. Саратова.
2. Выявить гендерные различия восприятия студентами, обучающимися в университетах разного профиля экологических проблем
3. Изучить гендерные отличия образа жизни студентов аграрного и медицинского ВУЗов.

Методы исследования. Основными методами исследования на этом этапе являлись анкетирование, опрос, беседы. Выборка составляла 147 студентов 2-3 курсов аграрного и медицинского университетов г. Саратова в гендерном соотношении 1:1 в возрасте до 21 года.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведённые исследования показали, что у студентов как аграрного, так и медицинского университетов, уровень позитивных общеэкологических знаний составлял в среднем 60-70%, При этом процент учащихся Высшей школы ориентирующихся в вопросах экологии человека был весьма низок и составлял 37-49%.

Уровень общих представлений об экологии как науки в целом был выше у студентов медицинского университета. Значимых гендерных различий качества экологических знаний у аграрников не наблюдалось, в то время как среди медиков девушки более оказались более осведомлёнными в вопросах экологии человека.

Низким цифрам уровня экологических знаний вполне соответствуют цифры, отражающие степень беспокойства за экологическую ситуацию на Планете и активную экологическую позицию студентов. Только 56,8% юношей аграрного университета и 42,2% юношей-медиков волнуют экологические проблемы Человечества. Девушки более встревожены экологической ситуацией на Земле. 70% девушек аграриев и 79,4% девушек медицинского ВУЗа обеспокоены экологическими проблемами Человечества.

Интересно, что с этими показателями «вялого» экологического мышления, коррелируют показатели наличия вредных привычек. У юношей как аграрного, так и медицинского университетов они выше, чем у девушек, но при сравнении внутри женской части выборки, студентки медики в 1,6 раза чаще подвержены девиациям от здорового образа жизни. Вместе с тем, число юношей, занимающихся спортом в обоих ВУЗах практически в 2,4 раза больше, чем девушек.

Исследования выявили своеобразную социально-психологическую микрию студентов ВУЗов. Так 97,5% девушек аграрного университета и 99,3% студенток СГМУ поддерживают мнение, что здоровый образ жизни способствует успеху во всех сферах человеческой деятельности. Юноши более скептически – 83,8% аграриев и 79,4% медиков отдают должное здоровому образу жизни. В тоже время только 55,0% девушек аграрного университета и 12,2% девушек медицинского университета считают, что ведут здоровый образ жизни. При этом 20,1% девушек сельскохозяйственного ВУЗа и 32,4% медицинского курят. Юноши курят в 35,1% и 30,6% соответственно. Употребляют крепкие спиртные напитки 42,5% девушек и 64,8% юношей аграр-

ного университета и 12,9% девушек и 70,1% юношей медицинского ВУЗа. Регулярно пьют пиво 17,5% девушек и 24,3% юношей СГАУ. Практически аналогичные цифры были получены при изучении этого вопроса в СГМУ.

Юноши как аграрного, так и медицинского университетов практически в два раз больше уделяют внимание активному отдыху. Основной причиной недостаточного внимания спорту и активному отдыху девушки называют нехватку времени, и, в какой-то мере, недоступностью спортивных сооружений.

Девушки чаще посещают культурные мероприятия, при этом девушки медицинского ВУЗа реже бывают в театрах и музеях, меньше читают художественных книг.

Изучение состояния здоровья и успеваемости студентов, занимающихся регулярно спортом, неоднозначно показало, что они значительно реже пропускают занятия по болезни, а успеваемость по результатам экзаменов выше, чем у студентов не мотивированных к здоровому образу жизни. Существенных гендерных отличий, как в аграрном, так и в медицинском университетах, при этом выявлено не было.

Выводы и обсуждение.

Проведённые исследования выявили низкую экологическую грамотность студентов как аграрного, так и медицинского университетов, весьма «размытое» экологическое мировоззрение. Под экологическим мировоззрением мы понимаем систему представлений человека о Природе и месте человека в этом мире. В основе экологического мировоззрения должно лежать чёткое понимание каждым студентом и студенткой, что их здоровье, здоровье его потомков зависит от состояния окружающей среды. Полученные результаты подтверждаются исследованиями и других авторов [2, с. 20].

Были установлены гендерные различия в восприятии экологических проблем. Так девушки медицинского университета более экологически грамотны, чем юноши. Девушки обоих ВУЗов более обеспокоены экологической ситуацией на Планете, но в тоже время наблюдалась своеобразная социально-психологическая мимикрия, которая проявлялась в отсутствии корреляции между правильными ответами на вопросы эндоэкологии и значения здорового образа жизни и самим образом жизни студентов. Исследования показали высокую значимость занятиями физической культуры и спорта.

Полученные результаты наших исследований вызывают тревогу и опасения за состояние здоровья студентов как мужского, так и женского гендера и указывают на необходимость совершенствовать методологию преподавания экологических основ Высшей школы с учётом гендерных особенностей студентов.

Список литературы

1. Батова Е.А. Организационно-педагогические условия и факторы, определяющие адаптацию студенток к учебно-профессиональной деятельности средствами ритмической гимнастики. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2003. – 22 с.
2. Дубинина В.В., Дорофеев А.Л., Гуринова Л.И., Галушко Н.А. Состояние функционального здоровья современного студента-выпускника медицинского вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8 – С. 20-21.

3. Захарченко И.С., Школьная Л.Р., Корнеев А.Д. Экологическое мышление в современном образовании // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4 – С. 116-118

4. Лобанов В.Г., Софьин В.С. Спортивный туризм как средство реализации здоровьесберегающих технологий обучения // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 8 – С. 50-53.

5. Никифоров Д.В. Формирование адаптированности учащихся к профессиональным нагрузкам средствами физической культуры. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 24 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

Мамедова Л.В.

доцент кафедры педагогики и методики начального обучения Технического института (филиала) Северо-Восточного федерального университета,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Нерюнгри

Ковалева М.Ю.

студентка 4 курса Технического института (филиала)
Северо-Восточного федерального университета,
Россия, г. Нерюнгри

В статье рассматриваются особенности психического развития детей среднего дошкольного возраста. В процессе освоения умений и навыков у детей задействуются различные психические процессы, развивается мелкая моторика, вследствие чего развивается мышление, речь, память, воображение, эстетические чувства.

Ключевые слова: психическое развитие, внимание, память, мышление, речь, игровая деятельность, развитие, дети среднего дошкольного возраста.

На современном этапе развития общества проблема психического развития детей дошкольного возраста, несмотря на ее существование, на протяжении не одного десятилетия, все еще занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях.

Анализ психологических трудов позволяет нам отметить, что в дошкольном периоде происходит развитие многих способностей, усвоение знаний и умений, в том числе происходит интенсивное развитие у детей всех познавательных процессов, таких, как: восприятие, мышление, память, внимание, воображение, речь и др. Чем раньше ребенка начать обучать, тем быстрее и эффективнее осуществляется его психическое развитие. Более подробно остановимся на рассмотрении таких базовых познавательных процессов, как: внимание, мышление и память.

В процессе развития у дошкольника формируются новые психические функции, точнее, новые уровни, которым благодаря усвоению речи становятся

ся присущи новые свойства, позволяющие ребенку адаптироваться к социальным условиям и требованиям жизни [2, с. 73].

Ребенок расширяет палитру осознаваемых эмоций, он начинает понимать чувства других людей, сопереживать. В этом возрасте начинают формироваться основные этические понятия, воспринимаемые ребенком не через то, что говорят ему взрослые, а исходя из того, как они поступают.

Развитие воображения в среднем дошкольном возрасте входит в очень активную фазу. Ребенок живет в мире сказок, фантазий, он способен создавать целые миры на бумаге или в своей голове.

Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск [3, с. 115].

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей, в их общем умственном развитии внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость.

У дошкольников преобладает непроизвольное внимание. Проявляется это в быстрой отвлекаемости, невозможности сосредоточиться на чем-то одном, в частой смене деятельности. Произвольное внимание формируется постепенно, по мере развития отдельных его свойств, таких, как объем, концентрация, распределение, переключение и устойчивость [1, с. 64].

Для того чтобы дошкольник учился произвольно управлять своим вниманием, его надо просить больше рассуждать вслух.

Л. С. Выготский считал, что в дошкольном возрасте ведущую роль в психическом развитии детей начинает играть память. Следует отметить, что в дошкольном возрасте у детей преобладает механическое запоминание, однако, так как логическое запоминание гораздо эффективнее, поэтому необходимо специально обучать ребенка мнемотехникам. Чем интереснее для ребенка будут занятия, тем прочнее и быстрее будет усваиваться материал.

Тот факт, что память развивается у дошкольника наиболее интенсивно по сравнению с другими способностями, не значит, что ее развитию не следует уделять внимание, наоборот, следует максимально развивать память ребенка в период, когда к этому располагают все факторы.

У детей 4-5 лет интенсивно развиваться образная память, произвольная, непроизвольная память. Запоминание стишков, песенок, реплик героев фильмов и мультфильмов, незнакомых иностранных слов, легко даются ребенку. Ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Он запоминает то, на что обращено его внимание, что произвело на него впечатление, что было интересно.

К концу пятого года жизни появляются самостоятельные попытки элементарной систематизации материала в целях его запоминания. Произвольное запоминание и припоминание облегчаются, «если ребенку ясна и эмоционально близка мотивация этих действий (например, запомнить, какие игрушки нужны для игры, выучить стихотворение «в подарок маме» и т. д.).

В среднем дошкольном возрасте преобладает наглядно-образное мышление: основным средством решения задач является образ. Начинают формироваться простейшие обобщенные способы построения образа, обобщенные операции. Дети уже могут находить сходство и различие, владеют действиями объединения и упорядочивания групп предметов. Появляются представления о сохранности количества. Дети уже способны использовать простые схематизированные изображения для решения несложных задач. Они могут строить по схеме, решать лабиринтные задачи.

К 5 годам ребенок может собрать картинку из четырех частей без опоры на образец и из шести частей с опорой на образец, а также обобщать понятия, относящиеся к следующим категориям: фрукты, овощи, одежда, обувь, мебель, посуда, транспорт.

Логика в этом возрасте активно развивается. Благодаря усиленному восприятию внешнего мира через органы чувств, ребенок начинает сравнивать, анализировать, сопоставлять увиденное, услышанное, то, что он трогал, ощущал.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста происходят значительные изменения в психических процессах и средний дошкольный возраст детей не исключение. Эти процессы постепенно из произвольных превращаются в произвольные. Всякая психическая функция формируется и преобразуется в процессе взаимодействия ребенка и взрослого. Умение педагогов поддерживать познавательную активность детей, развивать самостоятельность, творческое воображение, речь – составляет основу полноценного развития детей среднего дошкольного возраста. Внимание, память и мышление – это основные процессы, развитию которых необходимо уделять серьезное внимание, так как это залог дальнейшего успешного обучения детей.

На современном этапе развития образования, в контексте разнообразной деятельности дошкольников, педагоги-психологи все шире используют комплексные игровые упражнения, направленные на всестороннее развитие детей.

Анализ психолого-педагогического опыта позволил выявить методы и приемы, направленные на всестороннее психическое развитие дошкольников среднего возраста.

Рассмотрим методы с помощью которых можно осуществлять всестороннее психическое развитие детей 4-5 лет:

1) игры на развитие графических навыков, пространственной и временной ориентировки; программа обучения чтению Н. А. Зайцева, (Н. В. Третьякова г. Москва, И. В. Трещева, воспитатель г. Курск);

2) игры-тренинги, пластические этюды, интерактивные игры и упражнения, динамические паузы, психогимнастики (Л. М. Чернышева, г. Нерюнгри РС (Я); М. В. Ангельская, г. Ленск РС (Я));

3) пальчиковые тренировки (Н. В. Уляшева; О. Н. Гуляева, с. Туора-Кюель, Таттинского улуса, РС (Я));

4) игры с пуговицами, шнурками, бусиной, крупой, мелкими камешками и песочная терапия лепка, рисование (Н. В. Бабинова и Е. Г. Черникова, г. Богданович, Свердловская область; Ф. И. Деникеева и Ф. Л. Галиева, г. Набережные Челны, Н. В. Уляшева; О. Н. Гуляева, с. Туора-Кюель, Таттинского улуса, РС (Я));

5) игры на развитие познавательных и творческих процессов посредством художественного творчества (Т. М. Марценюк, педагог по изобразительной деятельности МДОУ ДС ОВ «Солнышко» г. Новый Уренгой).

Таким образом, изучив психолого-педагогический опыт Л. М. Чернышевой, М. В. Ангельской, Н. В. Бабиновой и Е. Г. Черниковой, О. Н. Гуляевой, Ф. И. Деникеевой и Ф. Л. Галиевой, Н. В. Уляшева, и др., мы пришли к выводу, что педагоги-психологи используют разнообразные методы, в том числе и сенсомоторные упражнения, для гармоничного психологического развития детей среднего дошкольного возраста. Большинство из них отмечают, что как перед началом занятия, так и во время него, необходимо проводить пальчиковые игры, игры с пуговицами, шнурками, бусиной, крупой, мелкими мешками и песочную терапию.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы показал, что в развитии личности дошкольника среднего возраста закладываются основы познавательного и созидательного отношения к миру. В развитии познавательных процессов у детей 4- 5 лет усложняются волевые проявления; увеличивается устойчивость внимания; начинает складываться произвольное запоминание; преобладает наглядно-образное мышление; продолжает сохраняться ситуативно-деловая форма общения со сверстником. Появляются элементы творческого воображения в сюжетно-ролевой игре; элементы произвольности; внеситуативно-личностная форма общения со взрослым. Также мы выяснили, что развитие речи, несомненно, тесно связано с общим развитием мышления ребенка, с уровнем его знаний об окружающем мире. Определили, что в игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия.

Список литературы

1. Зимонина В. Н. Воспитание ребенка-дошкольника: развитого, организованного, самостоятельного, инициативного, не болеющего, коммуникативного, аккуратного. Расту здоровым. Программно-методическое пособие для педагогов детского сада. – М. : Владос, 2003. – 304 с.
2. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высших пед. учеб. Заведений. Кн. 3: Общие основы психологии. – М. : Владос, 2000. – 365 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М. : Просвещение, 1969. – 658 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ С ДРУГИМИ ВИДАМИ ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА

Мартынова Е.В.

доцент кафедры эстетического образования и культурологии
Московского института открытого образования, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Москва

В статье хоровой театр рассматривается как уникальное пространство, в котором возможно становление творческой, неординарно-мыслящей, разносторонне образованной активной личности. Автор статьи отмечает, что театральное-хоровое исполнительство способствует не только развитию творческого потенциала обучающихся, но и оказывает арт-терапевтическое воздействие, способствует адаптации детей к школе, снижению уровня тревожности и страхов, стабилизации эмоциональной сферы обучающихся, их чувства личностного благополучия.

Ключевые слова: художественное образование, хоровой театр, художественно-творческое пространство, театральное-хоровой спектакль.

Художественное образование в отечественной науке рассматривается как одна из значимых проблем развития общества и личности и одна из стоящих перед российским образованием задач. В сложившейся ситуации модернизации современного российского образования вопрос развития художественного образования как целостной педагогической системы приобретает особую значимость. Художественное образование является одним из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства. Оно призвано обеспечить формирование и развитие эстетических потребностей и вкусов у всех социальных и возрастных групп населения, способствует раскрытию их творческого потенциала, приобщению к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, к лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства. Сохранение и передача новым поколениям лучших традиций отечественного профессионального образования в области искусства также является одной из задач художественного образования.

В современных условиях актуальным представляется переосмысление духовного становления человеческой личности на основе развития эстетического видения окружающего мира, его эмоционально-образного постижения и развития познавательного интереса к различным видам искусства. Сегодня очень важно найти ту область художественного образования, где наиболее качественно и эффективно реализуется специфика эстетического восприятия явлений, фактов, событий окружающего мира и художественного восприятия произведений отечественного и мирового искусства. Также необходимо реализовывать и способность осознания своих личных особых форм эмпатии: эмоциональное сопереживание и проживание эмоциональных состояний своего внутреннего мира, которые также испытывают и другие люди, а кроме

того, эстетическую отзывчивость и эстетические чувства, находящие проявления в творческих работах. Художественное образование должно занимать достойное место в общей образовательной системе, так как оно выполняет ничем не заменимую роль в сохранении и развитии национальных культурных традиций, в процессе этнической самоидентификации и интеграции личности в духовную культуру: национальную, общероссийскую и мировую. Открывая двери в мир иной культуры, искусство учит пониманию и принятию другого человека, способствует становлению толерантного сознания, гуманистической направленности личности.

Современная культура развивается под знаком всеобъемлющего синтеза. Особую роль в нем играет тенденция к визуализации. В сфере музыкального искусства воздействие законов зрелищных форм с их эстетикой и языковыми закономерностями приобретает принципиальное значение. Среди контактов наиболее действенным и плодотворным является взаимодействие музыки и театра, с его пластичностью, зримостью, действенностью, событийностью.

XX век по-новому, более широко, трактует понятие театральности и выдвигает новые формы взаимодействия музыки и зрелищных искусств. Театральность, вобравшая в себя характерные приметы времени, глубоко проникает в жанры «чистой» музыки, тем самым открывая богатый простор новым зрительным и слуховым ассоциациям, ранее не использованным возможностям воздействия на публику, создавая более объёмные художественные концепции. В последние десятилетия XX века воздействие театральности приводит к появлению качественно нового синтеза, обусловившего рождение жанра хорового театра. Понятие «хоровой театр» сложилось в отечественном искусстве, в обиходе художественной практики и научных исследованиях. Весьма показательным для нашего времени является рождение коллективов, реализующих эту идею. Среди них: первый в нашей стране хоровой театр в г. Владимире под управлением Э. Маркина, Московский хоровой театр Б. Певзнера «Альтона», Саратовский Губернский Театр хоровой музыки под управлением Л. Лицовой, а также хоровые театры в Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону, Магнитогорске, Липецке и других городах.

При определении специфики хорового театра необходимо учесть два аспекта. Во-первых, хоровой театр получил широкое распространение как вид концертной деятельности, со специфическими формами бытования. Во-вторых, он существует как музыкальный жанр, с его характерными функциями, а также особенностями языка, композиции и драматургии сочинения. Первый аспект может быть определен как исполнительский, он возникает как способ прочтения текста, в ситуации, когда для сценической интерпретации избирается сочинение, театрального воплощения которого композитор не предполагал. В этом случае скрытая театральность музыки раскрывается в процессе интерпретации. Второй, его можно определить как авторский, связан с созданием сочинений, изначально предполагающих возможность сценической реализации театральных образов. Феномен хорового театра в по-

следние годы находится в поле активного научного интереса. При этом внимание исследователей сосредоточивается чаще всего на наиболее очевидном проявлении хорового театра — как коллектива, со своими уникальными возможностями, новыми коммуникативными связями дирижера и хора, хористов между собой, взаимоотношениями сцены и зала, что не имело аналога в истории профессионального хорового исполнительства. В этой связи термин «театрализация» рассматривается как элемент сценической постановки, использующей атрибуты театра. Такое понимание хорового театра как сценического представления рождает и соответствующее исполнение, построенное на визуальных эффектах, хореографических движениях. Таким образом, хоровой театр возник на основе взаимодействия музыкально-театрального и вокально-хорового мышления, в котором заложены потенциальные возможности театрализации. Синтезируя музыку, слово и сценическое действие, соединяя несколько художественных текстов, принадлежащих разным видам искусства в их взаимодействии, автор создает сложный художественный текст, в процессе восприятия которого сила воздействия, оказанная на зрителя, определяется не суммированием возможностей отдельных видов искусства, а приумножением этих возможностей, достигнутых в процессе их взаимодействия.

Создание хорового театра основано на единстве и содружестве композитора и исполнителя, то есть, как вид творческой деятельности, предполагающий сочинение, интерпретацию и исполнение, в котором присутствуют разнообразные средства художественной выразительности для раскрытия музыки.

Синтетический жанр, коим является хоровой театр, свободно оперируют традиционно присущими хору ролями, открывая одновременно новые возможности хорового звучания. Хор проявляет себя в разных лицах: становится непосредственным участником событий, главным героем или принимает издревле возложенные на него функции наблюдателя, комментатора событий, посредника между автором и публикой, дающего авторскую оценку происходящему. Хор служит оратором, проводником важных общечеловеческих и общеполитических идей или, что особенно ново, становится своеобразным хоровым оркестром, музыкальными средствами передающим состояние, атмосферу, создающим смысловой контрапункт действию, разыгрываемому солистами-героями. Жанровая палитра хорового театра отличается большим разнообразием: хоровой концерт в лицах, хоровой концерт-действие, хоровая симфония-действие, хоровое обрядовое действие.

Таким образом, хоровой театр это современное направление академического хорового искусства, основу которого составляет вокально-сценическое действие, превращающее концерт в театрально-хоровой спектакль. Театрально-хоровой синтез предполагает: умение участников петь в хоре, ансамбле и соло; артистизм, сценическую пластичность и подвижность.

На наш взгляд, жанр хорового театра является уникальным художественно – творческим пространством, в котором могут с большим успехом работать не только музыканты – профессионалы, но и школьные детские хоровые театры, а также детские хоровые театры учреждений дополнительного образования.

Театрализованная форма хорового пения и активное сценическое участие детей способствуют решению задачи их творческого и личностного развития. Эта форма предполагает коллективную ролевую игру, что очень важно, так как ролевая игра обладает наиболее действенной возможностью развития нравственной активности ребенка. В ролевой игре ребенком осваивается чувство сопереживания окружающему миру, которое закрепляется программностью игры. При игровом перевоплощении ребенком переживается чувство, родственное художественному катарсису. Педагогический эффект игры, ее развивающая сила заключается в осознанном стремлении ребенка в повторении переживания, выполняющего функцию накопления сочувственного отношения к окружающему миру.

Театрально-хоровое исполнительство способствует адаптации детей к школе, снижению уровня тревожности и страхов, стабилизации эмоциональной сферы обучающихся, их чувства личностного благополучия.

Хоровой театр – это пространство творческого поиска, фантазии и самовыражения. Здесь мы сможем наблюдать «обыкновенное чудо» – преобразование отношения человека к внешнему миру, становление творческой, неординарно-мыслящей, разносторонне образованной активной личности, которая становится всё более востребованной современным обществом.

Список литературы

1. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 1994.
2. Овчинникова Т.К. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре. – Ростов-на-Дону, 2009. – 210 с.
3. Сабина М. Взаимодействие музыкального и драматического театров в XX веке. М.: Композитор, 2003. – 327 с.
4. Сальдаева, О. В. Художественная культура личности в педагогике художественного образования / О. В. Сальдаева // Вестн. ун-та (Р/У). Сер. Социология и управление персоналом. – 2008. – № 6 (44). – С. 111–113.
5. Супруненко Г.В. О принципах театрализации хоровой музыки // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской государственной консерватории им. М.И. Глинки, 2009, №2 – С. 50-53.

ОСВОЕНИЕ ЖИЗНЕННО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Неретина Т.Г.

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

Блажнова Т.И.

слушатель магистратуры по направлению подготовки
050100.68 «Педагогическое образование»,
Россия, г. Магнитогорск

В статье освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья жизненно значимых компетенций рассматривается как результат процесса их образования. Каждая из жизненно значимых компетенций предполагает развитие у ребенка определенных знаний, умений и навыков, которые подробно представлены в данной статье.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, жизненно значимые компетенции, результат образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Результатом образования детей с ограниченными возможностями здоровья мы считаем успешное освоение ими жизненно значимых компетенций:

1) развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе (в другом образовательном учреждении), своих нуждах и правах в организации обучения;

2) овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

3) овладение навыками коммуникации;

4) дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;

5) осмысление своего социального окружения и освоению соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей [2, с.16].

Каждая из вышеперечисленных компетенций предполагает развитие у ребенка определенных знаний, умений и навыков. Остановимся на них более подробно:

1. Развитие адекватных представлений включает в себя представление ребенка о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения. Данная компетенция включает умение ребенка адекватно оцени-

вать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя; умение пользоваться личными адаптивными средствами в разных ситуациях; понимание того, что пожаловаться и попросить о помощи при проблемах в жизнеобеспечении – это нормально, и необходимо; умение адекватно выбрать взрослого и обратиться к нему за помощью, точно описать возникшую проблему, иметь достаточный запас фраз и определений; готовность выделять ситуации, когда требуется привлечение родителей, умение объяснять учителю (работнику школы) необходимость связаться с семьей; умение обратиться к взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи.

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни. Данная компетенция предполагает стремление к самостоятельности и независимости ребенка в быту и оказание помощи другим людям в быту; овладение навыками самообслуживания и дома, и в школе; умение включаться в разнообразные повседневные дела; умение принимать посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни; представления об устройстве школьной жизни; умение ориентироваться в пространстве школы, в расписании занятий; готовность попросить о помощи в случае затруднений; готовность включаться в разнообразные повседневные школьные дела и принимать в них посильное участие, брать на себя ответственность; понимание значения праздника дома и в школе, того, что праздники бывают разными; стремление порадовать близких; стремление участвовать в подготовке и проведении праздника [1, с.159].

3. Овладение навыками коммуникации. Данная компетенция включает умение ребенка решать актуальные жизненные задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели (вербальную, невербальную); умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор; умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие и т.д.; умение получать и уточнять информацию от собеседника; освоение культурных форм выражения своих чувств; расширение круга ситуаций, в которых ребенок может использовать коммуникацию как средство достижения цели; умение передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком; умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей; умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми [1, с.187].

4. Дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации. Данная компетенция предполагает проявление адекватности бытового поведения ребенка с точки зрения опасности (безопасности) и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды; использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации; расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двор, дача, лес, парк, речка, городские и загородные достопримечательности и др.; активность во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности; накопление опыта освоения нового при по-

мощи экскурсий и путешествий; умение накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве; умение устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, вести себя в быту сообразно этому пониманию; умение устанавливать взаимосвязь порядка общественно-го и уклада собственной жизни в семье и в школе, соответствовать этому порядку; динамику в развитии любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность.

5. Осмысление своего социального окружения и освоению соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей. Эта компетенция включает умение адекватно использовать принятые в окружении ребенка социальные ритуалы; умение корректно выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение; знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса; умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт; умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи; умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта; расширение круга освоенных социальных контактов [2, с.195].

Обобщая многочисленные исследования в области коррекционной работы, мы пришли к выводу, что в ходе реализации коррекционной работы планируется не столько достижение отдельного результата (например, ликвидировать пробелы в знаниях, выучить пройденную тему), сколько создание условий для улучшения возможностей развития ребенка в целом.

Список литература

1. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб.-метод. комплекс / Т.Г. Неретина. – 2-е изд. – М. : ФЛИНТА, 2010. – 376 с.
2. Неретина Т.Г. Программа коррекционной работы школы / Т.Г. Неретина. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 28 с.

О РОЛИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Овсянникова Е.А.

доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Магнитогорск

Третьякова О.Д.

студентка 1 курса, направления подготовки «Педагогическое образование»
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

В статье рассмотрены способы развития общения в младшем школьном возрасте. Ребенок рассматривается в разных социальных группах: в семье, в школе и с друзьями.

Данная статья показывает важность и необходимость развития общения у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: общение, младший школьный возраст, развитие.

Общение как средство коммуникации играет очень большую роль в жизни каждого человека. С помощью него мы знакомимся с новыми людьми, узнаем какую-то новую информацию, познаем себя. Развитие навыков общения происходит с самого детства. В младшем школьном возрасте очень важно помочь ребенку научиться общаться, тем самым вы дадите ему основу для всей будущей жизни.

В возрасте 7-10 лет у ребенка начинается новый и очень важный этап в жизни. Он уже не просто ребенок, теперь он – ученик! Жизнь ребенка теперь меняется до неузнаваемости, если раньше он мог сколько душе угодно гулять с друзьями, всячески развлекаться и очень многое ему сходило с рук, то теперь ребенок приобретает новую деятельность – учебную.

В жизни ребенка теперь не только родственники и друзья, но и учителя. С мнением учителя не только приходится считаться, то, что говорит учитель должно быть превыше всех шалостей, учитель должен стать новым авторитетом для ребенка. В новой среде, когда ребенок учится учиться, его общение не просто развивается, но также становится более целенаправленным. В сфере общения ребенка появляются две новые группы: учитель и одноклассники. Поскольку, учитель является для ребенка авторитетом в классе, то именно к его мнению ребенок и будет прислушиваться, а, следовательно, как учитель охарактеризует личные качества одноклассника (похвалит либо наоборот отнесется с презрением), так же будут относиться ученики к своему однокласснику.

В этот период происходит не только смена деятельности, игровой в учебную деятельность, также у ребенка меняется круг общения, новая обстановка. Для того чтобы ребенку было легче справиться со всеми навалившимися на него трудностями необходима «домашняя поддержка». Родителям стоит больше внимания уделять своим детям, выслушивать их проблемы, помогать справляться с любыми трудностями, помогать разобраться в себе. Чтобы лучше понять своего ребенка и дать ему действительно нужный совет нужно знать возрастные психологические особенности развития детей в данном возрасте.

Когда ребенок начинает учиться, его общение становится более целенаправленным, поскольку появляется постоянное и активное воздействие учителя, с одной стороны, и одноклассников – с другой. В младшем школьном возрасте характер у ребенка еще только формируется. Именно на данном этапе жизни в ребенка закладываются те черты характера, которые будут с ним на протяжении всей его жизни.

Вторая особенность данного возраста заключается в «перестройке» межличностных отношений между детьми и осознания этих отношений. Подростки начинают все глубже осознавать те или иные качества личности. Все больше они начинают понимать значимость в группе своих сверстников.

Необходимо чтобы в этот период (особенно под его завершение) родители стали адекватнее относиться к своим детям, в меру хвалить и в меру критиковать их поступки.

Третья особенность заключается в возрастающей роли сверстников. В 9-11 лет школьники острее переживают замечания, которые им делают в присутствии их товарищей. На этом моменте стоит заострить внимание, как родителям, так и учителю.

Немаловажную роль в формировании навыков общения у младшего школьника играют окружающие его люди вне учебного заведения. Необходимо, чтобы ребенок точно знал уровень своих способностей, т.к. способность делать что-то лучше других является очень важной для младших школьников. Основная потребность ребенка в этом возрасте – это потребность во внимании и уважении к его интересам. Родителям нужно сделать так, чтобы их ребенок чувствовал свою неповторимость и ценность.

Общение обладает некоторыми свойствами: оно может быть активным или пассивным. Активное общение представляет собой ситуацию, когда люди передают друг другу какую-либо информацию, отправитель и получатель сменяют друг друга на протяжении всего процесса общения. Примером такого общения может как дружеская беседа товарищей, так и выяснение отношений с родителями. Примером пассивного общения может служить общение посредством интернета. Сейчас, для современных школьников это преобладающий вид общения, который несет за собой как плюсы, так и минусы. Стоит помнить, что интернет никогда не сможет заменить полноценного личного общения.

В психологии выделяется несколько средств общения. Произнесенные слова, письменные знаки, условные знаки (пиктограммы), письменность, невербальное общение все это способствует коммуникации между людьми [1].

Существует несколько причин необщительности ребенка:

1) ваш ребенок интроверт. Ему нескучно, когда он остается сам собой. Для таких детей характерна замкнутость, погруженность в себя;

2) ребенок наоборот чувствует себя лишним, в результате чего плохо идет на контакт. Таких детей нужно погрузить в среду, где он смог бы ощущать себя любимым и желанным;

3) ребенок боится начать беседу первым, но это происходит не по причине того, что он стесняется, а по причине не знания с чего начать беседу. Родителям следует с малого возраста приучать ребенка общаться не только со своими родственниками, но и с ровесниками;

4) комплексы. Нужно объяснить ребенку, что его любой недостаток можно превратить в достоинство.

В младшем школьном возрасте еще можно и даже нужно играть. С помощью игры, ребенок начинает себя чувствовать увереннее, сам того не замечая, он развивает в себе навыки общения.

Одной из таких полезных игр может быть – «Крокодил». Игрокам нужно разбиться на две команды. Одна команда загадывает слово, говорит его одному человеку из команды «соперников» и этот человек должен жестами, мимикой позами, киванием головой, но главное без слов и без написания, должен объяснить «своей» команде это слово. Затем команды меняются местами. Цель этой игры заключается в развитии общительности, воображения и памяти.

Игра «Снежный ком», не только поможет всем играющим в нее познакомиться, но также эта игра развивает память и внимание. Суть игры заключается в следующем: один из игроков говорит свое имя, рядом сидящий называет имя предыдущего игрока и свое и так далее. Количество имен возрастает с каждым игроком, словно «снежный ком». Игра очень веселая и не требует никаких специальных знаний и определенного места проведения.

Такая игра как «Встреча с другом» поможет не только развить навыки общения у ребенка, но и научит правилам общения с друзьями и знакомыми. Игра заключается в обыгрывании ситуации встречи с другом. Дети представляют, что они первый раз друг друга видят, знакомятся, а затем рассказывают о своих ощущениях во время знакомства и после. В конце игры, учитель анализирует впечатления каждого ребенка и дает как общие, так и персональные советы по тому, как надо себя вести с новым знакомым.

Еще одна игра на развитие словарного запаса и умения вступать в диалог с людьми – «Интервью». Один ребенок садится на стул перед остальными игроками. Ему предстоит быть в качестве ответчика. Остальные дети по очереди задают ему вопросы, которые их интересуют. После того как вопросы из зала закончились, ответчик меняется. Эта игра не только развивает навыки речевого общения, также с помощью нее дети научатся не бояться быть в центре внимания и выступать перед большим количеством человек.

Таким образом, можно сделать простой и понятный вывод: всем родителям, без исключений, нужно как можно больше внимания, времени уделять своим детям. Расспрашивать, но не допытывать вопросами. Если каждый день разговаривать с ребенком хотя бы по 30 минут, то это уже войдет в привычку не только у родителей, но и у ребенка, у него сформируется потребность в общении. При застенчивом характере ребенка, родителям нужно чаще проявлять инициативу беседы, чтобы помочь раскрыться своему ребенку. Задача взрослых заключается в помощи ребенку реализовать все свои возможности и потребности, раскрыть все умения и нераскрытые таланты.

Список литературы

1. Большая медицинская энциклопедия, психология, психология общения. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://doktorland.ru/psihologiya_obscheniya.html
2. Маклаков, А.Г. Общая психология – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВОТОНЕНОВОЙ МОДЕЛИРОВКИ ФОРМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

Писаренко С.А.

доцент кафедры живописи и скульптуры Академии архитектуры и искусств
Южного федерального университета, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается процесс обучения правилам и приемам светотеневой моделировки формы в акварельной живописи на примере подготовки студентов Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета. Раскрывается ряд аспектов процесса восприятия тоновых отношений, анализируются характерные особенности учебных этюдов, описываются условия, способствующие оптимальному развитию навыков передачи объемной формы в изображении средствами светотени.

Ключевые слова: светотень, акварельная живопись, тоновые отношения, освещение, наглядность.

Обучение акварельной живописи осуществляется исходя из базовых принципов, в соответствии с которыми ведется преподавание художественных дисциплин независимо от используемых материалов и техник. Эти принципы, предполагающие необходимость передачи в изображении больших тоновых и цветовых отношений натуры, теплоты, лепки формы средствами светотени и т. п., в равной степени имеют отношение к любой живописной технике (акварель, масло, гуашь, темпера и пр.). С другой стороны, технологические особенности работы художественным материалом, в данном случае, акварелью, необходимо учитывать при решении конкретных учебных задач, что относится и к задаче светотеневой моделировки формы в изображении.

В настоящей статье обучение акварельной живописи рассматривается на примере подготовки студентов архитектурных и дизайнерских специальностей, обучающихся на первом курсе Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета. На начальных этапах обучения студенты в соответствии с учебной программой выполняют этюды натюрмортов из трех-четырех предметов несложной формы (это может быть посуда, фрукты, овощи) и небольшого количества драпировок. Многие студенты к началу занятий на первом курсе имеют лишь небольшой опыт работы акварелью, между тем как успешное решение задачи светотеневой моделировки формы в акварели предполагает понимание специфики данной техники, наличие развитых моторных навыков. В этой связи можно говорить о том, что процессы развития умения моделировать форму средствами светотени и совершенствования навыков работы акварелью протекают параллельно и в неразрывном единстве.

В некоторых случаях преподаватели предлагают студентам начать обучение акварельной живописи не с работы над натюрмортом, а с выполнения специального задания. Студентам дается указание написать отдельные овощи

или фрукты в монохромной гамме. При этом работа ведется следующим образом. Вначале равномерным слоем покрывается вся поверхность изображаемого предмета кроме места, где должен располагаться блик. После высыхания красочного слоя наносится следующий слой, которым равномерно покрываются участки, где должны находиться тени и полутона. Затем, после высыхания второго слоя моделируются тени (собственная и падающая) и рефлексы. Аналогичным образом выполняется изображение в цвете. При этом целесообразно изобразить овощи и фрукты при разном направлении освещения, чтобы студенты могли лучше уяснить особенности распределения светотени в зависимости от характера освещенности. Более подробное описание методики выполнения подобных заданий содержится в публикации В.Н. Романенко [2].

Для развития навыков выполнения светотеневых изображений требуется немало времени. В ходе обучения неизбежны ошибки при попытках передать светотень в живописи. К числу наиболее характерных ошибок можно отнести следующие: неубедительность передачи отношений больших масс света и тени на предметной форме, неверно найденное расположение границы света и тени, а также бликов на изображаемом предмете, дробность тонового решения.

Для развития умения передавать большие тоновые отношения и, в частности, отношения освещенных и теневых участков, на начальных этапах обучения акварельной живописи большое внимание уделяется выполнению краткосрочных этюдов. Основной целью таких этюдов является передача общего впечатления от натуры, нахождение тональной и цветовой разницы между основными участками постановки без тщательной проработки деталей. В подобных этюдах допустима некоторая незавершенность, недосказанность живописного решения, что, конечно, не означает небрежного отношения к работе.

Нередко при изображении светлых предметов студенты пересветляют теневые участки, мотивируя это тем, что боятся затемнить изображение. В этой связи преподавателю следует обращать внимание студентов на необходимость постоянного сравнения по тону различных участков натурного мотива и изображения. Путем такого сравнения можно обнаружить, что, например, белая поверхность в тени весьма часто оказывается темнее, чем темный предмет на свету, о чем хорошо известно профессиональным живописцам.

Что касается неточностей при определении границы света и тени на предметной форме, то можно заметить, что особенно часто подобные ошибки наблюдаются при изображении натюрморта в контражуре, то есть против света. Иногда складывается впечатление, что студент изображает тени на предметах исходя не столько из впечатлений от натуры, сколько из своих собственных упрощенных представлений о том, каким образом можно передать в изображении объемность формы. Между тем умение видеть в натурном мотиве и передавать в живописи «форму света» и «форму тени» в соответствии с конкретным направлением освещения имеет большое значение

для убедительности живописного изображения, на что следует постоянно обращать внимание студентов. Чтобы распределение освещенных и теневых участки на объемной форме воспринимались максимально ясно, целесообразно включать в постановки светлые предметы со слегка шероховатой поверхностью.

Характеризуя особенности студенческих работ, нельзя обойти вниманием упоминавшуюся выше дробность живописного решения. Светотеневые градации в работах начинающих, как правило, не подчинены большим тоновым массам света и тени, в результате чего изображение выглядит слишком пестрым. Студенты, обращая внимание на отдельные тональные и цветовые нюансы, в ряде случаев упускают из виду соотношения крупных тональных пятен, передача которых во многом определяет успешность работы над этюдом.

Тональная дробность зачастую отчетливо проявляется при моделировке полутонов и рефлексов. Так полутона на светлых поверхностях, освещенных сильным светом, в ряде случаев слишком затемняются студентами. Связано это с тем, что студенты, пытаясь передать объемность предмета на свету и не обладая в достаточной мере навыками сравнения по тону различных участков натуры и изображения, упускают из виду различие светосилы полутонов по сравнению с другими участками изображения. Другая ошибка подобного рода заключается в пересветлении рефлексов на теневых участках предметов, что также связано с неумением сравнивать различные оттенки, видеть тоновые отношения цельно, в их единстве и соподчинении.

Пестрота и дробность в учебных работах зачастую бывают связаны не только с неумением воспринимать тоновые отношения, но и со слабым усвоением технических приемов акварельной живописи. Из-за недостаточного развития моторных навыков работы акварелью студенты испытывают затруднения при необходимости должным образом закрасить какой-либо участок изображения, в учебных работах при этом могут наблюдаться случайные затеки или же потеря живописной свежести в результате нанесения чрезмерного количества красочных слоев. Развитию навыков владения акварельными красками может способствовать продуманная организация учебных заданий и, в частности, выполнение краткосрочных этюдов. В то же время решающим условием совершенствования этих навыков, по всей видимости, следует считать систематическую изобразительную практику, в ходе которой студент осваивает технические возможности живописи акварелью.

Большое значение для развития навыков светотеневой моделировки формы имеет использование наглядности на занятиях живописью. К примеру, наглядное пособие может демонстрировать изображения одного и того же предмета или группы предметов при разных условиях освещения. В этом случае студент может наблюдать, каким образом меняется светотень при разном освещении и как эти изменения переданы в изображении. Часто в качестве наглядных образцов используются работы из методического фонда, что также может иметь положительное значение в плане усвоения приемов светотеневой лепки формы. Весьма полезным может также оказаться практический показ преподавателем приемов ведения работы.

Говоря об изменении условий освещения, стоит заметить, что иногда студенты располагаются в учебной аудитории таким образом, что их положение относительно натуральных постановок почти не меняется в течение семестра. В результате формируется привычка выполнять изображение в одних и тех же условиях освещенности, что не способствует развитию навыков светотеневой моделировки формы. В этой связи преподавателю следует обращать внимание студентов на необходимости писать этюды при разном расположении относительно постановок и, соответственно, при разном освещении.

По мере приобретения студентами изобразительного опыта длительность учебных заданий увеличивается, в постановки вводятся предметы более сложной формы, в частности, розетки и гипсовые головы. Множество тональных нюансов на поверхности подобных предметов может привести к тому, выполняемые работы будут выглядеть слишком дробно, в связи с чем возникает необходимость акцентировать внимание студентов на принципах целостного восприятия натуры и изображения.

Развитие навыков моделировки светотеневых градаций при обучении акварельной живописи представляет собой длительный и сложный процесс. Продуманное использование различных методов, методических приемов и средств обучения в сочетании с систематической практической работой дает возможность активизировать этот процесс, стимулирует многостороннее раскрытие изобразительных возможностей студентов.

Список литературы

1. Ломов С.П., Яшухин А.П. Живопись. – М.: АГАР, 1999. – 232 с.
2. Романенко В.Н. Живопись акварелью. Из опыта работы с начинающими. Сб. научн. тр. / Художественно-педагогическое образование: содержание, проблемы, перспективы. / Отв. ред. В.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2001. С. 203 – 205.

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ РЕБЕНКА

Полунина А.М.

студентка магистратуры кафедры педагогики и методики преподавания
Тольяттинского государственного университета,
Россия, г. Тольятти

В статье изобразительная деятельность рассматривается в качестве одного из приоритетных средств формирования и развития гуманных чувств младшего школьника. В процессе художественного творчества имеет место эмоциональное переживание ребенком его представлений о чем-то. Так, нравственные положения, которые он осознавал на когнитивном уровне, могут стать в процессе рисования составляющими его внутреннего мира.

Ключевые слова: гуманные чувства, гуманное отношение, формирование и совершенствование высших эмоций и чувств, изобразительная деятельность.

В современное время совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе, детям и молодежи) во многих аспектах де-

структивна с точки зрения развития личности, института семьи и государства. Наблюдается рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности и примитивизации сознания детей, причиной которых являются внутренние переживания ребенка: неуверенность, одиночество, страх, а также инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность (согласно данным Психологического института Российской академии образования, Московского городского психолого-педагогического университета, факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Института психологии РАН). Согласно мнению М.Е. Сандомирского, психотерапевта, социального психолога и публициста, «проблема современной молодежи состоит в том, что у нее недостаточно развита культура чувств, они не умеют осознавать свои эмоции» [5, с.18]. Современные люди, по большей части, заняты переработкой словесной и цифровой информации, а возникновению и проживанию эмоций, которые играют важнейшую социальную роль, объединяя людей, отводится все меньшая роль. «И чем больше человек живет, будучи погруженным в рациональные логические схемы, тем менее оказывается способен осознавать свои чувства – тот «мостик», который эмоционально связывает его с окружающими. Он проживает эмоции неполно, осознает их поверхностно или вовсе вытесняет; при этом он отдаляется от других людей, перестает быть для них «эмоциональным зеркалом» – сочувствовать, сопереживать, отражать их эмоции» [5, с.18]. Поэтому важной задачей семьи и школы является развитие высших, гуманных, чувств в детях и подростках. В соответствии с разработанным российскими учеными Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования второго поколения (2009 г.), впервые включившим в себя «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», формирование гуманных чувств является одним из приоритетных направлений современной концепции воспитания.

С точки зрения психологии и педагогики, гуманность понимается как обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования, и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи [11, с. 91]. Гуманность не может быть просто чертой личности, это интегральная характеристика личности, включающая комплекс ее свойств, выражающих отношение человека к человеку. Человеколюбие, или гуманность, – это доброе отношение ко всем людям вообще и к каждому конкретному человеку в частности. Согласно Е.В.Золотухиной-Аболиной, это «априорное, заведомое доброжелательство, предполагающее общую позитивную оценку человеческого рода как такового и выражающееся в приветливости и незлобивости» [3, с. 475]. Совершенствование высших эмоций и чувств означает личностное развитие человека. К гуманным чувствам относятся такие чувства, как доброта, сочувствие, сострадание, милосердие, справедливость, чуткость, отзывчивость, жалость – чувства, связанные с отношением человека к другим людям. Образовавшись, гуманное чувство не обособляется в

структуре личности, а тесно связывается с другими гуманными чувствами, тем самым создавая предпосылки для процесса их дальнейшей интеграции.

Наиболее сензитивным периодом для воспитания гуманности является младший школьный возраст. С первых дней пребывания в школе дети находятся в коллективе сверстников, поэтому педагогу важно стремиться организовать их совместное пребывание в учебном заведении таким образом, чтобы их общение вело к установлению доброжелательности между ними и к их личностному росту.

Ребенок младшего школьного возраста более точно постигает нормы поведения, выработанные обществом, которые и определяют характер его взаимоотношений с другими людьми. В какой-то своей части эти нормы превращаются в его внутренние требования к самому себе (ребенок начинает осознавать, что можно говорить окружающим, а что недопустимо, какие действия по отношению к тем или иным людям являются дозволенными и недозволенными). Несмотря на то что у младшего школьника сохраняется свойство эмоционально реагировать на то, что его окружает, способность владеть своими чувствами становится лучше год от года. В это же время возрастает способность ребенка понимать чувства других людей и способность сопереживать им, хотя, как указывает П.М. Якобсон, уровень такого эмоционального понимания ярко различается у первоклассника и четвероклассника [10, с. 104]. В этом возрастном периоде у ребенка формируются моральные и гуманные чувства: чувство товарищества, ответственность за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и др. Формирование этих чувств идет под влиянием конкретных воздействий: увиденного примера, собственного действия при выполнении поручения, впечатления от слов взрослого и т.п. – то есть на эмоциональном уровне. Важным является то, что даже если взрослый расскажет ребенку о нормах поведения, младший школьник воспримет слова воспитателя, только когда они его эмоционально заденут, то есть когда он эмоционально прочувствует необходимость поступать так, а не иначе.

В этом возрасте мотивы действий на основе положительных переживаний (сочувствие, расположение, привязанность) приобретают более устойчивый характер и проявляются в более разнообразных формах. Так, социальные переживания, возникающие у младших школьников по мере лучшего осознания ими нравственных требований к действиям людей и их поведению, могут быть достаточно сильными, вызывают у детей порывы, устремленные к тому, чтобы сделать доброе дело: помочь больному, старому человеку, пожалеть раненое животное, отдать другому свои вещи. Но, как отмечает П.М. Якобсон, в одной ситуации младший школьник может совершить хороший поступок, руководимый гуманными чувствами, а в иной сходной ситуации он может и не проявить чувств, причем, услышав осуждение взрослого, он, чтобы вновь оказаться хорошим, возможно, внешне, не по существу, быстро изменит свое отношение и, как следствие, поведение. [10, с. 113, 117]. Такая нестабильность нравственных переживаний и гуманных чувств младшего школьника в отношении одних и тех же ситуаций связана с тем, что: нрав-

ственные положения, определяющие поступки ребенка, не имеют достаточно обобщенного характера в его сознании (на когнитивном уровне); нравственные положения, которые вошли в сознание ребенка на этом возрастном этапе еще не стали устойчивым его достоянием настолько, чтобы они невольно выражались и применялись в нужных ситуациях.

Важной особенностью формирования гуманных чувств в младшем школьном возрасте является также то, что ребенок не всегда достаточно отчетливо осознает на когнитивном уровне нравственный принцип, по которому следует действовать, хотя его непосредственное переживание уже может подсказать ему, как следует или не следует действовать.

В педагогической науке на сегодняшний день нет исчерпывающего ответа на вопрос об эффективных путях воспитания гуманных чувств младших школьников в изменившихся социокультурных условиях, однако сложились необходимые научные предпосылки для разработки теоретических основ данного процесса благодаря тому, что этой проблемой занимаются философы, психологи и педагоги.

Воспитание гуманности может осуществляться в многообразных видах деятельности, в различных вариантах межличностных отношений. Особую роль играет пример гуманного отношения учителя к ученикам. Это, однако, не отрицает возможности и необходимости проведения морально-этического просвещения. Анализ в ходе уроков проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер. Но важным является не только наполнение учащихся знаниями о добре и зле, гуманном и негуманном отношении к окружающим, но также формирование в них гуманных чувств, а для этого необходимо создавать ситуации, когда знание о правильном, гуманном, поведении становится непосредственным переживанием учащегося, переходя на эмоциональный уровень. В этом отношении, одним из эффективных средств формирования гуманной и в то же время творческой личности является изобразительная деятельность.

Рисованию детей придается большое значение, так как, с одной стороны, процесс изобразительного творчества оказывает влияние на формирование различных сторон личности ребенка и, с другой стороны, через рисунок ребенок выражает свои чувства и представления о явлениях и событиях [4].

Изобразительная деятельность напрямую связана с психическими функциями (зрительным восприятием, моторной координацией, речью, мышлением), и, развивая их, оно связывает эти функции между собой, помогая растущему человеку анализировать и систематизировать новые знания, оформляя модель его представления о мире [7]. Сила воспитательного влияния занятий рисованием на человека в том, что в процессе изобразительного творчества переживаемый образ или ситуация, отражаемая в рисунке, становится непосредственным пережитым опытом человека, так как в процессе рисования творческий процесс проходит путь от чувства к мысли, создавая единую картину и формируя эмоционально-ценностное отношение к окружающему [8].

Т.А. Хвиюзова в своем исследовании показала, что «в процессе целенаправленной, организованной деятельности и через систему приемов рисования происходит воздействие на когнитивную, эмоциональную, волевую, коммуникативную сферы личности, тесно взаимосвязанные с поведенческой сферой, так как благодаря развитому воображению ребенок начинает понимать смысловую сторону своего поведения и своих поступков» [9, с. 75]. Еще одна важная функция рисования состоит в том, что благодаря положительной окраске самого процесса художественного творчества, ребенок получает определенный эмоциональный тонус. То знание, которое прошло через положительную эмоциональную окраску, становится составляющей отношения к миру и поведения человека.

С третьим классом (20 учащихся) одной из школ г. Тольятти (Самарская область) было проведено занятие, целью которого было выявить отношение детей к проблеме необходимости совершать добрые дела и быть гуманным к окружающим. Занятие включило в себя три этапа:

- беседу педагога с учащимися, основанную на примерах проявления гуманных чувств персонажей сказок (в основу беседы было положено обсуждение сказки В.В. Сухомлинского «Девочка и Ромашка», где отражена радость от помощи другому) – беседа побудила детей задуматься над мотивами, мыслями, переживаниями и поступками героев и соотнести это со своим жизненным опытом (символичность и образность художественных произведений позволяет целостно воздействовать как на эмоциональную сферу, так и на сознание ребёнка, поскольку через слово, которое становится предметом анализа и синтеза, идёт восприятие смыслов и ценностей);

- анкетирование детей по темам-вопросам: добро, сделанное мне другими, доброе дело, свидетелем которого я был, доброе дело, которое я сделал, самое большое в мире зло, самое большое в мире добро;

- проективный тест: «Если бы я был волшебником, я бы...», – состоящий из рисовальной пробы и презентации детьми своих рисунков перед классом с пояснениями, почему на своих рисунках они изобразили те или иные образы.

Анкетирование выявило когнитивную составляющую – то, насколько глубоко представления детей о том, что нужно творить добро по отношению к окружающим людям и миру в целом. Согласно полученным результатам анкетирования, можно сделать следующие выводы:

- 1) учащиеся возрастной категории 9-10 лет осознают важность проявления гуманных чувств по отношению друг к другу, но проявлением заботы друг о друге большинство из них рассматривает материальную сферу («мне дали/подарили» и «я дал/подарил» – 70%);

- 2) 1/3 учащихся 3-его класса (35%) мало внимания обращают на совершение добрых дел другими людьми, концентрируясь на себе;

- 3) по мнению большинства детей, противоправно совершать все то, что ведет к лишению жизни (следовательно, жизнь – наивысшая ценность, в их понимании);

4) самыми добрыми делами дети считают все то, что ведет к поддержанию взаимоотношений между людьми: любовь, дружбу, заботу и т.п.

Изобразительное творчество раскрыло внутренний мир детей, выявив степень их эмоционального отношения к вопросу проявления добра и гуманности. Анализ результатов рисунков детей показал, что: 1/3 детей (35%), имея возможность сделать все, что угодно, обеспечили бы других людей определенными материальными благами: создали бы мороженный дом, подарили бы всем отличные отметки, телефоны и др., обеспечили бы всех интернетом; еще 35% детей подарили бы людям радость и счастье; 10% детей боролись бы с тем, что связано с лишением других людей жизни или нанесением им ущерба; некоторые дети вели бы научные разработки для улучшения мира. Настораживает тот факт, что был также и такой рисунок, автор которого не только не задумался о том, что, будучи волшебником, он мог бы принести в мир нечто позитивное (напротив, все «волшебство» ребенок направил на обеспечение благами себя), но и сотворил бы нечто, негативно отразившееся на окружающих людях.

В данном исследовании соотношение между имеющимися у учащихся знанием и чувством оказалось примерно одинаковым: 100% учащихся знают о том, что необходимо быть добрым, сострадательным, чутким по отношению к людям, и 90% детей в творческом процессе продолжили начатую в начале занятия тему гуманности (в частности, отразили важность выражения гуманных чувств и заботы по отношению к окружающим людям и миру в целом), хотя заданная педагогом тема "Если бы я был волшебником, я бы..." не предполагала обязательное изображение ситуаций гуманного поведения. Благодаря созданию учащимися рисунков, отражающих заботу человека об окружающих людях и мире (тематика 90% работ), эта тема стала их личным переживанием.

Анализ результатов анкетирования и проективного тестирования позволил разработать рекомендации для педагогов:

1. Необходимо формировать и развивать гуманные чувства в детях.
2. Необходимо развивать в учащихся осознание, что добрые дела могут быть выражены не только материально, но и как проявление гуманных чувств по отношению друг к другу.
3. Необходимо развивать в учащихся внимание к поступкам окружающих их людей, а также умение правильно оценивать действия других людей и ценить проявление ими заботы и гуманных чувств.
4. Необходимо укреплять уверенность детей в том, что именно проявление гуманных чувств по отношению друг к другу поддерживает эмоциональные связи между людьми, на которых строятся хорошие взаимоотношения.
5. Изобразительное творчество можно применять как средство развития гуманных чувств учащихся младших классов не только на уроках рисования, но и на занятиях по другим школьным дисциплинам, а также в качестве дополнительных занятий в процессе проведения воспитательной работы.

Таким образом, диагностическое исследование показало, что в современной школе необходимо вести целенаправленную работу по воспитанию в

детях гуманных чувств, развивать, совершенствовать такие качества души, которые необходимы ребёнку, для того чтобы он смог вырасти гуманной личностью и успешно найти свое место в системе общества. В этом процессе именно рисование может служить эффективным средством формирования гуманных чувств детей, так как в условиях изобразительной деятельности ребенок, с одной стороны, перекладывает свои представления и ценности в рисунок, а с другой стороны, в процессе изобразительного творчества переживаемый опыт переходит с уровня «я знаю об этом» на уровень «я так чувствую».

Список литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: автореф. дис. ... д-р пед. наук / Л.А. Байкова. – М., 2001. – 36 с.
2. Быкова, Н.И. Педагогические условия развития нравственных ориентаций учащихся в образовательном процессе (7-9 класс): дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Быкова. – Омск, 2003. – 182 с.
3. Золотухина-Аболина, Е.В. Этика. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2013. – 524 с.
4. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1956. – 212 с.
5. Сандомирский, М.Е. Он виноват – но он не виноват / М.Е. Сандомирский // Информационный бюллетень Года безопасного интернета в России «Дети в информационном обществе. Моя безопасная сеть: интернет глазами детей и подростков». – М., апрель-сентябрь 2012. – Выпуск 11. – С. 18-27.
6. Сокольникова, Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.
7. Степанов, С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. – М.: NB Магистр, 1994. – 62 с.
8. Фаас, Н.Э. Формирование взаимоотношений дошкольников в процессе изобразительной деятельности в условиях разновозрастной группы: дис. ... канд. пед. наук / Н.Э. Фаас. – М., 1991. – 197 с.
9. Хвиузова, Т.А. Педагогическая коррекция средствами рисования эмоциональных нарушений поведения у дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / Хвиузова Т.А. – М., 1996. – 204 с.
10. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации. – Москва-Воронеж, 1998. – 304 с.
11. Психология. Словарь. Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Издат-во политической литературы, 1990. – 494 с.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА

Полынская И.Н.

профессор кафедры изобразительного искусства
Нижевартовского государственного университета, д-р пед. наук, доцент,
Россия, г. Нижневартовск

В статье рассматривается комплексная оценка результативности учебной и творческой работы, отражающая один из аспектов системы формирования профессиональной

компетенции у студентов факультета искусств и дизайна. Предложенные критерии позволяют не только иметь оперативную информацию о различных сторонах учебного и творческого процесса, но и рассматривать динамику, определять тенденции, закономерности развития образовательного процесса по дисциплинам предметной подготовки у студентов ФИиД.

Ключевые слова: критерий, результативность, творческая деятельность, учебная деятельность, профессиональная компетенция.

Вопрос о критериях оценки творчества – один из сложнейших и до конца не решенных вопросов педагогики и психологии. Педагоги рассматривают критерий как средство, с помощью которого производится оценка, определение или классификация чего-либо (А.М.Соломатин, В.М.Гам). Они утверждают, что, выступая в роли нормы, критерий служит образцом, и, сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия норме. «Показатель» же является конкретным измерителем критерия, делая его доступным для наблюдения и измерения. «Главной характеристикой показателя называют – конкретность, которая позволяет рассматривать его как более частное по отношению к критерию. Из этого следует, что один и тот же критерий может иметь несколько показателей. Существуют общие требования для критериев и показателей: они должны быть объективными, т.е. независимыми от личных качеств исследователя; включать самые важные аспекты исследуемого объекта или явления; коротко и точно формулироваться; измерять именно то, что проверяет исследователь.

Сложность формулировки критериев оценки творчества определяется также неоднозначностью понятия творчества» [1, с. 171].

Психологический анализ показывает, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д. Психологи предлагают для оценки продуктивности психических процессов использовать следующие показатели: для восприятия – объем, точность, полноту и быстроту восприятия; для мышления быстроту мышления, гибкость, динамичность, точность операций, точность решения; для воображения – новизну, оригинальность и осмысленность; широту оперирования образами.

В западной научной литературе используются методы тестирования, дающие представление о творческих потенциях и уровне творческого развития на момент исследования. Методики определения Гилфорда, Торенса, Векслера широко используются также и у нас, иногда в переделанном варианте. В качестве показателей творчества выступают: беглость и гибкость мысли, оригинальность и любознательность, фантастичность и т.д. Все это относится к интеллектуальному творчеству.

Критерии, определяющие готовность студентов к творческой деятельности, должны определять основные закономерности формирования личности и быть раскрыты через специфические признаки осваиваемой деятельности. Выделяют следующие компоненты деятельности: мотивационный (про-

фессионально-значимая потребность, мотивы деятельности); познавательно-оценочный (знания о содержании профессии, о структуре деятельности, способах решения поставленных задач, самооценка профессиональной подготовки); эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, умение управлять своими действиями); операционно-действенный (владение профессиональными знаниями, умениями, способами выполнения профессиональных задач); мобилизационно-настроечный (способность и возможность управлять своим состоянием в реальной ситуации) (К.М. Дурай-Новаковская). В качестве критерия определения готовности к изобразительной творческой деятельности выступает рисунок, основными показателями являются следующие характеристики рисунка: эмоционально-выразительное решение; структурность, грамотность построения; детализация, обобщение; оригинальность, творческий подход.

Е.Н. Ковешникова в своей работе выделяет основные элементы готовности студентов к профессиональной деятельности: положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональности и волевых процессов. Каждый компонент наполнен минимумом необходимых и достаточных показателей, позволяющих определить уровень сформированности профессиональных навыков, знаний, умений, а также способность использовать их в решении образных задач: понимание принципов ведения работы; на основе знаний, умений и навыков правильное построение трехмерной композиции в связи с художественной идеей, которая раскрывается; чувство пропорций, движения, а также умение использовать их; владение знаниями пластической анатомии и умение применять их в решении образных задач.

Мы выделили несколько наиболее выраженных характеристик, составляющих комплекс показателей оценки изобразительно-творческой деятельности студентов.

Таковыми показателями являются: способности студентов (восприятие, воображение, мышление); качество продукта изобразительного творчества (композиционное решение, структурность изображения, техника изображения, оригинальность); творческая активность (самостоятельность в процессе деятельности, в выборе техники и художественных материалов, эмоциональное отношение к работе, самооценка).

Предлагаемые показатели контроля можно выявить путем последовательных диагностирований, проводящихся с применением различных методов: тестов, анализа учебных, учебно-творческих, творческих заданий, срезов знаний.

Система оценки успеваемости студентов на факультете искусств и дизайна реализуется на уровне преподаватель – кафедра – вуз.

Качество знаний, умений и навыков студентов проверяется в результате проведения систематических просмотров и оценки работ, бесед и устных опросов.

К зачетному просмотру представляются все материалы, связанные с

выполнением учебного задания. Оцениваются все работы студента за определенный период (за семестр). При оценке работы следует учитывать не только формальное выполнение задания, но и, прежде всего степень проработки формы, решение поставленных задач.

На экзаменах устный опрос сочетается с просмотром работ каждого студента. Желательно, чтобы в проведении экзаменов и просмотров на каждом курсе участвовали все преподаватели кафедры. Для получения зачета студенты представляют на кафедру все работы, выполненные в течение семестра (аудиторные, самостоятельные, творческие, упражнения: наброски, зарисовки, эскизы, композиционные разработки, этюды, изделия ДПИ и т.д.). Зачеты по специальным дисциплинам на факультете искусств и дизайна имеют дифференцированную оценку.

Результатом такой работы являются обсуждения на кафедре проблем преподавания, обучения и воспитания студентов, выработка общей точки зрения и требования к учебно-воспитательному процессу, единство взглядов на методологию искусства и принципы воспитания будущих преподавателей изобразительного искусства и художников.

Формы оценки качества освоения образовательных программ:

- *текущий контроль успеваемости* – контроль усвоения студентами учебного материала дисциплины, проводимый в течение семестра;
- *промежуточная аттестация обучающихся* – зачеты (проводятся в период зачетной недели) и экзамены (проводятся во время экзаменационной сессии);
- *итоговая аттестация выпускников* – одно или несколько аттестационных испытаний следующих видов:
 - итоговый экзамен по отдельной дисциплине;
 - итоговый междисциплинарный экзамен по направлению (специальности);
 - защита выпускной квалификационной работы (дипломного проекта).

Программы итоговых экзаменов по отдельным дисциплинам, итоговых междисциплинарных экзаменов по направлениям (специальностям) и критерии оценки выпускных квалификационных работ обсуждаются с участием председателей государственных аттестационных комиссий и утверждаются ученым советом факультета. Аттестационные испытания, включенные в состав итоговой государственной аттестации, не могут быть заменены оценкой уровня подготовки на основе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студента.

При проведении аттестационных мероприятий единственным критерием выставления оценки является качество усвоения программного материала.

Формы оценки качества освоения учебных дисциплин и результаты контроля успеваемости студентов оцениваются числом баллов в соответствии со шкалой оценок, разработанной по каждой предметной дисциплине в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Савлучинская Н.В. О критериях оценки творческой деятельности студентов [Текст] / Н.В. Савлучинская // Научно-методические основы обучения изобразительному искусству. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 230 с.

КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Резванова И.Ю.

доцент кафедры социализации личности и коррекционной педагогики
ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования,
повышения квалификации и переподготовки работников образования,
ст. научный сотрудник МНУЛ ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
федеральный университет», кандидат педагогических наук,
Россия, г. Ставрополь

В статье конкурс профессионального мастерства рассматривается как одна из современных форм повышения квалификации педагогов, соответствующая парадигме контекстного образования.

Ключевые слова: конкурс профессионального мастерства, интерактивные технологии, повышение квалификации.

Современная жизнь очень динамична, предлагая все новые и новые возможности для самореализации человека. Не исключением является и образовательная сфера, где сегодня наблюдается огромный спектр самых разнообразных профессиональных мероприятий, где педагоги могут заявить о себе с большой буквы, продемонстрировать свое творчество, профессионализм, педагогические новинки.

Но при этом сложилась парадоксальная ситуация, с одной стороны конкурсы профессионального мастерства призваны противостоять инертности, консерватизму в образовательной сфере, педагогической деятельности, а с другой, сами педагоги, несмотря на то, что возникновение нового, изменчивость будут и впредь важнейшими характеристиками профессиональной деятельности, мечтают о том, чтобы работать спокойно, используя традиционные формы и методы работы. Вследствие этого возникает проблема, как конкурсы профессионального мастерства превратить в действенную силу, способную повышать профессиональное мастерство педагогов, помогать осваивать современные достижения науки и практики, поддерживать инициативу и активность.

С 2013 г. на базе ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» работает Международная учебно-научная лаборатория развития интерактивного образования на Северном Кавказе.

Основной целью лаборатории является развитие в регионах РФ, входящих в СКФО, интерактивного образования и активизация его внедрения в деятельность образовательных организаций.

Для реализации этой цели в лаборатории предлагаются несколько направлений деятельности, одним из которых является организация и проведение профессионального конкурса «Мастера интерактивных педагогических технологий».

Цель конкурса: выявление и поддержка педагогов, реализующих интерактивные технологии в образовательном процессе.

Задачи:

- создание и развитие сети профессионалов, реализующих интерактивные технологии в образовании Северо-Кавказского региона, работающих в конструктивном диалоге с другими педагогами;
- распространение опыта реализации интерактивных технологий лучших педагогов Северо-Кавказского региона в педагогической и общественной среде, публичная презентация достижений лаборатории по развитию интерактивного образования в субъектах СКФО;
- стимулирование инновационной деятельности педагогов и их профессионального роста;
- повышение в общественном сознании значимости труда педагога, его престижа и статуса.

Организация конкурса профессионального мастерства для Северо-Кавказского федерального округа особо значима, поскольку в этом регионе стоит резко вопрос о коррупции, о межнациональных отношениях, сомнительных результатах ЕГЭ выпускников школ, о высоком проценте выявленных неэффективных вузов и др.

Проводя профессиональный конкурс, мы хотели показать его независимость, с одной стороны, с другой, состоятельность в продвижении инновационных процессов в образовании.

Конкурс имеет два этапа: первый (республиканский, краевой) очно-заочный этап – проводится в субъектах РФ, входящих в Северо-Кавказский федеральный округ, в нем принимают участие педагоги, активно реализующие интерактивные технологии.

Второй (региональный) этап проводится в городе Ставрополе, в котором принимают участие по 3 конкурсанта от каждого субъекта РФ, входящего в СКФО, – победители первого этапа.

Для подготовки и проведения первого этапа конкурса были созданы организационные комитеты в составе представителей Институтов повышения квалификации педагогических работников, Министерств образования и молодежной политики, сотрудников лаборатории, являющимися координаторами во всех субъектах РФ, входящих в СКФО.

На первом этапе участникам нужно было представить конспект и видеозапись занятия с использованием интерактивных технологий.

На втором этапе, в котором участвуют победители первого этапа конкурса – не более 3-х человек от каждого субъекта РФ, входящих в СКФО, конкурсантам нужно было провести мастер-класс, отражающий его опыт в области интерактивных технологий.

В состав жюри второго этапа конкурса вошли независимые эксперты: Молодикова И.Н., профессор Центрального Европейского Университета (г. Будапешт, Венгрия), Горбунова Л.Н., проректор по научной работе Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Министерства образования и науки РФ, (г. Москва), Лысенко С.А., сотрудника образовательного Центра "Про Дидактика", эксперта по программам развития критического мышления (г. Кишинев, Молдова), Митрофанова С.В., заведующая кафедрой социальной работы ФГАОУ ВПО "Северо-Кавказский федеральный университет, доцента, Панасенкова М.М., заведующая кафедрой социализации личности и коррекционной педагогики Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Айрапетян И.К., руководитель РОО «Синтем» (Чеченская республика).

Особенностью второго этапа конкурса явилось проведение семинара – тренинга для участников. На семинаре-тренинге участники работают со своими конкурсными материалами, доводят их до совершенства под руководством экспертов. В этой связи конкурс превращается в подлинную мастерскую, в которую каждый приходит со своим "полуфабрикатом" и доводит его до совершенства, можно провести аналогию с учеником, который приходит в мастерскую краснодеревщика с грубым табуретом, а уходит – с изящным венским стулом. Выигрывает конкурс тот, кто лучше всего это сделает – и он по праву будет называться «Мастером интерактивных педагогических технологий».

Эксперт предлагает участникам конспект занятия с ошибками, которые часто встречаются у педагогов, и критерии, по которым его можно оценить с учетом требований интерактивной технологии. Затем участники, индивидуально и по группам начинают работать с конспектом. Опыт работы с «чужим» конспектом позволяет отразить педагогам свою деятельность. Такая форма проведения семинара-тренинга представляет собой модель контекстного обучения, где каждый работает с когнитивным, социальным и рефлексивным опытом [1, с. 11].

Таким образом, профессиональный конкурс – это не только испытание, в традиционном восприятии и не изолированная форма работы в деятельности лаборатории, а основной ресурс в повышении профессиональной квалификации педагога, позволяя участникам в профессиональном общении решать педагогические проблемы, обеспечивая формирование ценностных ориентиров деятельности.

Подводя итог конкурса «Мастера интерактивных педагогических технологий 2014», можно отметить, что он явился первым и перспективным в плане формы повышения квалификации педагогических работников СКФО и демонстрации новшеств в образовании. По мнению участников и организаторов, он способствовал выявлению перспективных направлений в области интерактивного образования, повышению престижности педагогического труда, активизации творческого поиска и развития сотрудничества.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А., Рыбакина, Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Рыбакина // Педагогика. – 2014. – №2. – С. 3-14.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ ВУЗОВ

Родыгина Ю.К.

заведующая кафедрой психологии им. А.Ц. Пуни Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, д-р мед. наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

Курмышов В.М.

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

Пашкин С.Б.

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

Березняцкий В.С.

старший преподаватель Военного института (инженерно-технического) Военной академии МТО им. А.В. Хрулева, канд. ист. наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье приводится пример технологии разработки и применения в образовательном процессе вуза фонда оценочных средств учебной дисциплины при балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов и курсантов вузов.

Ключевые слова: технологическая карта, текущий и рубежный контроль, промежуточная аттестация, балльно-рейтинговая система оценки знаний, фонд оценочных средств учебной дисциплины.

Объективная оценка знаний обучающихся в вузе остается проблемой [1]. В данной статье нами лишь обозначена одна из возможных траекторий ее решения.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования определяют общие цели, задачи, набор обязательных дисциплин и формируемых компетенций, требования к профессорско-

преподавательскому составу, учебно-материальной базе вуза и др., намечают самые общие пути их реализации.

Вузы по каждой из реализуемых специальностей подготовки специалистов самостоятельно разрабатывают учебные планы, программы дисциплин и их методическое обеспечение. В последние входят фонды оценочных средств (ФОС).

В соответствии с Положением о текущем контроле и промежуточной аттестации Национального государственного университета имени П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург для учета результатов обучения используется балльно-рейтинговая система [2]. Аналогичное Положение действует в Военном институте (инженерно-техническом) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева.

Применение ФОС реализуется в соответствии с технологической картой учебной дисциплины, состоящей из базового и дополнительного модуля. Последний используется студентами (курсантами), по тем или иным причинам отсутствующими на занятиях, с целью дополнительного набора баллов.

Изучение любой дисциплины предполагает проведение лекций, семинарских, практических и лабораторных занятий (в том числе в интерактивной форме), организации текущих и рубежных контролей, промежуточной аттестации (зачета или экзамена).

За посещение лекций студент (курсант), получает по 1 баллу за каждое занятие. В зависимости от глубины выступления, научности докладов, активности по итогам практического (лабораторного) занятия обучающимся выставляется от 1 до 2 баллов, интерактивного – от 1 до 3 баллов. Предусмотрено 5 текущих контролей. По итогам каждого студент (курсант), может получить от 2 до 8 баллов.

После изучения всех тем дисциплины кафедра проводит рубежный контроль в форме собеседования с оценкой от 2 до 10 баллов. Кроме того, при изучении дисциплины предусмотрен один внешний рубежный контроль, проводимый учебно-методическим управлением университета (института) в тестовой форме, по итогам которого студент (курсант), может получить от 5 до 10 баллов в зависимости от количества правильных ответов.

Итоговый контроль по дисциплине – промежуточная аттестация – проводится по окончании изучения дисциплины в форме зачета (экзамена) с оценкой от 22 до 30 баллов.

Студент (курсант), набравший по результатам текущего контроля и посещения не менее 50 баллов, может получить оценку досрочно. Если он набирает от 20 до 49 баллов, то сдает зачет (экзамен), за счет чего добывает необходимые ему баллы для дальнейшей аттестации по дисциплине. Максимальное количество баллов 100.

Соответствие окончательного количества баллов, полученных студентом (курсантом), по всем видам контроля по дисциплине, оценивается по шкале, представленной в таблице.

Таблица

Баллы	80 и более	65-79	50-64	менее 50
Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	Зачтено			Незачтено

Сумма баллов, полученная по всем дисциплинам учебного плана, показывает совокупный (общий) рейтинг, а поделенная на количество дисциплин – средневзвешенный рейтинг, что дает возможность ранжирования обучающихся по успеваемости.

Список литературы

1. Пашкин С.Б., Минко Н.И., Миленина И.П. Методология и методы психолого-педагогических исследований/ВИТУ. – СПб., 2008 – 106 с.
2. Положение о разработке и корректировке основных образовательных программ. Версия 3.0. Дата введения 6 февраля 2014 года/Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург, 2014. – 31 с.

ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Савельева Г.В.

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

Лабузова Л.В.

социальный педагог
ОКОУ «Пенская специальная (коррекционная) школа-интернат»,
Россия, г. Курск

В статье раскрываются важные аспекты работы по правовой социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в условиях школы-интерната. Представлен опыт работы по организации мероприятий, направленных на формирование правовой компетенции воспитанников школы-интерната.

Ключевые слова: социальная адаптация, правовая социализация, социальная дезадаптация, социальные отношения, социальная защита.

В настоящее время более 551 тысячи детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уровень социальной зависимости таких лиц от государства значительно повышен, и процесс интеграции их в общество затруднен и специфичен. Решение проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья должно заключаться не только в предоставлении им различных льгот, как было до недавнего времени, но и на реализацию возможности самоопределе-

ния и управления своими жизненными ситуациями, т.е. на адаптацию и социализацию [4, с. 70].

Социальная адаптация – процесс активного приспособления к условиям социальной среды путем усвоения ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, а также процесс включения индивида в систему социальных отношений общества [2, с. 63].

К сожалению, на сегодняшний день в России не разработана целостная эффективная система включения детей с ОВЗ в социальную жизнь, гарантирующая им полную социальную защиту. Создание такой системы особенно важно для воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов. Именно дети с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающиеся в условиях школы-интерната, в большей степени оказываются не приспособленными и не готовыми к самостоятельной жизни, что связано с рядом причин. Прежде всего, это многочисленные ограничения жизнедеятельности ребенка, низкий уровень способности к самообслуживанию, недостаточный контроль над своим поведением, ограниченный опыт общения с окружающими людьми, бедность контактов, отсутствие ориентации в социальном пространстве и т.п. Все это препятствует включению детей с ОВЗ в самостоятельную жизнь и адаптацию в социуме. Создание оптимальных условий для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированного учреждения является первоочередной задачей всего коррекционно-воспитательного процесса, позволяющего ребенку включиться в социальную среду, активно действовать в различных ситуациях.

Формирование системы навыков и умений, обуславливающих успешную социализацию детей-инвалидов, становится возможным лишь при условии целенаправленной и систематической работы по следующим направлениям: развитие системы коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих адекватное межличностное общение; становление основ социального поведения; расширение диапазона социальных ролей на основе систематического включения детей-инвалидов в жизнь общества; обеспечение профессионально-трудового включения в трудовую жизнь и формирование осознанного осмысления её значимости в жизни каждого ребенка-инвалида.

В данной статье мы хотели бы остановиться на правовом аспекте системы социальной работы и рассмотреть его реализацию в условиях ОКОУ «Пенская специальная (коррекционная) школа-интернат» Курской области.

Полноценная социальная адаптация детей с ОВЗ невозможна без формирования системы их нравственно-правового сознания и ценностных ориентаций. Правовая социализация – это часть единого процесса включения индивида в общественные отношения данного конкретного общества через привитие навыков законопослушного поведения [1, с.125]. Правовая социализация воспитанников в ОКОУ «Пенской с(к) школе-интернате» направлена на приобщение их к социальной жизни, привитие знаний, ценностей, норм, принципов, правил поведения, принятых в современном обществе.

Дети с отклонениями в развитии оказываются лишёнными доступных их здоровым ровесникам возможностей получения информации: скованные в

передвижении и общении, такие дети не могут овладеть всем богатством человеческого опыта. Они, кроме того, ограничены в игровой деятельности, что отрицательно сказывается на формировании высших психических функций. Общим для таких детей является замедленный темп развития и быстрая истощаемость, нарушение активности, трудности переключения, координации и автоматизации движений, сниженный объем, точность и прочность запоминаемого [3, с. 53]. Наглядная память таких детей преобладает над словесной. Мышление тесно связано с конкретной ситуацией, творческое мышление находится на начальной стадии своего формирования. Самоконтроль у детей с отклонениями в развитие также не сформирован, что проявляется в отсутствии потребности и навыка самопроверки, невозможности осознания допущенных ошибок. У таких воспитанников часто наблюдаются негативизм, упрямство, агрессивность, двигательное психическое беспокойство, которые создают трудности их адаптации. Проживание в закрытом учреждении не позволяет детям с ОВЗ усвоить определённый социальный опыт и значительно снижает качество моделей поведения, доступных для усвоения.

Отсутствие в нашем обществе полноценной среды правовой социализации людей с ОВЗ, незнание ими своих прав и обязанностей становится причиной их социальной дезадаптации. Выпускник школы-интерната, не знающий свои права, незащищен перед различными жизненными ситуациями. Его можно лишить имущества, на которое он имеет полное право; можно безнаказанно оскорбить, ударить, напугать несуществующей ответственностью. Именно поэтому так необходимо «правовое просветительство» наших воспитанников. Мы должны научить детей защищаться и находить выход из любой ситуации, руководствуясь принципами юридического равенства. Планирование и последовательное проведение комплекса мероприятий по правовой социализации воспитанников в нашей школе-интернате позволяет привлечь к работе всех участников воспитательного процесса: администрацию школы, учителей, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов. Этот сложный и продолжительный процесс направлен на формирование социально важных навыков воспитанников по всем правовым аспектам: взаимодействие с государственными структурами, умение отстаивать свои интересы, оформление основных документов гражданина Российской Федерации. Деятельность школы-интерната по правовой социализации воспитанников включает в себя проведение лекций, бесед, консультаций информационного характера с участием специалистов в различных областях, выбор воспитательных технологий, способствующих становлению законопослушного поведения; оказание помощи воспитанникам в трудовой адаптации и профессиональном самоопределении.

Дети усваивают нормы, принятые в обществе, в большей степени, когда включены в деятельность, направленную на решение задач практического характера. Именно поэтому с учащимися 9 – 11 классов систематически проводятся «Дни правовой помощи» с приглашением сотрудников органов

опеки и Комиссии по делам несовершеннолетних. Такие мероприятия дают возможность ребятам найти ответ на любой интересующий их вопрос в правовой сфере, а также поучаствовать в практикуме по составлению и оформлению основных правовых документов (трудовой договор, исковое заявление, ходатайство в суд и т.д.), применяя метод правотворчества. Проведение подобной работы способствует повышению уровня нравственно-правовой культуры воспитанников.

Одним из способов правовой социализации личности является профориентация. Педагогический коллектив и администрация нашей школы прилагает максимум усилий в сфере профориентации воспитанников. Так, учителями трудового обучения проводятся профессиональные пробы, мастер – классы, на которых выявляются способности детей, их потенциальные возможности и стремления. Мы плодотворно сотрудничаем с учреждениями СПО, имеющими возможность принять на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Окончив эти учебные заведения, наши выпускники становятся штукатурами, малярами, каменщиками, электросварщиками ручной сварки, операторами ЭВМ, операторами швейного оборудования, озеленителями, поварами.

Правовая социализация детей с ОВЗ не может быть полностью реализована в стенах школы-интерната. Наши воспитанники нуждаются в сопровождении и после окончания школы. Именно поэтому была разработана программа постинтернатного сопровождения, которая включает в себя оказание всесторонней адресной помощи выпускникам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, комплекс мероприятий, реализуемых на основе взаимодействия педагогов, воспитанников и других специалистов.

Процесс правовой социализации воспитанников школы-интерната – это личностное и профессиональное самоопределение каждого ребёнка, формирование социально – ответственного поведения, умения отвечать за свои поступки. Для нас очень важно, чтобы выпускник, выйдя за порог школы-интерната, не растерялся в этой сложной жизни, смог самостоятельно реализовать себя.

Список литературы

1. Гойман-Калинский, И.В., Иванец, Г.И., Червонюк, В.И. Элементарные начала общей теории права.: учеб. пособ. / В.И. Червонюк. – М.: Колос, 2003. – 544 с.
2. Дианова, В.И. Роль комплексного сопровождения в социализации детей-сирот с нарушениями развития// Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 63-65.
3. Макарьев, И. С. Индивидуальная программа развития воспитанника специального (коррекционного) образовательного учреждения для детей-сирот с отклонениями в развитии // Шк. логопед. – 2008. – № 1. – С. 53-61.
4. Павленко, Т. П. Особенности социализации подростков-сирот с легким психическим недоразвитием и девиантным поведением // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 68-76.

ОПТИМИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Сайтханов А.Ф.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы, канд. пед. наук, доцент
Россия, г. Уфа

Сайтханова В.Я.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы, канд. пед. наук,
Россия, г. Уфа

Хайрtdинова Л.Ф.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы, канд. пед. наук, доцент
Россия, г. Уфа

В статье представлен опыт изучения организации производственной практики студентов, представлены рекомендации в виде разработки организации практики студентов, предполагающей специальную подготовку к прохождению практики, качественную организацию деятельности под руководством наставника базового учреждения, обеспечение «прораствания» полученного студентами опыта в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: профессионализация, компетентностный подход, педагогическая практика, педагог-дефектолог, портфолио, тьютер.

Конкурентоспособность выпускника, его востребованность на рынке труда, трудоустройство по специальности является одним из показателей эффективности вуза. Работодатели заинтересованы в приобретении такого специалиста, который сразу может сразу эффективно встроиться в образовательный процесс.

В профессиональном образовании компетентностный подход требует формирования умений самостоятельного решения задач профессиональной деятельности, предполагает усиление деятельностной сущности обучения и прежде всего, овладение деятельностными знаниями – знаниями о способах выполнения конкретной деятельности, которые являются основой профессионального опыта специалиста, важным психологическим средством освоения новых действий [3]. Понимание важности этих знаний для успешной профессиональной деятельности побуждает педагогов к поиску дидактических средств их формирования (Э.Ф. Зеер) к числу которых можно отнести целенаправленное моделирование практической деятельности и упражнение в ней студентов в процессе практики. Студент должен не просто получать знания, а должен упражняться, тренироваться в профессиональной деятельно-

сти. Необходимо также учитывать, что профессиональная компетенция возникает и оттачивается только в коллективной деятельности.

С этой точки зрения особое значение приобретает задача оптимальной организация практик студентов. Нами было проведено изучение подготовки к практике, непосредственной деятельности студентов выпускного курса в процессе прохождения производственной практики, ее результатов, которое выявило, что:

- студенты имеют нечеткие представления о предстоящей деятельности и её содержании, на практике испытывают трудности материализации деятельности, вследствие отсутствия в актуальном плане средств для её реализации;

- представление студентами результатов деятельности на практике содержательно бедно и формально;

- наставники не обеспечены в полной мере специальными методическими рекомендациями по руководству практикой студентов, недостаточно владеют методическими умениями эффективного взаимодействия со студентами-практикантами, поэтому ограничиваются формальным ведением практики и лояльным оцениванием их деятельности (всем пишут положительные отзывы и ставят «отлично», оправдываясь: «вот пойдет работать, тогда научится»).

Студенты не удовлетворены полученным опытом, переживание своей несостоятельности еще неокрепшим будущим специалистом снижает его инициативность, мотивацию к деятельности, её продуктивность, задерживает формирование профессиональных компетенций, ослабляет стремление к реализации себя в этой профессии. Таким образом, обнаруживается противоречие между требованием компетентностной модели выпускника и достижением её в процессе прохождения практики.

В поисках решения выявленной нами проблемы, группе студентов выпускного курса, готовящихся к прохождению практики на базе школьного логопедического пункта, было предложено подготовиться к ней определенным образом. Мы преследовали цель формирования у группы студентов четкого представления о предстоящей деятельности. Далее нами был разработан и представлен студентам содержательный алгоритм их конкретной деятельности на практике в соответствии с планом практики, предлагаемым кафедрой. Для деятельности по руководству практикой в качестве наставника нами был разработан собственный алгоритм, подобраны эффективные, на наш взгляд, приемы организации профессиональной деятельности студентов в процессе практики. В течение непосредственной практической работы организовывалось коллективное проживание ситуаций профессиональной деятельности совместно с наставником и коллегами-сокурсниками, стимуляция поисковой деятельности студентов. После окончания практики, было организовано представление опыта работы этой группы студентов своим сокурсникам на практических занятиях (студенты показали полные презентации структурированных занятий, методические материалы из опыта работы практического логопеда, с которыми они познакомились, видеоматериалы). Это

вызвало живой интерес сокурсников и желание получить эти материалы. В ответ мы предложили им провести представление своего опыта практической работы. Так были организованы презентация, обсуждение, накопление методических материалов на курсе, обмен ими. Следует сказать, что студенты дополняли свои материалы, старались представить их в более содержательном виде, ориентируясь на наш образец. Мы заметили, что такая деятельность привлекательна для студентов, сплачивает, стимулирует живое профессиональное общение, стремление представить свою профессиональную состоятельность.

Анализ опыта организации практик студентов – будущих учителей-дефектологов, позволил сотрудникам кафедры разработать проект организации практики студентов, предполагающий специальную подготовку к прохождению практики, качественную организацию деятельности под руководством наставника базового учреждения. Тезисно представляем этапы данного проекта:

Первый этап – подготовительный. На данном этапе происходит подготовка к практике, которая предполагает поиск, накопление методических материалов и оформление студентами специального портфолио практиканта с учетом условий конкретной практики. Успешная работа студента на этом этапе должна являться допуском к практике. Портфолио студента-практиканта должно содержать: обзор документов, составляющих нормативно-правовую базу учреждения, психолого-педагогическую характеристику детей данной возрастной группы, краткое описание программы обучения, образцы документации, действующей в данном учреждении, структуры занятий, содержание перспективного и тематического планирования, диагностические материалы для изучения состояния речи детей, разработки занятий, анализ современных методик с представлением конкретных методических приемов, список научно-методической литературы, раскрывающий деятельность специалиста.

Существенной частью портфолио должно быть описание четкого алгоритма деятельности студента на весь период практики с конкретным пространственно-временным обозначением (где и что делаем сегодня, каков должен быть результат именно сегодня, не допускать размывания, когда мероприятия практики и фиксация результатов откладываются и все сумбурно продельвается в последние дни практики, затем студенты долго, с бесконечными переделками сдают отчеты по практике).

Мы считаем, что такое адресное, структурированное представление деятельности на практике и её методическое оснащение позволит сконцентрировать и актуализировать знания о ней, предупредит трудности вхождения и вработывания в образовательный процесс. Формирование ясного образа предстоящей деятельности усиливает вооруженность, дает студенту сознание готовности к ней, ожидание её успешности, мотивацию к деятельности, обеспечивает четкий анализ деятельности и в дальнейшем способствует сознанию удовлетворенности, успешности, что в свою очередь стимулирует к закреплению в профессии.

На втором этапе происходит реализация содержания деятельности на практике под руководством наставника по определенному алгоритму. Для продуктивной реализации этого этапа, необходима разработка методических рекомендаций, содержащих описание алгоритма деятельности учителя как наставника практикантов, приемов организации профессиональной деятельности студентов в процессе практики, средств отслеживания результатов, оценки достижений; организация обучения руководителей практики деятельности наставников и обеспечение их всеми необходимыми методическими материалами.

При этом следует иметь в виду, что не каждый специалист, имеющий большой стаж работы и высокую квалификационную категорию может быть наставником. Наставник должен обладать качествами учителя-мастера (творческим уровнем профессиональной деятельности, предполагающим методические умения необходимые для наставничества), а именно:

- умением готовить сопровождающий материал для восприятия оптантом и заинтересовывать структурно ярким его представлением;
- владением способами комментированного показа и презентационной демонстрации процесса деятельности оптанта;
- владением способами алгоритмизации деятельности и их управлением;
- умением структурировано, упорядоченно представлять содержание деятельности;
- умением обеспечивать наполненность деятельности оптанта конкретными эффективными приемами практической работы;
- готовностью и способностью к организации проживания ситуаций профессиональной деятельности, присвоения образцов взаимодействия с наставником, коллегами-сокурсниками и сопровождаемыми;
- умением подобрать приемы проведения занятий к организации собственной деятельности оптанта;
- владением способами обучения оптанта к фиксации, рефлексии и анализу результатов собственной деятельности оптанта.

Важно организовывать деятельность как коллективную. При этом студенты должны овладеть умением работать совместно во время подготовки к предстоящим занятиям, анализа своих результатов деятельности и сокурсников. Чем больше такой деятельности, тем более активно, осязаемо переживание и проживание разнообразных ситуаций деятельности, которые оформляются как профессиональный опыт.

Для иллюстрации приводим примеры из опыта одного из авторов, реально руководившего практикой студентов на базе школы в качестве учителя-наставника. Так, если организовать коллективную подготовку к проведению занятия так, что вся группа в процессе мозгового штурма предлагает различные варианты организации урока, приемы работы по теме урока, а наставник стимулирует поисковую деятельность студентов специальными приемами, то значительно возрастает активность студентов. При оформлении конспекта они стараются как можно лучше выстроить дидактическую задачу с использованием приемов, которые они предложили, искренне переживают,

наблюдая за проведением занятия сокурсником, и при анализе занятия; активно обсуждают: как сделано, как можно было сделать еще, как сделать лучше. Еще более продуктивной становится деятельность студентов, если организовать коллективное проведение занятия, которое студенты раскладывают по логическим частям. Студенты проживают состояние творческого подъема, особой ответственности и в этот момент показывают себя как взрослые специалисты. Результаты деятельности фиксируются студентами в портфолио в виде конкретного творческого продукта опыта практической деятельности.

Процесс не должен заканчиваться с завершением практики. «Прорастание» полученного опыта обеспечивается в дальнейшем презентацией своей деятельности на следующем этапе.

На третьем этапе происходит представление профессионального опыта и своих достижений. Если вначале студент представляет их в общем виде на отчетной конференции по практике, то продолжением может быть представление сокурсникам и обсуждение в группе на практических занятиях, в электронных презентациях уроков. Создание коллективной методической копилки, своеобразного методического сборника для использования в самостоятельной профессиональной деятельности предполагает включение методических материалов, интересного опыта практических логопедов, с которым они ознакомились на практике. Особый интерес представляют выставки методических материалов, дидактических игр, пособий, изготовленных самими студентами, конкурсы логопедических занятий. Эти материалы органично дополняют портфолио студента-выпускника.

Представленный нами проект не исчерпывает всех аспектов проблемы, нуждается в специальной разработке и методическом обеспечении организации практики студентов на отдаленных базах практик в другой местности, в другом регионе. Это позволит кафедре полноценно осуществлять методическое руководство практикой, отслеживать процесс подготовки будущих дефектологов, консультировать студента-практиканта и учителя базового учреждения.

В результате такой организации расширяется возможность определения будущего места трудовой деятельности выпускника. Разработка оптимальной организации практики студентов особенно актуальна в связи требованиями подготовки прикладных и академических бакалавров специального (дефектологического) образования, нацеленных на реализацию компетентностного подхода в обучении, где в качестве результата выступает формирование у обучающихся профессиональных, профессионально-прикладных и специальных компетенций.

Список литературы

1. Аслаева, Р.Г. Стратегические ориентиры социально-профессиональной подготовки дефектологов [Текст] /Р.Г. Аслаева. – Уфа: Изд-во «Здравоохранение Башкортостана», 2012. – 340 с.
2. Аслаева, Р.Г., Сайтханова, В.Я. Педагогическая мастерская как среда профессионального роста учителя-логопеда //Дефектология. – 2012. – № 3. – С.73-80.

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 240с.
4. Сайтханова В.Я. Формирование нового профессионального опыта учителя-логопеда в условиях педагогической мастерской [Текст]: дис...канд. пед. наук / В.Я. Сайтханова. – Шуя., 2009. – 216 с.
5. Нурлыгаянов, И.Н., Хайрtdинова, Л.Ф. Особенности представлений об образе специального педагога на разных этапах профессионализации //Развитие профессиональной субъектности представителей социэкономических и социотехнических профессий в условиях современного общества /Сб. статей /под ред Д.В. Иванова. – Курск: Изд-во Курского госуниверситета, 2010. – С.165-169.

ВНЕДРЕНИЕ ФГОС: РИСКИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Самсоненко Л.С.

доцент кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматриваются риски при реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов. Автор представляет причины возникновения описанных рисков и предлагает направления деятельности для предупреждения и решения представленных затруднений.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональная компетентность, инновационная деятельность, педагог, мотивация, личностное развитие.

В современных условиях модернизации отечественной системы образования и внедрения новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС) все образовательные организации автоматически вступают в инновационные процессы.

Принципиальная новизна ФГОС второго поколения [3], задача их введения в практику работы образовательных организаций определяет возникновение ряда проблем, затрудняющих реализацию данного нововведения.

Представим возможные риски образовательной организации при реализации ФГОС.

Во-первых, первостепенная значимость личностного развития обучающихся, провозглашенная на федеральном уровне в образовательной политике, в настоящее время далека от реализации в практике. Большинство образовательных организаций продолжают разрабатывать и выделять как ведущие внешние установки, отрицающие учет индивидуальных особенностей, способностей и целей обучающихся. Стереотип восприятия обучения как передачи ребенку знаний и информации всё ещё преобладает в нормативных документах, программах и методиках.

Доминирование внешних целей, содержания и технологий обучения приводит к разрушению внутренней мотивации обучающихся, не востребованности их творческих возможностей, потери желания учиться, возраста-

нию значимости формальных ценностей образования (получение отметки, сдача экзаменов в вуз). Возрастает отчуждение ученика от организуемого для него образования, вызванное несоответствием традиционных форм и содержания образования изменяющимся жизненным установкам и интересам современных обучающихся [4].

Во-вторых, проявилась проблема низкой готовности педагогов к происходящим изменениям. Зачастую педагогом формально декларируется переход к новым стандартам, но в реальности сохраняется привычное содержание образовательного процесса, механически применяются технологии системно-деятельностного подхода, что в итоге только снижает результативность деятельности.

Педагогам оказалось сложно замотивировать себя к принятию и включению в реализацию инноваций. Глобальность перемен иногда очень негативно влияют на психологическое здоровье и эмоциональное благополучие педагогов, оказавшихся неготовыми их принять [4].

В-третьих, существует проблема специализации педагогов и «энциклопедичности» обучающихся. Преподавательский коллектив, поделив необходимый объем знаний для учеников, разделяет материал на учебные предметы, закрепленные за отдельными учителями. Один обучающийся должен усвоить информацию, которую на протяжении всей своей профессиональной деятельности накопили опытные педагоги. Складывается ситуация, когда, несмотря на все свои усилия и даже при наличии положительных оценок, дети чувствуют, что не могут справиться с учебной программой в целом. В результате страдает положительная мотивация и личностное развитие [2].

Вероятными причинами названных проблем, на наш взгляд, является:

- недостаточный уровень профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений (размытая миссия ОУ; отсутствие четких целей и задач образовательной деятельности; слабый контроль со стороны администрации по теоретически обоснованным критериям реализации педагогами именно личностно ориентированной деятельности; недостаточная организация системной работы по переосмыслению накопленного арсенала оценочных средств; отсутствие работы по разработке принципиально новых компетентностно-ориентированных средств оценивания, в частности, проверки личностных результатов);

- недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов (недостаточный уровень знаний о сущности и способах формирования личностных результатов; о возрастных и индивидуальных особенностях развития учащихся; недостаточное использование современных эффективных технологий обучения; низкий уровень владения способами самомотивации, саморегуляции, профилактики и преодоления стрессовых ситуаций).

Для успешного решения названных затруднений необходима организация специальной дополнительной профессиональной подготовки педагогов и руководителей, что может быть обеспечено как в рамках курсов повышения квалификации, так и в ходе внутрифирменного обучения, мероприятий, про-

водимых для методического обеспечения или самостоятельной образовательной деятельности педагогов.

Вне зависимости от выбранной формы, основными направлениями работы в рамках подобного обучения должны стать:

1. Формирование умения четко определить миссию организации, содержанием которой должно быть обеспечение личностного развития учащихся. Миссия – это философия и предназначение, смысл существования организации. С понятием «миссия» тесно связаны понятия «цель», «задачи», «ценности», «показатели результативности», «компетенции». В соответствии с миссией необходимо формировать умения разрабатывать цель и задачи образовательного учреждения, среди которых приоритетной является развитие личностных результатов учащихся. Иногда считается, что определение миссии, цели и задач организации – это работа администрации учреждения, то есть ответственность за формулирование глобальной цели должен брать на себя только руководитель. Это является глубоким заблуждением. Когда определение предназначения образовательного учреждения выработано руководителем в одиночку и просто представляется педагогам, то такое определение может быть не принято, или совсем не понято, что приведет к противоречиям и конфликтам. Кроме того, определяя миссию, руководитель не может в одиночку достаточно точно и объективно проанализировать все процессы в организации на существующий момент времени и поэтому не может разработать глобальную долгосрочную цель организации. Следовательно, разработка и определение миссии организации – это сложный длительный процесс, который складывается из нескольких этапов, и в этом процессе должны участвовать все сотрудники коллектива, имеющие отношение к педагогической деятельности или к управлению организацией [4].

2. Разработка конструкции содержания образования (рабочие программы по предмету и междисциплинарные программы), в котором овладение школьными предметами на уровне государственных стандартов органически сочеталось бы с усвоением личностного опыта – способности осмысливать собственные жизненные проблемы, адекватно представлять свои возможности и жизненный потенциал, планировать свою жизнедеятельность и отвечать за принятые решения, действовать не по указке, а автономно [4].

3. Осмысление педагогами ценности личности каждого ребенка и принятие ее во всей уникальности, сложности, противоречивости и полноте. Принятие Другого – это, в первую очередь, признание не только различий между собой и Другим, но и его права как уникальной личности быть непохожим на нас. К. Роджерс считает, что принятие Другого – это позволение ему отличаться от нас в мыслях, чувствах, желаниях. Однако сделать это совсем непросто. Позволить отличаться – означает разрешить, дать возможность быть непохожими на нас. Такого рода разрешение дается с трудом в силу того, что среди непохожих, «чужих» человек чувствует себя небезопасно. С одной стороны, он не знает, чего ждать от тех, кто непохож, кто думает и чувствует иначе. И от этого становится более напряженным и закрытым в отношениях с ними. С другой стороны, он пытается воздействовать на них,

чтобы они думали и чувствовали так же, как и он, или пытается лучше узнать их правила и ценности и измениться сам. Если различия признаются, тогда другой человек с его инаковостью воспринимается как отдельное, автономное человеческое существо, к которому не обязательно относиться подозрением и отвержением, чтобы с ним взаимодействовать [1].

4. Выявление системы специальных технологий (приемов), включающих «механизмы» личностного развития учащихся на основе создания личностно-развивающей педагогической ситуации, при этом должен быть освоен инструментарий приемов и диагностик, позволяющих оценивать эффективность создания такого рода ситуаций в культурно-педагогическом пространстве школы [4].

5. Развитие ответственности педагогов. Ответственность – это добровольное, внутреннее принятие осуществления необходимости, правил, требований. Ответственность предполагает уверенность в своих силах, их соразмерность решаемой задаче.

Ф. Перлз понимает ответственность «как способность к ответу: возможность ответить, мыслить, реагировать, проявлять эмоции в определенной ситуации. Эта ответственность – способность быть тем, кем вы являетесь». Необходимо разделять ответственность за Другого и ответственность за себя. Ответственность за Другого педагоги часто превращают в обязательство: «Если я отвечаю за кого-то еще, я чувствую всемогущество: я вмешиваюсь в его жизнь. Это значит, что у меня есть долг... поддерживать этого человека». Такие обязательства можно сравнить с манией величия. Другой вид ответственности – за себя – просто означает: «Я – это я». Такой вид ответственности является основной чертой взрослого человека. В развивающих отношениях педагог отвечает за собственные мотивы и за свое обращение с учеником. В системе педагогических отношений учитель несет ответственность за свое самовыражение и за последствия своего поведения. Ответственность тесно связана со свободой и выбором. Если человек действительно несет ответственность за свою жизнь, то он свободен в своем выборе, и это дает ему ощущение собственной силы [1].

Таким образом, внедрение ФГОС требует реализации целого ряда условий, включающих развитие компетентности самих педагогов и руководителей и системную работу всего педагогического коллектива в данном направлении.

Список литературы

1. Серeda, Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост [Текст] / Е.И. Серeda. – С.-Пб.: Речь, 2006. – 224 с.
2. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем, направленных на развитие личности учащихся / В.В. Сериков // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.psymania.info/raznoe/358.php.
3. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст] / под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
4. Хуторской, А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2006/0829.htm.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Сидорова Н.И.

магистрант кафедры педагогики Северного Арктического федерального
университета им. М.В.Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

Пушкина И.М.

доцент кафедры педагогики Северного Арктического федерального
университета им. М.В.Ломоносова, канд. педагог. наук,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается психологический аспект проблемы воспитания социальной ответственности.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, личность, воспитание.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию (декабрь, 2014 год) отражен заказ общества и государства на воспитание личности, обладающей интегральным качеством – социальной ответственностью. Личность в результате формирования и саморазвития тем и отличается от индивида, что способна принимать решения в ситуациях морального выбора, нести ответственность за эти решения перед собой, окружающими людьми, своей страной и всем человечеством.

Заметим, воспитание ответственного человека и специалиста, предоставление ему перспективных социально-профессиональных ресурсов образца нового столетия – сложная проблема для всего человечества. Это связано с тем, что формирование свободной, автономной и ответственной личности, с одной стороны, широко декларируется в обществе, но с другой – остается трудной педагогической задачей. Моральный выбор в такой сложной социальной практике, какой является деятельность современного работника, открывает перед ним свободу для осознанных действий и одновременно повышается степень риска и ответственность [5, с.3].

Напомним, что ответственность – это возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в своих действиях и способность принять на себя вину за возможные их последствия. Психологической предпосылкой ответственности является возможность выбора, т.е. сознательного предпочтения определенной линии поведения. Выбор может осуществляться в усложненных условиях, например, в конфликтных, где сталкиваются интересы отдельно взятой личности, группы людей или общества. Подчеркнем, для личности особую значимость представляет проблема выбора своего «Я». Здесь как раз и возникает проблема «быть или не быть» или «быть или казаться», для человека «быть» означает быть человеком, отстаивать свои жизненные позиции и нести за них ответственность. Выбор «казаться» означает отказ от ответственности [1, с.135].

Выделим особо, формировать ответственность у человека можно только в том случае, если удастся наполнить его жизнь общественным смыслом. Так, например, К. Муздыбаев подчёркивал, что для формирования ответственности необходимо, чтобы ученик эмоционально переживал порученное ему задание, осознавал важность, необходимость своей деятельности не только для него самого, но и для других людей [1, с.167].

Разумеется, социальную ответственность следует рассматривать как стойкое личностное свойство. Социально ответственным личностям свойственно наличие позитивных качеств, начиная от пунктуальности, точности, послушности и заканчивая нравственными, гражданскими чертами, такими как честность, справедливость, принципиальность [2].

Отметим, что социальная ответственность понимается как мера соответствия действий личностей и социальных групп взаимным требованиям, действующим правовым и общественным нормам, общим интересам. Поэтому, рассматривая понятие ответственности как форму саморегуляции личности, выражающуюся в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий, необходимо уточнить, что социальная ответственность предполагает осознание личностью своей социальной активности, своих поступков, действий и последствий, значимых для общества, людей, государства.

Ответственность перед обществом, другими словами – социальная ответственность, служит показателем развития личности, именно критерием ее социальной зрелости, которая выражается в потребности «самореализации не себя в обществе, а себя для общества». Поэтому в социальную входит ответственность не только перед обществом, но и за социум [4].

В целом, сущность социальной ответственности состоит в обязанности личности выполнять соответствующие политические, юридические и моральные требования, предъявляемые ему обществом, государством, коллективом. Сферы социальной деятельности определяют и виды социальной ответственности. В нее входит гражданская, политическая, профессиональная, моральная, общественная, юридическая, экологическая, глобальная и другие виды ответственности.

Из всех перечисленных примеров остановимся на глобальной ответственности как разновидности социальной ответственности и актуальной в наше непростое время. Глобальная ответственность, в первую очередь, означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете. Глобальная ответственность является способом поддержания мира (целостности общества и общественного согласия, социальной справедливости, усовершенствования общественных отношений) и сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья, и каждый человек должен активно участвовать в мироустройстве [3, с.350].

Итак, воспитание социальной ответственности как интегрального качества личности, которое определяет поведение, деятельность социально ответственной личности на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от целей и ценностей общества, становится приори-

тетной задачей педагогического сообщества России в условиях современной жизнедеятельности. Важной миссией, стоящей перед образовательными учреждениями среднего и высшего профессионального образования, является воспитание выпускника как социально ответственной личности. Ведь ответственность — это определённость, надёжность, честность в отношении себя и других. Ответственность включает в себя личную подотчетность и способность действовать в рамках этических норм на благо себя и окружающих.

Список литературы

1. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст] – М.: Изд.2, доп. 2010. – 248 с.
2. Новосельцев, В.И. Воспитание моральной ответственности у старших школьников во внеклассной работе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.И.Новосельцев. – М., 1992, – 21 с.
3. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б.Шапарь – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2005. – 808 с.
4. Плахотный, А. Л. Проблема социальной ответственности [Текст] – Харьков: «Вища школа», Изд-во Харьковского ун-та, 1981. – 192 с.
5. Семенова О.А. Формирование биоэтической ответственности в профессиональной деятельности студентов медицинского вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.А.Семенова. – Ставрополь: 2011. – 23 с.

МОДИФИКАЦИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ СИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Стебеняева Т.В.

ведущий специалист АНО ДПО Институт стандартов международного
учета и управления, кандидат экономических наук,
Россия, г. Москва

Юрятина Н.Н.

методист кафедры МСФО

АНО ДПО Институт стандартов международного учета и управления,
Россия, г. Москва

В статье показаны роль и значение модификации стандартных форм и методов подготовки специалистов в рамках обучения в системах непрерывного профессионального образования и повышения квалификации для отечественных предприятий всех форм собственности и сфер производственной деятельности. Предложенный подход позволяет учитывать особенности как современного этапа развития экономики нашей страны, так и перспективные подходы в подготовке квалифицированных специалистов в любой сфере производственной деятельности.

Ключевые слова: модификация, формы и методы, подготовка специалистов, системы непрерывного профессионального образования и повышения квалификации, инновационное развитие.

Переход на рыночные отношения поставил перед образовательной системой России новые цели, решение которых невозможно без глубоких пре-

образований не только системы высшего профессионального образования в учебных заведениях, но и непрерывного повышения квалификации персонала непосредственно на предприятиях, что предполагает становление и развитие квалифицированного специалиста как личности в течение всей его профессиональной деятельности. В новых экономических условиях одной из главных целей создания и функционирования систем непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации (НПО и ПК) является подготовка такого специалиста, личностные и профессиональные качества которого, обеспечивали бы ему умение решать задачи по всем направлениям его профессиональной деятельности и повышали ответственность за их решение. Только высокая степень ответственности каждого специалиста за результаты своего труда порождает на предприятии тот специфический микроклимат, который принято называть средой восприимчивой к инновациям преобразованиям. Именно этот фактор позволяет каждому специалисту предприятия успешно реализовать свой потенциал посредством прохождения обучения в системах НПО и ПК. Следовательно, создание на предприятиях такого рода структур обеспечит не только поддержание их конкурентоспособности на рынке, но и станет одним из определяющих факторов их инновационного развития [1].

В этой связи представляется целесообразным рассмотреть современные модификации существующих форм и метод, используемых для подготовки специалистов в рамках систем НПО и ПК на предмет возможности их адаптации к реалиям предпринимательской деятельности российских предприятий.

Создание на предприятии системы НПО и ПК является одним из важнейших условий обеспечения гарантии качества и правильности выполнения производственных заданий, связанных непосредственно с производством продукции, а так же оказанием услуг. Существующие системы НПО и ПК специалистов могут быть структурированными и неструктурированными [2]. В структурированных системах НПО и ПК применяются жестко заданные наборы специализированных программ обучения по установленным на предприятии направлениям повышения квалификации специалистов. Участие в них работников предприятия и уровень повышения их квалификации обычно измеряются количеством прослушанных часов, прочитанных лекций, индивидуальных выступлений, опубликованных статей и т.п., которое может быть легко проверено документально. В неструктурированных системах НПО и ПК состав специализированных программ обучения по установленным на предприятии направлениям повышения квалификации специалистов жестко не задается, а участие в них работников предприятия и уровень повышения их квалификации не проверяется и документально не регистрируется.

Поскольку в структурированных системах НПО и ПК применяются достаточно хорошо известные формы и методы обучения, то в рамках данной статьи мы остановимся на особенностях форм и методов обучения, используемых в неструктурированных системах НПО и ПК.

Для повышения эффективности профессиональной подготовки в системе НПО и ПК, а так же для определения целей профессионального развития, профессиональный состав специалистов предприятия целесообразно классифицировать по различным «уровням». При этом классификация по уровням в рамках системы НПО и ПК является лишь ориентиром, а не строгим определением должностных обязанностей и возможностей сотрудников.

Требования к профессиональной подготовке специалистов предприятия определяются в зависимости от их квалификационного уровня. Распределение специалистов предприятия по уровням в рамках системы НПО и ПК происходит в Управлениях (Отделах) с учетом характера и направления деятельности каждого специалиста.

При распределении специалистов предприятия по уровням в рамках системы НПО и ПК учитывается следующий минимальный комплекс характеристик: должность, предусмотренная штатным расписанием; образование; опыт работы при зачислении на должность; организационные навыки; профессиональные знания; выполняемая работа после зачисления на должность.

Деятельность в рамках неструктурированных систем НПО и ПК предусматривает содействие сотрудникам предприятия в ознакомлении с широким диапазоном профессиональных знаний, затрагивающих уровень их квалификации. Обучение в рамках неструктурированных систем НПО и ПК обычно включает в себя:

- инициативное дополнительное самообучение каждого специалиста;
- поиск новой тематики и направлений для работы в целях расширения бизнеса предприятия, что особенно актуально для менеджеров.

Такая деятельность всемерно поощряется и включает в себя самостоятельное изучение законодательных актов и инструктивно-нормативной литературы, профессиональных журналов и другой профессиональной периодической литературы, общероссийской и зарубежной печати, в соответствующих электронных базах данных и на сайтах в Интернете; ознакомление с последними событиями в определенных областях профессиональной деятельности, а так же областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия.

Курсы самообучения разрабатываются в соответствии с программами в рамках системы НПО и ПК, которая имеет общие разделы, обязательные для изучения всеми сотрудниками предприятия, и специальные разделы, обязательные для изучения сотрудниками предприятия, выполняющими отдельные виды работ и услуг. При этом для каждого уровня сотрудников предприятия необходимо разрабатывать специальные курсы самообучения, учитывающие разный уровень подготовки специалистов в зависимости от их образования, квалификации и опыта работы по специальности.

Каждая программа должна иметь четко сформулированные цели. В их реализации должны участвовать опытные и квалифицированные преподаватели, которые обладают достаточным знанием предмета [3]. Программы составляются для каждого уровня НПО и ПК специалистов предприятия. В программах подробно должно быть определено, какое конкретно обучение

должен пройти специалист того или иного уровня ПП и НПО, изучаемые предметы, количество часов, отводимое на тот или иной изучаемый предмет или вопрос и т.д. Каждый уровень обучения имеет свое, характерное для него, соотношение объемов изучаемого материала по темам и видам обучения.

Программы обновляются каждый год с учетом последних профессиональных достижений и отчетов об их оценке профессиональными специалистами и экспертами и могут корректироваться в течение года в свете последних нововведений в российском законодательстве, а так же в определенных областях профессиональной деятельности, областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия.

Повышение профессиональной квалификации специалиста при самостоятельном изучении им нормативных документов (правил, инструкций, указаний и др.), которые относятся к внешним источникам информации формально не документируется. Однако уровень профессиональных знаний и знаний последних новаций в сфере профессиональной деятельности, достигаемый с помощью самостоятельного изучения специальной и периодической литературы и электронных источников информации, а также профессиональная эрудиция каждого специалиста, проверяются и оцениваются аттестационной комиссией путем тестирования и в ходе устного собеседования с аттестуемыми сотрудниками.

В отличие от академических образовательных учреждений, системы НПО и ПК предприятий имеют сугубо практические цели, а именно: развитие знаний и умений сотрудников в соответствии со спецификой и бизнес-задачами предприятия, трансляция корпоративной культуры в среду сотрудников предприятия, разработка новых технологий и проектов обучения специалистов. В этой связи важное значение представляют современные модификации существующих форм и метод, используемых для подготовки специалистов в рамках систем НПО и ПК.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №14-06-00012 «Инновационные технологии и методы непрерывного профессионального обучения и карьерного роста персонала организаций».

Список литературы

1. Коростелёв А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров [Текст] / А.А. Коростелёв. // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №3 (6). С. 168 – 172.
2. Луценко Л.И. Обучение и повышение квалификации взрослых в системе непрерывного образования [Текст] / Л.И. Луценко. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012, №1-2. С. 306 – 312.
3. Основы психологии и педагогики: учебное пособие [Текст] / Г.В. Бороздина. – 3-е изд. – Минск: Изд-во Гревцова, 2013.

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА КОНТЕНТ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Табачук Н.П.

доцент кафедры математики и информационных технологий
Дальневосточного государственного гуманитарного университета,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Хабаровск

В статье рассматривается эволюция взглядов на контент об информационной компетенции человека. Она связана с исследованиями, проводившимися в России в конце XX и начале XXI века. Представлены подходы к определению сущности феномена «информационная компетенция человека».

Ключевые слова: информационная компетенция человека.

В настоящее время понятие «информационная компетенция человека» достаточно широкое и трактуется неоднозначно. Большинство исследователей информационную компетенцию человека связывают с феноменами: информация, информатизация, компьютерная грамотность, информационная грамотность, компьютерная образованность, информационная образованность, информационная компетенция, информационная компетентность, информационная культура личности и общества, менталитет.

В таблице представлена эволюция взглядов на контент об информационной компетенции человека, отражающаяся в исследованиях ученых (А. И. Бочкин, Б. С. Гершунский, С. Д. Каракозов, К. К. Колин, М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер, А. В. Хуторской и др.).

Таблица

Эволюция взглядов на контент об информационной компетенции человека

Эволюция взглядов	Исследователи и ученые, определяющие контент	
Компьютерная грамотность	(М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер, А.И. Бочкин, А.М. Витт, и др.)	<i>Компьютерная грамотность</i> связывается с навыками квалифицированного использования основных типов современных информационных систем и пониманием основных принципов, лежащих в основе функционирования этих систем [6].
Информационная грамотность	(С.Д. Каракозов, В.А. Извозчиков и др.)	<i>Информационная грамотность</i> есть овладение знаниями, умениями, символами, правилами и нормативами в сфере компьютеризации и информатизации. Она представляет собой «начала» информационной культуры [3].
Компьютерная образованность	(А.И. Бочкин и др.)	<i>Информационная культура</i> как этика использования компьютера в контексте общечеловеческих ценностей, а цели общего образования и умственного развития связаны с <i>компьютерной образованностью</i> [1].
Информационная образованность	(А.В. Курбатова и др.)	<i>Информационная образованность</i> – результат усвоения систематизированных знаний, умений,

		навыков поиска, отбора, хранения, обработки и систематизации информации с использованием современных информационных технологий [5].
Информационная компетенция и компетентность личности	(А.В. Петухов, Д.В. Голубин, Н.В. Евладова, И.А. Зимняя, Е.Ф. Морковина, М.В. Романова, О.А. Толстых, А.В. Хуторской и др.)	Компетенции, которыми должна обладать личность в информационном обществе, называются <i>информационными</i> . <i>Информационная компетентность</i> может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность информационной деятельности (внешней и внутренней) на основе компьютерной грамотности, что означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих или поставленных перед человеком задач [7].
Информационная культура личности и общества	(К.К. Колин, А.М. Витт, Т.П. Лютикова, Н.В. Макарова и др.)	<i>Информационная культура общества</i> характеризует его способность формировать и использовать информационные ресурсы, современные средства информатизации и информационные технологии в интересах обеспечения своих жизнедеятельности и развития [4].
Менталитет информационного общества	(Б.С.Гершунский, Е.В. Сидорова и др.)	<i>Ментальность</i> как направленность на трансляцию из поколения в поколение и обогащение каждым последующим из них культурных, духовных ценностей информационного общества [2].

Так, в исследованиях одних ученых понятие «информационная компетенция человека» трактуется как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств; у других – это новая грамотность, в состав которой входят умения активно, самостоятельно обрабатывать информацию, принимать принципиально новые решения в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств. Феномен информационной компетенции рассматривается как «способность и готовность к успешному пониманию, систематизированию, хранению, выдаче, преобразованию информации, полученной с помощью массмедийных, мультимедийных средств и информационных технологий.

Эволюция взглядов на контент об информационной компетенции человека связана с исследованиями, проводившимися в России в начале XXI века (А. М. Витт, Т. Г. Головкин, Д. В. Голубин, И. А. Зимняя, А. Ю. Петухов, Е. В. Сидорова, Н. А. Чалкина, М. С. Холодная, А. В. Хуторской и др.). Нами были выявлены подходы к определению сущности информационной компетенции человека, такие, что авторы В. П. Беспалов, Е. В. Далингер, А. А. Узденова и др., рассматривали информационную компетенцию, делая акцент на технологических аспектах ее развития; А. В. Петухов, А. В. Хуторской, О. В. Чуракова и др. использовали информационный подход, а А. М. Витт, О. И. Мартынюк, И. Р. Медведева, С. В. Панькова, Г. К. Селевкин, И. О. Соло-

вьева и др. рассматривали ее сущность на основе интегрированного подхода (см. рисунок) [8].

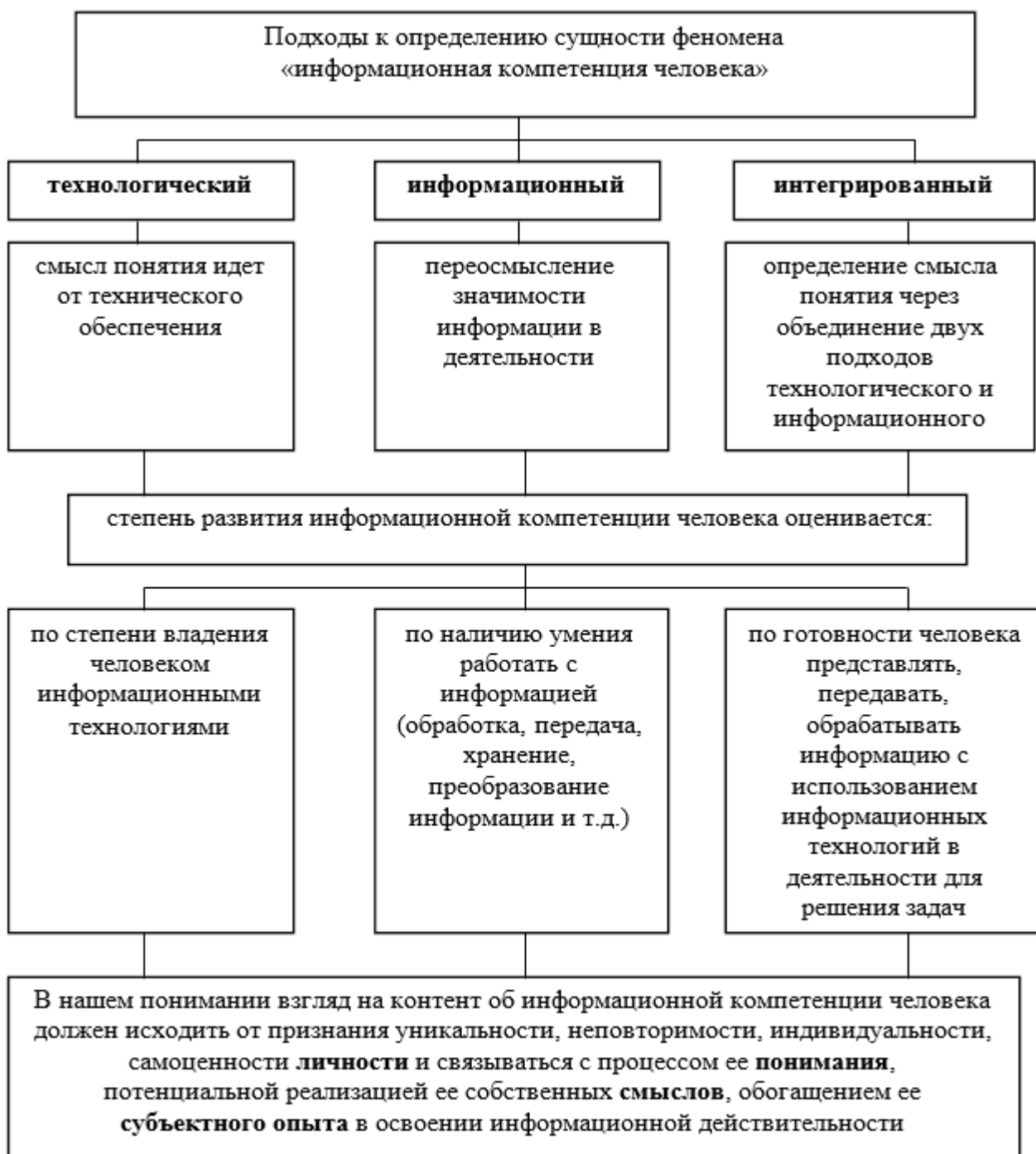


Рис. Подходы к определению сущности феномена «информационная компетенция человека»

На основании проведенного анализа подходов к определению сущности феномена «информационная компетенция человека», можно сделать вывод, что информационная компетенция человека – это ключевая метапредметная компетенция, отражающая готовность и способность человека осуществлять информационную деятельность, содержательное наполнение которой осуществляется человеком через «понимание», рождение собственных смыслов, обогащение субъектного опыта.

Таким образом, эволюция взглядов на контент об информационной компетенции человека транслирует исторические аспекты и выстраивает цепочку ее развития от компьютерной грамотности к информационной культуре и менталитету информационного общества.

Список литературы

1. Бочкин, А. И. Методика преподавания информатики: учеб. пособие / А. И. Бочкин. – М.: Высш. шк., 1998. – 431 с.
2. Гершунский, Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Москов. психолого-соц. институт, 1997. – 120 с.
3. Каракозов, С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности [Электронный ресурс] / С. Д. Каракозов. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/978/45978/files/2000-2.pdf>
4. Колин, К. К. Информатика как фундаментальная наука [Текст] / К. К. Колин // Информатика и образование. – 2007. – № 6. – С. 46–55.
5. Курбатова, А. В. Методическая система формирования информационной образованности и компетентности студентов авиационного техникума [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Курбатова. – Шуя, 2010.
6. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов [Текст] / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер / под общей ред. М. П. Лапчика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 624 с.
7. Петухов, А. Ю. Формирование информационной компетентности школьников в системе дополнительного образования на примере учебного модуля курса «программирование» [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Петухов. – М., 2006. – 172 с.
8. Табачук, Н. П. Развитие информационной компетенции студентов в образовательном процессе гуманитарного вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Табачук. – Хабаровск, 2009.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Телепнева Н.Н.

доцент кафедры «Педагогика и психология» Каспийского
государственного университета имени Ш. Есенова, к.п.н., доцент,
Казахстан, г. Актау

В данной статье раскрыта диагностика одаренности детей. Указаны наиболее популярные и известные в международной практике стандартизированные методы измерения интеллекта для выявления одаренных детей. Рассматриваются основные принципы организации диагностики детской одаренности.

Ключевые слова: задатки, способности, творческая одарённость, интеллектуальность, принципы.

Важный аспект в деятельности психологов и педагогов состоит в организации психодиагностического обследования при поступлении ребенка в образовательное учреждение. Характер организации диагностического обследования при поступлении в школу – один из важнейших индикаторов

профессионализма работающих в ней психологов и педагогов. Л.С. Выготский утверждал: «у детей от природы есть только задатки, которые могут превратиться, а могут и не превратиться в способности. Задатки у всех разные, их надо развивать, превращать в способности, и чем раньше, тем лучше» [2, с. 176].

За всю историю развития психодиагностики специалистами разработано множество методик для оценки детской одаренности. К числу наиболее востребованных относятся следующие: шкала умственного развития Бине-Симона; методики диагностики интеллекта – А.Бине, Д.Векслера, Дж.Равена; методики творческих способностей – Д.Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, и многие другие.

Под диагностикой понимается конечный результат деятельности педагога, направленной на описание и выяснение сущности особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами психодиагностического обследования, предполагает установление актуальных, социальных, физиологических, психологических различий.

Благодаря диагностике становится возможным: определение наличия признаков одаренности и степени их выраженности; создание благоприятных, особых условий обучения и воспитания в зависимости от особенностей дарования; оказание психолого-педагогической помощи неординарному ребенку.

Главное назначение диагностики – не сравнение детей друг с другом, а глубокое проникновение во внутренний мир конкретного ребенка, изучение того, как он познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений об окружающем мире, как происходит становление его индивидуальности.

В настоящее время имеется довольно много методик для психологов. К сожалению, методик для педагогов и родителей явно недостаточно. Методики для педагогов принципиально отличаются от методик для психологов. Они направлены не столько на количественную оценку, сколько на выявление качественных сторон детской одаренности, позволяют специалисту получить довольно точные сведения об уровне развития интеллектуальных, творческих способностей ребенка, о его мотивационно-потребностной сфере и других характеристиках.

Психолог Д.Б. Богоявленская считает, что традиционные исследования мышления и тестирования умственных способностей и творческой одаренности имеют существенные ограничения, мешающие проявлениям диапазона одаренности испытуемых. Ею обоснованы принципы и методические требования к диагностике одаренности: отказ от внешнего побудителя и предотвращение проявления внутренней оценочной стимуляции; отсутствие какого-либо «потолка», ограничивающего поле деятельности испытуемого; отказ от жестких ограничений на длительность проведения обследования» [1, с.71].

При проведении диагностики мы в своем исследовании руководствовались рядом важных принципов организации диагностики, обоснованных в научно-методической литературе:

- *Принцип долговременности.* Психодиагностическое обследование, направленное на выявление уровня одаренности ребенка, должно быть долговременным. Если диагностическое обследование поступающих в инновационное образовательное учреждение детей носит одномоментный характер и на этом основании делается вывод об уровне одаренности ребенка, возникают основания не доверять их заключениям.

- *Принцип использования тренинговых методов и заданий.* Диагностические задания тренингового типа позволяют избавить ребенка от стресса. Встреча с незнакомыми взрослыми (психологом, педагогом), всегда носит для ребенка стрессовый характер, и это состояние обязательно скажется на результатах диагностики. Благодаря включению в лонгитюдное обследование, ребенок постепенно привыкает к ним и избавляется от состояния стресса, проявляя свои истинные способности.

- *Принцип комплексного оценивания.* Выводы о степени одаренности, сделанные на основе тренингового обследования интеллектуального развития ребенка, недостаточно объективны и достоверны. Современные исследования требуют всесторонних, комплексных методов. Помимо уровня развития интеллектуальных способностей, необходимо изучить уровень развития творческих способностей, уровень психосоциального и физического развития.

- *Принцип участия разных специалистов.* В целях обеспечения валидности результатов отбора одаренных детей необходимо проводить обследование комплексно, с привлечением педагогов, родителей и детей. При этом дети выступают не только объектами, но и субъектами обследования.

- *Принцип опоры на экологические методы диагностики.* Нельзя не согласиться с авторами «Рабочей концепции одаренности» в том, что надо опираться преимущественно на экологически важные методы диагностики одаренности. К экологически важным обычно относят методы оценки «реального» поведения и деятельности ребенка в «реальных», а не в искусственных лабораторных ситуациях. Однако возможности существенно ограничены. Принципы участия детей в оценке собственной одаренности – неотъемлемая часть схемы построения психодиагностической работы в инновационной школе.

- *«Принцип турникета»* (Дж. Рензулли, С.Рис и Л. Смит). Суть принципа сводится к тому, что дети включаются в работу по специальной программе. Авторами данной системы применяются методы, основанные на использовании трех параметров деятельности учащегося (способности, интересы и самого обучения). В итоге создается «портфель данных об ученике» [3, с. 112].

Таким образом, требования к процессу выявления и развития одаренности детей не ограничиваются указанными принципами. Однако они являются наиболее важными в технологии выявления одаренности детей.

Список литературы

- 1 Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Педагогика, 2002. – 320 с.
- 2 Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.432.
- 3 Renzully J., Ris S., Smith L, The revolving to identification model. – Mansfield Center-City, 1981.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» ПРИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Титова Н.В.

доцент кафедры русского языка как иностранного Педагогического
института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Пенза

В статье рассматривается роль дисциплины «математика» при адаптации иностранных учащихся к системе образования в России, которую трудно переоценить, так как математика с ее интернациональным языком как нельзя больше подходит в качестве адаптирующего предмета на начальном этапе обучения иностранцев в России.

Ключевые слова: адаптация иностранных учащихся, математическая терминологии на русском языке, математическая компетентность.

Иностранные граждане приезжая в Россию ставят перед собой задачу не просто выучить русский язык для дальнейшего общения на бытовом уровне, но главной их целью является получение знаний и специальности на русском языке. Поэтому одной из особенностей обучения иностранных студентов является необходимость правильного формирования языка специальности в том числе и математического языка уже начиная с этапа довузовской подготовки.

Одной из задач данного этапа является подготовка учащихся к обучению на первом курсе вуза совместно с российскими студентами, а одной из вводимых дисциплин на первом курсе является математика, и от того насколько подготовленными окажутся выпускники подготовительного отделения зависит успешность их обучения на первом курсе, а так же возможность и желание продолжать обучение в России на последующих курсах.

Роль дисциплины «математика» при адаптации иностранных учащихся к системе образования в России трудно переоценить, так как математика с ее интернациональным языком как нельзя больше подходит в качестве адаптирующего предмета на начальном этапе обучения иностранцев в России. Математика одновременно проста и сложна тем, что ее язык, по сравнению с другими науками, наиболее формализован, использует большое количество символов, знаков, формул, являющихся стандартными или сходными для

большинства языков мира. Речевые обороты, используемые при работе с математическими текстами, так же не очень разнообразны и в целом понятны и доступны даже людям, не имеющим большой разговорной практики на русском языке или только начинающим изучать язык.

В отличие от литературного текста и обычной речи для математических текстов характерна шаблонность. При этом можно отметить характерные особенности математического текста не свойственные другим видам научных текстов: информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность (при учете знания предмета).

И. В. Арнольд отмечает, что не единственной, но одной из важнейших и «бросающейся в глаза» особенностью математических текстов является повсеместное использование специальной терминологии и формул [1]. Действительно, терминология является основой или ядром научного стиля для любой науки. Понимая терминологию, человек понимает смысл, а понимая смысл, может общаться по данному предмету.

При обучении математике на начальном этапе особенно важно научить студентов математической терминологии на русском языке, так как владение термином является во многом определяющим при формировании математической компетентности. Также знание терминологии имеет большое значение и с точки зрения межпредметной взаимосвязи, так как повторяемость терминов сначала на занятиях по научному стилю речи в курсе русского языка, а затем и на занятиях по математике способствует их более прочному усвоению.

Овладение математической терминологией для иностранных студентов часто представляет особые трудности. Причины такого положения Е.В.Фетисова в своем диссертационном исследовании видит в следующем:

- раннее введение предмета математика в курсе довузовской подготовки – студенты не успевают освоить необходимые грамматические конструкции на русском языке;
- студенты к началу занятий по математике имеют маленький словарный запас и не способны вести диалог, а тем более письменные конспекты на русском языке;
- часто построение родного языка студентов сильно отличается от построения русского языка;
- в некоторых языках (например, в китайском, вьетнамском языке) отсутствует интернациональная лексика;
- большой объем новой лексики необходимо изучить в сжатые сроки;
- многие студенты не владеют языком-посредником (например, английским) [2, с.24-25].

Поэтому для создания эффективной методики обучения иностранных учащихся математической терминологии необходимо учитывать все языковые особенности обучения на довузовском этапе в совокупности с особенностями иностранных языков, на которых говорят студенты. Эта проблема яв-

ляется одной из наиболее актуальных, так как больше всего нареканий вызывает успеваемость иностранных студентов, обучающихся на русском языке: они недостаточно владеют русским языком, плохо понимают математические термины и имеют низкую математическую подготовку, что мешает их дальнейшему обучению в вузе.

Список литературы

1. Арнольд, И.В. Стилистика: Современный английский язык : Учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Фетисова, Е.В. Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медико-биологический профиль) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Фетисова. – Курск, 2014. – 163 с.

ОРИЕНТАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ

Томенко О.И.

аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета,
Россия г. Волгоград

Автором проведена диагностика состояния школьной практики формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности, что является первым шагом в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию отношения к труду как нравственной ценности. Описаны основные результаты диагностирующего эксперимента по вопросу реализации в педагогическом процессе возможностей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: диагностика, ценность, нравственные ценности, ценностное отношение, гуманитарные дисциплины, труд.

За последнее десятилетие ценностная картина общества весьма разнообразилась. Проводимые исследования показывают, что актуализировались ценности материального порядка. Такие необходимые составляющие человеческой жизни, как стремление к познанию, труд, образование заметно потеряли в своем значении, уступив верхние ступени иерархии ценностей – ценностям материальной обеспеченности. Если в 1970-х годах ценности «труд» и «работа» были на первом месте, то сейчас – они не входят в тройку лидеров [6].

Вместе с тем, отношение к труду характеризуется как сложный, многомерный и динамичный социальный феномен. Отношение к труду имеет исключительно важный социальный смысл. Труд составляет неотъемлемое условие человеческой жизни. Он является основой жизнедеятельности и развития человека. Отношение к труду есть одно из ключевых условий выживания и развития человечества. Социальное развитие сегодня определяет необходимость культивирования в обществе отношения к труду как нравственной ценности. Труд развивает и возвеличивает человека, утверждает его соб-

ственное человеческое достоинство [5]. Следует отметить также роль трудовой деятельности в формировании таких высоких нравственных качеств как – трудолюбие и бережливость, добросовестность и деловитость, настойчивость и инициативность, доверие друг к другу и принципиальная критика и самокритика недостатков. Высоконравственная личность – это, прежде всего, гражданская позиция, сочетание трудолюбия, духовности, понимания смысла жизни и чувства самоотдачи.

Основополагающая роль в решении задачи по воспитанию именно такой личности принадлежит системе школьного гуманитарного образования. Это связано со спецификой гуманитарных дисциплин, сопряженных с ценностно-смысловым освоением человеческого бытия, а также с системностью школьного образования и возможностью поэтапной реализации обозначенной задачи с учетом возрастных особенностей школьников [3, 4].

Целью настоящей статьи выступает диагностика состояния школьной практики формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности, что является первым шагом в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности. Объектом данного исследования выступает школьная образовательная практика.

Одним из направлений проведения диагностирующего эксперимента явилось исследование характера реализации в педагогическом процессе возможностей гуманитарных дисциплин по формированию у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности.

В рамках эксперимента было продиагностировано 48 учителей, различных возрастных категорий, с опытом работы от 1 года до 48 лет, было проанализировано 58 уроков, из них на 32-х изучались проблемы, отражающие ценностные аспекты труда.

Анкетирование и индивидуальные беседы были ориентированы на решение следующих задач:

- анализ степени понимания учителями целей социально-гуманитарного образования;
- выявление уровня осведомленности учителей о содержании нравственной ценности «труд» и ее места в системе ценностных приоритетов педагогической деятельности;
- уточнение позиции учителей по вопросу организации работы по формированию у школьников отношения к труду как нравственной ценности;
- определение дидактических средств, применяемых в процессе формирования данного личностного образования.

В результате анкетирования и бесед было определено, что 52% учителей называют в качестве целей современного школьного социально-гуманитарного образования – воспитание всесторонне развитой гармонично личности, при особом акценте на духовно-нравственное воспитание, ориентацию на присвоение ценностей современного общества, таких как ответственность, толерантность, патриотизм, семья, уважение к другим

людям, здоровый образ жизни, труд; 30% учителей связывают цели образования с социализацией школьников, развитием мышления, усвоением определенного объема знаний.

Следующим моментом явилось выяснение осведомленности учителей о содержании понятия «труд». 75% учителей определяют труд как сознательную деятельность людей, направленную на создание материальных и духовных благ, удовлетворяющих потребности человека; 5% учителей видят в труде средство реализации личности. Следует отметить, что никакие другие аспекты ценности «труд» не были отражены в ответах, что говорит об опосредованном понимании понятия «труд». При этом, 70% учителей относят труд как ценностям современного общества, 25% – не считают его ценностью, 5% – не дали ответ на данный вопрос.

Большинство учителей указывают на необходимость формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности. 90% из них отмечают ценностный потенциал преподаваемых ими учебных дисциплин для формирования данного отношения.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что учителя в большинстве своем осознают ценность труда для человека и общества в целом. При этом, указывая на потенциал социально-гуманитарных дисциплин при формировании отношения к труду как нравственной ценности. 97% учителей считают необходимым формирование отношения к труду как нравственной ценности, так как полагают, что через труд происходит развитие личности, формирование ее нравственных качеств; труд – является способом самоутверждения, самосовершенствования, самореализации личности в обществе; от отношения людей к труду зависит благосостояние всего общества в целом. Однако, в системе ценностных приоритетов современного школьного образования на ценность «труд» указывают только 15% учителей.

С целью уточнения особенностей методической работы учителей, способов организации учебного процесса, а также выявления характера учебной деятельности старшеклассников было организовано посещение уроков. Группа вопросов (Уделяете ли Вы внимание целенаправленной работе по формированию у школьников отношения к труду как нравственной ценности? Ставите ли Вы перед собой цель по организации обучения таким образом, чтобы знания о ценностях современного общества приобретали для обучающихся личностный смысл? и др.), направленная на выявление отношения учителей к целенаправленной работе по формированию у школьников старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности, показала, что 80% учителей всегда ставят перед собой цель по организации обучения так, чтобы знания о ценностях общества приобретали для школьников личностный смысл, 15% – иногда, и 5% – не обозначают такой цели никогда. На этапе планирования урока 93% учителей осмысливают важность данной темы для школьников, на этапе подведения итогов проводят анализ выполнения его задач: образовательных – 97 %, развивающих – 78%, воспитательных – 73%. При этом, целенаправленную

работу по формированию у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности организуют 45% учителей, иногда – 40%, 15% учителей вообще не затрагивают данную проблему, ссылаясь на трудности дидактического характера, отсутствием необходимых методических рекомендаций и разработок. Учителя, уделяющие этому вопросу внимание, называют в качестве принципов работы по формированию отношения к труду как нравственной ценности следующие принципы: принцип гуманности, уважение к личности ребенка, принцип взаимопомощи, личный пример, принцип эмоциональности и доступности.

Для уточнения дидактических средств, которые используются в работе учителями, нами был предложен ряд вопросов. Самыми часто применяемыми средствами учителя назвали объяснительно-иллюстративное изложение (прежде всего, сравнительную и описательную характеристику, объяснение, обобщающее описание), реже проблемное изложение и эвристическую беседу. Это позволяет утверждать, что к наиболее используемым средствам относятся те, которые направлены на стимулирование познавательной активности школьников, реже применяются эвристические беседы как форма обмена смыслами, проблемные задания по художественным текстам, сочинения-рассуждения, имитации жизненных ситуаций. При этом, именно данные средства ориентированы на становление личностных смыслов, их осознанию и включению в систему отношений личности с миром.

На основе анализа полученных результатов анкетирования учителей и индивидуальных бесед, а также результатов наблюдений за педагогической практикой приходим к выводу, что работа по формированию отношения к труду как нравственной ценности проходит бессистемно, основывается лишь на практическом опыте педагога, а также носит фрагментарный характер. Систематическая целенаправленная работа учителей в данном направлении невозможна без теоретического обоснования процесса формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности и его практической апробации.

Список литературы

1. Богданов О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассника. М.: Просвещение, 1988. С. 15-59.
2. Гурина Т.П. Представления старшеклассников о ценностях // Педагогика 1995. № 4. С. 45-48.
3. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
4. Самоходкина, Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4. С. 84-86.
5. Товмасян С.С. Философские проблемы труда и техники. – М.: Мысль, 1972. С. 5-55.
6. Томенко, О.И. Структурно-функциональная модель отношения к труду как нравственной ценности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 7. С. 98-106.

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФГОС СПО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ушаков В.Г.

преподаватель высшей квалификационной категории
Ямальского многопрофильного колледжа, канд. педагогических наук,
Россия, г. Салехард

В статье рассматриваются некоторые положения концептуального планирования ФГОС СПО третьего поколения на основе адаптации на практике на современном этапе, а также творческое осмысление ряда положений ФГОС.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), федеральный институт развития образования (ФИРО), концепция развития среднего профессионального образования (СПО), проектирование, адаптация, рефлексия.

Анализируя различные научные источники по определению понятие «концепция» (лат. *conceptio*) что означает система взглядов, линия, определяющая замысел [2, с.115], приходишь к выводу, что наиболее удачным и емким по значимости является определение которые дали ученые Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б и др., которые считают, что это связано с генеральным замыслом, определением стратегии, действиями при осуществлении реформ, проектов, планов, программ, а также, в отношении взглядов на процессы и явления в природе и в обществе. Авторы невольно заставляют нас полагаться на основополагающие и составляющие основы: например идея, главная точка зрения, ведущий замысел, конструктивный принцип и др. которые выступают доминантами и формируют и идентифицируют концептуальную мысль на открытие чего-то нового, невиданного и оригинального. В контексте восприятия на главный аргумент современного развития чего либо, или на продукт деятельности в той или иной области науки, когда каждый из этих элементов выступает формирующими «клонами» концепции при взаимодействии с цельностью личного опыта.

Наиболее яркое проявление компонентов концептуального проектирования выражено в таких областях науки, как изобразительное искусство и дизайн, – проектирования окружающей среды, компьютерная графика, дизайн костюма и многие др., где концепцией проектирования выступает некая «памятка» и установки на очевидные стороны творческого научного поиска. Это могут быть программированные теоретические исследования, включая практический опыт или действия, рефлексия, аспекты предчувствия, интуитивное или стимулируемое начало, а также многих других скрытых и потаенных факторов концептуального проектирования, которые возникают и открываются не сразу, а в ходе определенного изыскательного процесса.

Даже об искусстве Н. Бердяев писал: «Искусство было для меня всегда погружением в иной мир, чем этот обыденный мир...»... «Именно приобщение к непохожему на эту жизнь есть магия искусства» [1, с.50]. Это некая

концептуальная основа понимания самого я в этом окружающем мире. Мир красоты и гармонии в одном случае, и тоска в другом. Не правда ли, нечто похожее происходит и в мире многих наук, когда эвристическое начало среди ученых стало повседневным явлением сопровождаемым ежедневным и постоянным аспектом неудовлетворенности и стремлением к совершенству, а их зыбкая составляющая конечного продукта деятельности, как минотавр пожирает свою жертву Дадала в лабиринте своего Кноса.

Современная наука не стоит на месте, это очевидно и имеет поступательное движение. Но в ней также происходят и негативные процессы, которые мы называем вариативностью частных изысканий, которые становятся подчас уязвимыми и не попадают в контекст общих процессов, что не способствует более прогрессивному ее развитию. Так, например концепции, которые имеют глобальные исследования в теоретическом плане, но не поддержанные практикой становятся законсервированными объектами. С одной стороны они в своем научном изыскании имеют как бы положительный эффект, и которые иногда выходят в дальнейшем на путь практической реализации, но как правило натываются на непонимание и в конечном итоге не поддерживаются, и «буксуют», и мы не получаем ожидаемого продукта творческой деятельности.

Теория без корреляции с практикой всегда оставляет множество вопросов. Только рефлексия в дальнейшем может подсказать более истинную основу замысла. К примеру, ФГОС третьего поколения в СПО, которая была разработана ФИРО, внедряется на практике мягко сказано не совсем убедительно, а в некоторых случаях просто «буксует» и не дает положительного эффекта. И все потому, что данная концепция по разработке ФГОС не была апробирована и тем более не прошла временную адаптацию [3].

Анализируя концептуальные основы проектирования ФГОС третьего поколения, приходишь к выводу о том, что разработчики ФИРО достаточно плотно и с высокой степенью креатива поработали над данным проектом, в котором находишь много положительного, что в корне отличает их от ГОС второго поколения.

Первое, это достаточно обоснованная обязательная профессиональная образовательная программа (ОПОП) построенная на основе базовых комплекствующих элементов составляющих основу будущей профессии, цельностью всех разделов, включая и всю необходимую документацию

Второе, хорошая проработанность в отношении общих и профессиональных компетенции, включая и те компетенции, которые могут быть внесены учебным заведением как дополнительные компетенции, что позволяет раскрыть палитру региональных компонентов или вариативность дисциплин.

Третье, представлена разумная структура самих программ.

Четвертое, введены междисциплинарные курсы профессионального модуля, что позволяет сосредоточить необходимый перечень дисциплин и необходимый учебный материал, сопутствующий целостности данного курса.

Пятое, определены результаты освоения профессиональных модулей и представлены итоговые показатели контроля, оценки результатов освоения профессионального модуля.

Шестое, в программу профессионального модуля введены все предусмотренные практики по данной специальности, что позволяет преподавателю и работодателю оперативно решать те или иные задачи.

Креативное мышления сотрудников ФИРО при разработке данных ФГОС безусловна и очевидна, спору нет. Но, есть и минусы, и они заключаются в том, что не проработаны и не прослеживаются связи с обеспеченностью учебного процесса соответствующими методическими материалами. Они просто отстают, поскольку остались за бортом теоретических идей. Перед тем как запустить ту или иную программу следовало бы задуматься над тем, а все ли имеется на столах обучающегося. Приведу один небольшой пример, согласно ФГОС СПО нового поколения предусматривается использование специальной, дополнительной и иной другой литературы, включая интернет, сроки которых уже регламентированы строгим 5-и летним сроком использования. То есть, если мы хотим успешно получить рецензию на учебную программу на следующий учебный год, например 2015-2016г.г., то весь учебный материал должен быть в параметрах 2010-2015 годов.

Возникают сразу же множество вопросов: первый, например, для того чтобы образовательная программа была принята к действию необходимо иметь литературу, которая бы была выпущенная с 2010г. То есть уже в 2016 году конкретный учебник этого года будет выброшен из учебного процесса. Интересно, какое учебное заведение будет способно обеспечивать такой ритм финансирования с одной стороны и нерентабельностью учебного материала с другой по времени, а также то, что мы на нет, уводим значимость заслуг первоисточников и тем более тех авторов, за которыми как правило, люди весьма уважаемые и авторитетные ученые. Получается, что каждый способный преподаватель – специалист, неизвестный в кругах ученых, будет задавать и повторят идеи первого, даже если он станет автором – составителем учебной литературы. Не сведется ли все это к формальности.

Второе, немаловажное значение, каким образом Министерство образования РФ будет отслеживать, а также координировать изменения, возникающие вследствие тех новшеств, которые так или иначе будут происходить в профессиональной деятельности между учебными заведениями и теми предприятиями и организациями, с которыми будут заключены договоры на ту или иную деятельность. Вы скажете, что это можно осуществить на местном и региональном уровнях, тогда как быть с учебным материалом. Получается, методический центр учебного заведения на местах, библиотеки будет работать в авральном режиме на воспроизводство учебников с изменениями, я уже не говорю о станках и оборудовании. И тут возникнет вопрос финансирования.

Третье, ФГОС не дают четкого обоснования целесообразности ежегодного обновления нового Учебного плана, хотя мотивируют это тем, что происходят изменения в части профессиональной деятельности на местах между работодателем и учебным заведением по результатам конечного продукта деятельности. Предположим, мы выполняем ежегодное учебное перепланирование с учетом тех пожеланий, которые будут возникать в результате

практической деятельности, каким образом мы сможем проследить в дальнейшем перепланирование учебного процесса с последующей группой обучающихся. И как быть с профессиональным подходом в обучении от простого к сложному. Как будут адаптироваться обучающиеся, которые уходят в академический отпуск на год и более, с какого этапа они продолжают процесс обучения. Даже с технологической точки зрения будет сделать трудно. Поэтому я считаю, что нецелесообразно менять учебный план ежегодно. А если и изменять то только после того, как произойдут изменения, которые будут выявлены в ходе всех предусмотренных практик всего цикла обучения и тех пожеланий, которые будут рассмотрены и согласованы в совместных комиссиях учебного заведения и баз практики. Не следует забывать и фосмажорные ситуации, такие как ликвидация предприятия, смена администрации организации и др.

Четвертое, не совсем понятна позиция ФИРО в части введения в разделе «Профессиональные модули», состоящие из МДК (предположим – трех) при котором учебный процесс по одной из них может завершиться не утешительно для обучающегося. То есть, обучающийся может получить итоговую оценку по МДК.01 как не освоил, а например два других успешно освоил. Учитывалась ли такая ситуация на практике. Фактически стимулируется односторонность учебного процесса. Я согласен если это касается годичного обучения в НПО, что, же касается же в СПО, расклад не совсем очевиден, поскольку специфика на односторонность профессионального модуля на практике приведет к уничтожению тех множественных компетенции, которые были заложены ФГОС.

Например, не освоил МДК.01 из трех профессиональных модулей, ничего страшного. Например, научился выпускник выполнять функции исполнительской деятельности, а процесс проектирования, к сожалению, нет, ФГОС предусматривает эту ситуацию, когда предполагает выдачу диплома с ограниченной возможностью, то есть выпускник освоил лишь часть профессионального модуля и этого достаточно. А где же универсальность для будущего развития. Документ то уже будет выдан, он что, будет развиваться теперь уже в стенах рабочего предприятия, и чем он будет мотивировать свои знания, полученные на предприятии, например, по проектированию. Выпускнику вновь придется возвращаться на круги своя. Это мне напоминает годичные курсы ФЗУ еще в те, далекие времена. Также следует отметить, что в концепции не учтена специфика по ряду профессий, где должны учитываться индивидуальные занятия и нагрузка на студента. Не предусмотрены положения в части того, что при смене ежегодного планирования, каким образом будут происходить адаптивность и последовательная корреляция программы.

Пятое, возникает такая проблема в СПО как отток тех студентов, которых изначально планировали, что они пришли получать любимую профессию, но с первых дней они почувствовали, что вопрос о получении ими соот-

ветствующей профессии отложен почти на год. И только потому, что поскольку необходимо пройти цикл базовых дисциплин федерального компонента общеобразовательного и профильного цикла в объеме 1404 часов, причем большая часть объема часов отводится на первый год обучения на основе 40 недельной нагрузки. И, если, посчитать внимательно, согласно ФГОС то получится, что на МДК профессионального модуля остается всего ничего, в лучшем случае 2 или 3 часа в неделю, не говоря уже о практике. Лучший вариант для учебного заведения СПО в таком случае принять группу абитуриентов на базе 11 классов, что в сегодняшней жизни нереально по специальностям культуры и искусства. Особенно это касается арктических регионов Крайнего Севера с малочисленностью населения и с учетом КМНС (коренные малочисленные народы Севера).

Шестое, ФГОС не предусмотрели то обстоятельство, что достаточно технократическая специфика рецензирования, представленная в виде двух таблиц изложенных на 5 страницах, с большим количеством параметров тестирования не позволит будущим специалистам – проверяющим работать эффективно. Думаю, все сведется к тому, что желающих проводить такую аттестацию программы, будет просто некому, поскольку специалистов с выданным сертификатом на эту деятельность единицы, просто не хватит. И если даже решение будет найдено, и все будут действовать согласно букве закона рецензирования, не сведется ли все к тому, что программы будут постоянно находиться в стадии доработки, а ведь не за горами ФГОС четвертого поколения.

В статье представлены и отражены лишь некоторые элементы комплекса ФГОС СПО с точки зрения концептуального проектирования. Многие в ФГОС представлено в контексте положительного начала и это очевидно, но, к сожалению, есть такие моменты по проектированию ФГОС, которые требуют существенных изменений, и которые могут быть успешно решены взаимными усилиями следующих сторон: представителями ФИРО, ведущими специалистами учебных заведений регионов, работодателями и многими другими представителями образовательного сообщества, для того чтобы рациональность, доступность, экономичность и прозорливость стали стимулирующими и мотивированными факторами при формировании ФГОС.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Международ. отношения, 1990. – 336 с.
2. Петров М.В. Словарь иностранных слов. – М.: РИПОЛ классик, 2014. – 215 с.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования. – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации. Опубликовано: 1 марта 2012 г.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Фетисова Е.Ю.

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

В статье рассматривается творческая самостоятельная работа в аспекте формирования общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров-дефектологов на примере реализации проекта «Кукольный театр для детей с нарушением интеллекта» в Курском государственном университете.

Ключевые слова: специальное образование, подготовка специалиста, компетенции, самостоятельная работа.

Новые тенденции развития современного специального образования, связанные с включением в образовательный процесс лиц со всё более сложными нарушениями развития, предъявляют высокие требования к профессионализму педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В этом контексте возрастает научный интерес к становлению и развитию адекватных социальному заказу компетенций будущих дефектологов.

Для достижения высокого уровня научно-практической подготовки будущих дефектологов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации их самостоятельной работы, с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, сформировать у них высокий уровень общекультурных и профессиональных компетенций.

Выпускник по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование с квалификацией (степенью) «бакалавр специального (дефектологического) образования» в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должен решать профессиональные задачи в области коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Решение профессиональных задач бакалавров в области культурно-просветительской деятельности должно быть направлено на формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья; организацию культурного пространства образовательного учреждения; взаимодействие с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями; пропаганду толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Когда мы говорим о профессиональном выполнении труда, всегда имеем в виду его осуществление на высоком уровне. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова приводится следующее толкование понятия «компетентный»:

1. Знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области.
2. Обладающий компетенцией [4, с. 288].

В настоящее время понятие «самостоятельная работа» трактуется авторами в разных значениях: самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе (П.И. Пидкасистый); система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков по рациональному приобретению полезной информации (Б.Г. Иоганзен); деятельность, которая отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев) [1].

Самостоятельная работа включает как воспроизводящие, так и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают *три уровня* самостоятельной работы студентов: *тренировочная* самостоятельная работа, *реконструктивная* самостоятельная работа и *творческая* самостоятельная работа, требующая анализа проблемной ситуации, получения новой информации, выбора средств и методов решения.

Одним из видов творческих самостоятельных работ, по мнению П.И. Пидкасистого и Н.А. Воробьёвой, являются *зрелищные произведения* (концерт, спектакль, сценка, показательное выступление, соревнование). Оценка творческих работ может проводиться по таким параметрам, как степень творчества, новизна, оригинальность, личный вклад, логичность, оформление, аргументированность ответов на вопросы, умение увлечь присутствующих на защите, трудоёмкость, полезность работы и др. [4, с.192].

Создание нового – это сложный процесс, в котором соединяются активность, созидание, творчество, мобильность. С 2009 года на дефектологическом факультете Курского государственного университета реализуется проект «Кукольный театр для детей с нарушением интеллекта». Руководителем проекта является доцент кафедры специальных методик и русского языка КГУ Фетисова Екатерина Юрьевна

Цель данного проекта – развивать самостоятельность и творческие способности обучающихся в процессе проведения внеклассных мероприятий с использованием кукольного театра, формировать общекультурные и профессиональные компетенции будущих дефектологов.

Для реализации данного проекта было необходимо:

- 1) обеспечить внутреннюю мотивацию обучающихся;
- 2) определить цель для их профессионального и творческого саморазвития в процессе деятельности, связанной с особым видом театрального представления – кукольным театром;

3) поэтапно активизировать самостоятельность обучающихся посредством творческой работы;

4) способствовать созданию индивидуальных траекторий профессионально-творческого саморазвития участников проекта;

5) формировать навыки самоорганизации, самообразования бакалавров.

Нами были исследованы возможности кукольного театра для развития творческих способностей бакалавров по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» с целью формирования их общекультурных и профессиональных компетенций по нескольким направлениям. Первое связано с овладением обучающимися знаниями, способствующими пониманию специфики театра кукол, позволяющими использовать средства кукольного театра в работе над постановками спектаклей, в процессе создания куклы-актера в эскизах и материале. Обучение осуществлялось на основе исторических сведений о развитии театра кукол и постановок кукольных спектаклей, в процессе которых начинающие артисты-кукловоды осваивали исторически сформировавшиеся и современные виды кукольных представлений в их жанровой специфике.

Второе направление обусловлено тем, что кукольный театр может рассматриваться как педагогическое средство обучения и воспитания детей, так как он построен преимущественно на сказочном материале, использует все виды кукол, сочетает в себе воспитательную и развлекательную функции, располагает целым комплексом средств, обладает высокой степенью дидактичности.

Третье направление выделено нами на основе изучения проблемы творческой самостоятельной работы. Опираясь на исследование И.В.Назаровой [3], мы организовали процесс наблюдения за позитивными профессионально-личностными изменениями бакалавров в процессе реализации проекта, которые проявлялись в активизации их профессионально-творческого мышления, возрастании степени творческой активности, в позитивной динамике самоорганизации, устойчивой потребности в самообразовании и творческой самореализации в избранной профессии.

Творческая самостоятельная работа студентов и бакалавров дефектологического факультета нашла своё отражение в постановке кукольных спектаклей по мотивам русских народных сказок «Репка», «Теремок» и «Колобок», «Лисичка-сестричка и Серый волк», «Три поросёнка».

Были осуществлены следующие мероприятия: изготовлены куклы и декорации; разработаны сценарии спектаклей по мотивам русских народных сказок; проведены кукольные спектакли для воспитанников областного казенного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени».

Наблюдая за «рождением» творчества будущих дефектологов, можно выделить этапы его становления, начиная с технологии изготовления кукол (как правило, участники проекта делали кукол, роли которых они исполняли в даль-

нейшем) и заканчивая постановкой спектакля, когда артистам максимально удавалось передать характер сказочного персонажа, раскрыть его образ.

Нами было проведено анкетирование среди участников проекта. Будущие дефектологи отметили в своих ответах, что за время подготовки к спектаклю они стали одной дружной командой, члены которой смогли организовать свою самостоятельную творческую деятельность и решить проблемы, связанные «с поиском музыки, соответствующей ситуации в спектакле и каждому герою, но в тоже время понятной зрителям»; «с установлением эмоционального контакта с детьми»; «с приобретением умений работать с куклой, озвучивать роль, передавать характер персонажа»; «с преодолением волнения»; «с оформлением декораций и изготовлением кукол».

По мнению участников проекта, кукольный театр понравился детям: они внимательно слушали, эмоционально реагировали на реплики сказочных персонажей, аплодировали артистам. Кроме того, будущие дефектологи отметили, что кукольный театр обладает широким спектром возможностей в процессе изучения сказок младшими школьниками с нарушениями интеллекта.

Приведем ответы студентов: «Кукольный театр не только помогает лучшему усвоению сказок, но и повышает интерес детей к чтению, развивает воображение, формирует читательскую культуру». «Кукольный театр на основе русских народных сказок способствует эстетическому воспитанию детей с отклонениями в развитии, так как сказки содержат в себе обучающую информацию, обладают воспитательным потенциалом». «Представления на основе кукольного театра вводят ребенка в мир людей и животных, способных говорить, думать, поступать по-человечески. Ребёнок проникается этими чувствами, переживает вместе с ними, постигает простую и сложную, поучительную убедительную правду жизни».

Анализ ответов позволил нам сделать вывод о том, что проведенные мероприятия способствуют реализации цели специального образования – введение в культуру ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Самостоятельность в творчестве, равнодушие бакалавров-дефектологов Курского государственного университета к проблемам обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями подтверждает активную позицию обучающихся в процессе их профессионального самоопределения.

Проведенные мероприятия показали, что творческая самостоятельная работа студентов и бакалавров в процессе реализации проекта «Кукольный театр для детей с нарушением интеллекта» способствовала формированию у них общекультурных и профессиональных компетенций, приблизила будущих дефектологов к практическому аспекту дальнейшей профессиональной деятельности, осознанию себя в профессии.

Список литературы

1. Батыршина, А.Р. Технология организации самостоятельной работы студентов (на опыте изучения курса истории психологии) // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 82-84.

2. Назарова, И.В. Самостоятельная работа как средство профессионально-творческого саморазвития студентов [Текст]: дисс...канд. пед. наук./ И.В. Назарова. – Саратов, 2011. – 212 с.

3. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1998. – С.288.

4. Пидкасистый, П.И., Воробьева, Н.А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. – М., 2007.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКОЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ

Филиппова Е.Н.

доцент кафедры спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности
Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева,
канд. пед. наук,
Россия, г. Саранск

Мешков В.А.

студент 5 курса факультета физической культуры Мордовского
государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева,
Россия, г. Саранск

Современное общество предъявляет новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Становятся востребованными не только знания, но и физическое здоровье, высокая работоспособность, психоэмоциональная устойчивость. Решению подобных задач в определенной степени могут способствовать занятия лыжным спортом. В статье в результате исследования определено значение влияния занятий по лыжной подготовке для сохранения и укрепления физического развития, а также улучшения физического состояния и физической подготовленности студентов.

Ключевые слова: студенты, лыжная подготовка, физическое развитие, физическая подготовленность.

Лыжная подготовка это специфический вид как спортивной, так и оздоровительной деятельности, требующий при кажущейся простоте координации движений, проявления выносливости и скоростно-силовых способностей, то есть хорошего уровня физической подготовленности и специального обучения. Во всех видах занятий на лыжах (учебных, тренировочных, простых прогулках) успешно воспитываются не только физические, но и морально-волевые качества, смелость и настойчивость, дисциплинированность и трудолюбие, способность к перенесению любых трудностей [2].

В эксперименте принимали участие студенты 1 курса в количестве 50 человек, не занимающиеся профессионально каким-либо видом спорта (общеподготовительная группа). Занятия проводились на протяжении двух недель на зимних учебно-лагерных сборах по 2,5 часа ежедневно. Структура учебно-тренировочного занятия состояла из подготовительной, основной и

заключительной частей.

Поскольку по результатам медицинского осмотра студенты общеподготовительной группы относятся к основной группе, т. е. к практически здоровым, то все контрольно-нормативные требования для них едины. В связи с этим особое место занимает выявление у них уровня развития физического состояния и физической подготовленности до начала занятия и после применения занятий лыжной подготовкой.

Физиологическая нагрузка на организм во время ходьбы на лыжах существенно зависит от степени владения техникой передвижения и от скорости передвижения. При недостаточной технической подготовленности требования к сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и другим системам организма, значительно возрастает. Поэтому, в начале занятий на снегу необходимо овладеть теми простыми навыками как бы «чувству лыж», «чувству снега» [1].

Освоив технику передвижения, студенты постепенно переходят к тренировке, которая заключается в равномерном прохождении дистанции без остановок у мужчин 5 км, у женщин 3 км.

Таким образом, организация и проведение занятий по лыжной подготовке, способствовали положительной динамике показателей, характеризующих физическое состояние и физическую подготовленность студентов (таблица).

Таблица

Показатели физического состояния и физической подготовленности студентов до и после занятий лыжной подготовкой

Показатели физического состояния и физической подготовленности	До занятий лыжной подготовкой	После занятий лыжной подготовкой	Р
	M±m	M±m	
Длина тела, см	171,68 см ± 1,06	171,84 см ± 1,06 см	>0,05
Масса тела, кг	61,2 кг ± 1,6	59,5 кг ± 1,7	<0,05
ОГК, см	81,4±0,9	85,7±0,4	<0,05
Кистевая динамометрия, правая, кг	39,6±0,7	44,1±0,7	<0,05
Кистевая динамометрия, левая, кг	36,9±0,7	41,2±0,7	<0,05
Становая динамометрия, кг	112,3±0,7	126,2±1,3	<0,05
ЖЕЛ, мл	3700±116	4000±60 мл	<0,05
Бег 100 м, с	15,1±0,2	14,0±0,07	<0,05
Прыжок в длину с места, м/см	2,24±0,03	2,35±0,05	<0,05
Подтягивание, кол-во раз	7±0,7	10±0,5	<0,05
Бег 1000 м, мин/с	3,45 ± 2,85	3,33 ± 2,26	<0,05

Анализ динамики показателей физического состояния и физической подготовленности студентов позволил сделать следующее заключение: занятия лыжной подготовкой оказали положительный тренировочный эффект в развитии их физических способностей. В целом показатели физического состояния и физической подготовленности студентов после занятий лыжной подготовкой достоверно улучшились.

При систематических занятиях лыжной подготовкой происходит непрерывное совершенствование органов и систем организма человека. В этом главным образом и заключается положительное влияние занятий лыжной подготовкой на укрепление здоровья [3].

Список литературы

1. Мараховская, О. В Совершенствование выносливости у студентов групп ОФП с использованием лыжной подготовки в учебном процессе / О. В. Мараховская, И. Н. Мамошина // Интеграция науки и образования как условие повышения качества подготовки специалистов : мат. Всерос. науч.-практ. конф. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С.110–114.
2. Филиппова, Е. Н. Исследование влияния физкультурных занятий по лыжной подготовке на физическое состояние детей младшего школьного возраста / Е. Н. Филиппова, К. В. Извеков // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 138–142.
3. Формирование культуры здоровья в условиях современного образования : монография / О. П. Трещева, И. В. Павлова, М. П. Асташина. – Омск : СибГАФК, 2012. – 268 с.

СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 14–15 ЛЕТ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ

Филиппова Е.Н.

доцент кафедры спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности
Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева,
канд. пед. наук,
Россия, г. Саранск

Шамаева С.Н.

тренер-преподаватель высшей категории МОУ ДОД ДЮСШ-№ 1,
Россия, г. Саранск

Першин С.С.

студент 6 курса факультета физической культуры Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева,
Россия, г. Саранск

Этап углубленной тренировки в процессе многолетней подготовки юных спортсменов имеет исключительно важное значение, и прежде всего, связан с созданием прочной базы будущих успехов на основе достижения высокого уровня физической и функциональной подготовленности. В статье в результате исследования разработаны модельные характеристики физической подготовки, которые позволят повысить качество построения тренировочного процесса, эффективность и надежность соревновательной деятельности лыжников.

Ключевые слова: лыжники-гонщики, физическая подготовка, тренировочный процесс, годичный цикл, модельные характеристики.

Повышение уровня общей и специальной физической подготовленности спортсмена на этапах годовых циклов многолетней тренировки во многом зависит от применения новых, совершенствования известных основных и вспомогательных средства системы физической подготовки [1, с. 45].

В качестве основных средств физической подготовки лыжников-гонщиков рекомендуются собственно-соревновательные упражнения, тренировочные формы соревновательных упражнений и специальные подготовительные упражнения, включающие элементы соревновательных действий.

К вспомогательным средствам физической подготовки относятся общеподготовительные и специально-подготовительные средства без элементов соревновательных действий [2, с. 98].

В отдельных тренировках на лыжах при отличном скольжении и хорошей лыжне, когда условия тренировки оказываются облегченными, увеличивать не длину тренировочной дистанции, а тренировочную скорость, т. е. быстрее преодолевать тренировочную дистанцию, чтобы интенсивность бега на лыжах получалась в режиме частоты сердечных сокращений 140-160 уд/мин.

Бег на лыжах, кроссовый бег, бег с прыжковой имитацией попеременного двухшажного хода в подъемы с палками, бег на лыжероллерах выполнять только на сильнопересеченной местности с требуемыми (правилами соревнований) перепадами высот для спортсменов массовых разрядов и для спортсменов высокого класса.

В целях предупреждения острого утомления и перенапряжения тренировочные занятия с большой нагрузкой можно применять не чаще, чем через 2 дня, а в работе с юношами – через 3–4 дня. Это надо рассматривать как первое методическое правило чередования занятий в микроциклах тренировки. Исключение из него, и то для спортсменов самой высокой квалификации и в состоянии отличной подготовленности, надо делать лишь при подготовке к крупным соревнованиям. После большой нагрузки любой направленности на следующий день можно проводить или разгрузочное занятие, или занятие другой направленности, но с пониженной нагрузкой [4, с. 70].

Разработанные нами квалификационные модельные параметры напряженности нагрузок контрольных упражнений по общей и специальной физической подготовке лыжников-гонщиков 14–15 лет выражают необходимую физическую подготовленность в качестве целесообразного уровня развития специальной, скоростной и силовой выносливости (таблица).

**Контрольные нормативы по общей и специальной физической подготовке
лыжников-гонщиков 14–15 лет**

I. Контрольно-тренировочный бег (соревновательные скорости по дистанциям пульс – 180 уд/мин и выше)	II. Тренировочные скорости длительного бега (пульс – 140–160 уд/мин)	III. Контрольные нормативы силовых упражнений:
1. Кроссовый бег (равнина): а) 1 км – 3 мин 05 с; б) 1,5 км – 5 мин (каждый км за 3 мин 20 с); в) 2 км – 6 мин 50 с (каждый км за 3 мин 25 с); г) 3 км – 10 мин 30 с (каждый км за 3 мин 30 с); д) 5 км – 18 мин 20 с (каждый км за 3 мин 40 с); е) 10 км – 38 мин 20 с (каждый км за 3 мин 50 с).	1. Кроссовый бег: равнина – каждый километр за 4 мин 30 с; горы – каждый километр за 4 мин 40 с.	1) подтягивания – 15 раз; 2) отжимания – 50 раз (сгибание рук в упоре лежа); 3) отжимания на брусьях – 15 раз (сгибание рук в упоре на брусьях); 4) 10-ной прыжок (равнина) – 26 мин; 5) многоскоки – 100 м (равнина) – 44 прыжка (230 см).
2. Бег с прыжковой имитацией в подъемы: 5 км – 21 мин 40 с (каждый км за 4 мин 20 с); длина прыжков на подъемах – 200 см; 100 м – 50 прыжков за 22 с.	2. Бег с прыжковой имитацией в подъемы: каждый километр за 4 мин 50 с; длина прыжков на подъемах – 200 см; 100 м – 50 прыжков за 24 с.	
3. Бег на лыжероллерах (классические хода): 5 км – 19 мин 30 с; 2–3х5 км – 20 мин 30 с; 10 км – 40 мин.	3. Бег на лыжероллерах (классические хода): каждые 5 км – 21 мин 30 с.	

Модельные характеристики должны иметь четкие количественные показатели по основным параметрам в возрастном аспекте – на весь многолетний период подготовки спортивных резервов от начального отбора до перехода в систему спорта высших достижений [3, с. 67].

Таким образом, следует отметить, что лыжники, с различным уровнем физической подготовки при условии индивидуализации тренировочного процесса и применения предложенных модельных характеристик, способны достигать высокой общей и специальной работоспособности и повышения эффективности адаптации организма к высоким нагрузкам и увеличения двигательного потенциала в течение годичного цикла тренировки.

Список литературы

4. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов [Текст] : хрестоматия / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 2007. – 330 с.
5. Кобзева, Л. Ф. Планирование спортивного совершенствования в лыжных гонках [Текст] : учеб. пособие / Л. Ф. Кобзева. – Смоленск : Смоленский государственный институт физической культуры, 2008. – 115 с.
6. Ковязин, В. Н. Рейтинг модельных характеристик физической подготовленности лыжника-гонщика от новичка до мастера спорта [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. Н. Ковязин. – Тюмень : ТЮМИФКС, 2008. – 116 с.
7. Филиппова, Е. Н. Взаимосвязь спортивной результативности и психического состояния лыжников-гонщиков 13-14 лет в соревновательном периоде [Текст] / Е. Н. Филиппова // Вестник спортивной науки. – 2007. – № 3. – С. 69-71.

СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 15-17 ЛЕТ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Филиппова Е.Н.

доцент кафедры спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности
Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева,
канд. пед. наук,
Россия, г. Саранск

Шамаева С.Н.

тренер-преподаватель высшей категории МОУ ДОД ДЮСШ-№ 1,
Россия, г. Саранск

Успешность тренировочной и соревновательной деятельности определяется в первую очередь рациональным построением и содержанием тренировочных и соревновательных нагрузок, своевременной информацией о функциональном и психическом состоянии спортсменов. В статье в результате исследования определена структура тренировочного процесса в соревновательном периоде лыжников-гонщиков 15–17 лет, от которого зависит успех спортивных достижений на соревнованиях.

Ключевые слова: лыжники-гонщики, структура тренировочного процесса, соревновательный период, мезоцикл.

Соревновательный период (январь–апрель) следует разделить на два этапа: предварительных и основных соревнований. Выделение этапа предварительных соревнований (январь) позволяет увеличить продолжительность подготовки в развивающем режиме и уменьшить период основных соревнований до двух с половиной месяцев. Поэтому престижные соревнования, которые часто проводятся в январе, необходимо рассматривать как подготовку к основным соревнованиям, которые планируются, как правило, на февраль–март. Этап основных соревнований включает мезоциклы реализации спортивной формы и восстанавливающий. На этом этапе необходимо подвести лыжников к наивысшей спортивной форме непосредственно к главным соревнованиям и поддерживать ее до окончания основных соревнований [1, с. 18].

Для изучения структуры и содержания распределения нагрузок в соревновательном периоде подготовки были включены тренировочные занятия на лыжах, бег по пересеченной местности (кросс), общая физическая подготовка, элементы спортивных игр и соревнования [2, с. 8].

Основной объем нагрузок почти на протяжении соревновательного периода подготовки приходился на лыжные гонки. Значительные объемы лыжных гонок постепенно уменьшались – от 450 км в декабре до 290 км в апреле. За весь цикл подготовки лыжные гонки составляли в среднем 1860 км.

Кроме отмеченных основных циклических нагрузок лыжники в среднем 3–4 раза в месяц использовали средства общей физической подготовки, количество соревнований колебалось от 5 до 8 раз в месяц.

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить некоторые основные особенности подготовки лыжников-гонщиков 15–17 лет:

- лыжники за 5 месяцев соревновательного периода выполняли очень большой объем циклических нагрузок, в среднем 372 км;
- более половины общего объема циклической нагрузки 52 % (1197 км), выполнялось в режиме аэробного обеспечения;
- относительно большой объем циклической нагрузки преимущественно в беге по пересеченной местности. Выполнявшихся в режиме анаэробного обеспечения, суммарно 293 км за сезон (19 %), который, как известно, оказывает отрицательное действие на развитие дыхательной и сердечно-сосудистой систем (задержка дыхания, иногда с натуживанием);
- на протяжении соревновательного периода подготовки лыжники 31 раз (почти равномерно по 4–5 часов в месяц) выполняли контрольные упражнения в режиме соревновательных нагрузок, в том числе участвовали в трех наиболее ответственных соревнованиях по лыжным гонкам, и как видно, результаты на протяжении сезона не стабильные (имеют волнообразный характер, рисунок 1).

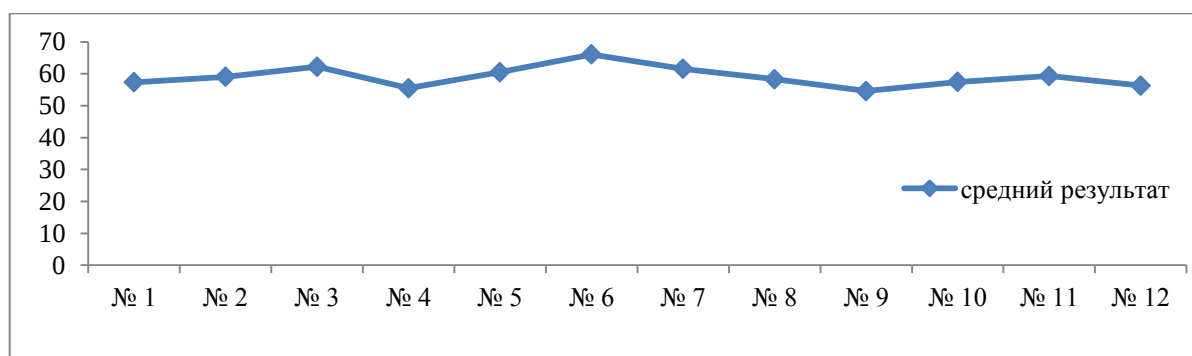


Рис. 1. Динамика спортивных результатов лыжников в предыдущем соревновательном периоде подготовки

На основании анализа режима тренировочного процесса в соревновательном периоде лыжников нам удалось выявить недостатки в распределении объема тренировочных нагрузок. Основным недостатком на наш взгляд, является то, что по сути «громоздкая» нагрузка приходилась к началу зимних соревнований, т. е. декабрь и в значительно меньшем объеме на конец сезона – февраль-март. При планировании экспериментального режима тренировочных нагрузок учитывались объемы нагрузок с обязательным их дифференцированием по критерию энергетической направленности.

Уменьшение общего объема циклической нагрузки в начале тренировочного цикла осуществлялось преимущественно за счет выполнения нагрузок в режиме аэробного энергообеспечения, что могло обеспечить их выполнение на фоне относительного отсутствия утомления, и могло способствовать достижению более высокого результата на основном для команды лыжников соревновании (рисунок 2).

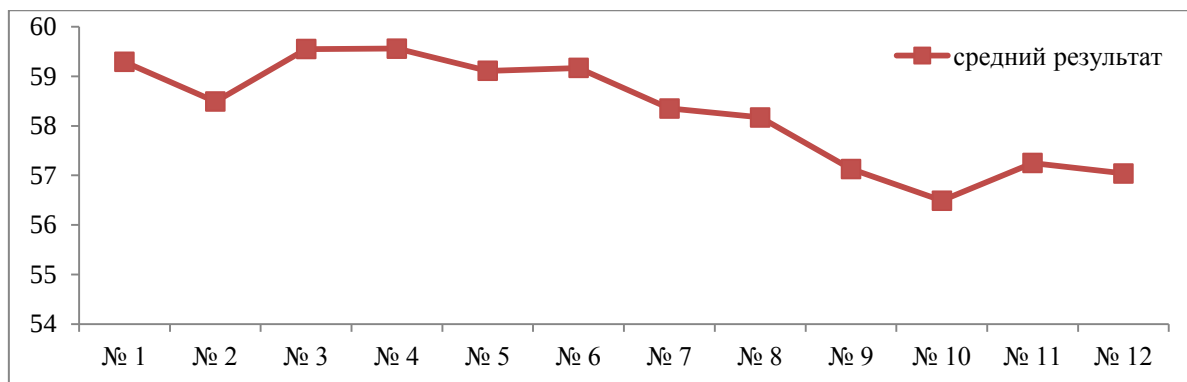


Рис. 2. Динамика спортивных результатов лыжников в соревновательном периоде подготовки

Таким образом, рассмотренный экспериментальный режим подготовки соревновательного периода лыжников-гонщиков 15–17 лет существенно отличался от предыдущего по следующим основным признакам:

- в начале соревновательного периода, в отличие от предыдущего, лыжники не форсировали тренировочный процесс, а постепенно наращивали объемы циклических нагрузок, достигая максимума к началу главного старта для команды. К февралю месяцу общий объем циклической нагрузки достиг 437 км, по сравнению с 134 км в октябре. В результате общий объем циклической нагрузки за весь соревновательный период подготовки уменьшился до 1775 км, вместо 2066 км в предыдущем цикле, т. е. в среднем на 16 %, а объем лыжных гонок – на 14 %;

- реализация принципа волнообразно нарастающего объема циклической нагрузки к главному старту для лыжников-гонщиков, с приоритетом режима смешанного энергообеспечения нагрузок и соответственное уменьшение общего объема циклической нагрузки, были направлены на достижение существенного повышения функциональных резервов организма юных лыжников и улучшения их спортивной формы [3, с. 51].

Список литературы

1. Авдеев, А. А. Планирование нагрузок у лыжников-гонщиков старших разрядов с учетом подготовки к спринтерским дистанциям [Текст] : метод. рекомендации / А. А. Авдеев. – Великие Луки, 2006. – 57 с.
2. Филиппова, Е. Н. Структура тренировочных нагрузок в соревновательном периоде подготовки лыжников 13-14 лет с учетом их психоэмоционального состояния [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Филиппова. – Москва, 2007. – 20 с.
3. Филиппова, Е. Н. Влияние психоэмоционального состояния на динамику спортивных результатов лыжников-гонщиков 13-14 лет в соревновательном периоде [Текст] / Е. Н. Филиппова // В мире научных открытий. – 2009. – № 4. – С. 48-51.

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хачанян З.Т.

преподаватель кафедры психологии Московского гуманитарно-экономического института, Ставропольский филиал,
Россия, г. Ставрополь

В статье технологии и принципы арт-терапии рассматриваются в качестве одного из приоритетных факторов развития современного образования в России. Применения арт-терапии в образовании позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности в целостном образовательном процессе, а также приспособиться к условиям образовательного учреждения путем реализации психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала школьников.

Ключевые слова: арт-терапия, образование, творческое развитие, школьный возраст, личность.

В современном образовательном пространстве особую роль играет развитие креативности младших школьников, так как это дает возможность воспитать полноценную личность адаптированную к современным, быстроменяющимся условиям жизни.

Именно поэтому важно учитывать взаимодействия различных педагогических систем, апробирование их на практике с учетом передовых инновационных технологий, составляющих дополнение и альтернативу государственной традиционной системе образования сегодня.

Поэтому на данном этапе развития общества и образования внедрение в традиционную педагогическую школу таких инновационных дисциплин, как «арт-педагогика» и «арт-терапия» является особенно актуальным.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, технология трактуется, как совокупность производственных методов и процессов в определённой отрасли производства, а также научное описание способов производства [4].

С развитием науки и техники значительно расширились возможности человека, появились новые технологии (промышленные, электронные, информационные, психоло-педагогические) с колоссальными обучающими ресурсами, что затронула все области науки, включая психологию и педагогику.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности (Л.С. Брусиловский, О. Дьюхерст-Меддок, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, Т.В. Сакович, А.В. Сизова, В.Н. Сорока-Россинский, Р.Б. Хайкин и др.).

Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арт-терапии.

Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситу-

ацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л.С. Выготский).

Арт- терапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов.

Показаниями для проведения арт терапевтической работы с детьми являются: негативная «Я концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия. трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность, чувства эмоционального отвержения, одиночества, стрессовые состояния, депрессия, неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, враждебность к окружающим.

Все вышеперечисленное достигается посредством применения следующих средств.

Основные средства арт-терапии, к которым относятся карандаш и бумага, цветные карандаши, восковые мелки, доска с маркерами или мелками, пальчиковые краски, ткань, любые подручные материалы, из которых можно что-нибудь соорудить и т.д.

Кроме вышеперечисленного к средствам арт- терапии относят резьбу по дереву, чеканку, мозаику, витражи, лепку, рисунок, поделки из меха и тканей, плетение, шитье, выжигание, музыка, живопись, литературные произведения, театр.

Показаниями для проведения арт терапевтической работы с детьми являются: негативная «Я концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия. трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность, чувства эмоционального отвержения, одиночества, стрессовые состояния, депрессия, неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, враждебность к окружающим.

В некоторых случаях арт-терапия может быть использована в образовании в качестве инструмента развития определенных психологических и личностных качеств учащихся. Решение задач развития должно рассматриваться при этом в тесной связи с задачами сохранения и восстановления их здоровья.

Основоположителем российской школы арт-терапии, по праву, можно считать А.И. Копытина. В его разработках целью применения арт-терапии в образовании является сохранение или восстановление здоровья учащихся и их адаптация к условиям образовательного учреждения путем реализации психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала [1].

Последователи и сторонники арт-терапевтической школы А.И. Копытина пытаются соединить психотерапевтические и образовательные технологии, а также предлагают интересные практические разработки, которые возможно использовать в образовательной среде.

Так, А.В. Гришиной была разработана программа развития творческой индивидуальности основанная характерными для арт-терапии элементами. Таковыми, в частности, являются:

- рефлексивная ориентация занятий;
- высокая степень спонтанности творческих актов со свободным выбором содержания и средств работы, безоценочность принятия работы педагогом;
- большое внимание педагога к коммуникативным условиям деятельности группы, которые включают высокую степень взаимной толерантности участников занятий и эмоциональную гибкость самого педагога [3].

Разработки Л.Д. Лебедевой, посвящены использованию арт-терапии в образовании. Автор считает допустимым применение арт-терапии педагогами и педагогами-психологами, не имеющими какой-либо специальной подготовки в области психологического консультирования, психотерапии и арт-терапии, так как «словосочетание «арт-терапия» в научной, педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности» [2].

Резюмируя мы можем сделать следующие выводы.

Для методов арт-терапии характерно то, что в центре внимания находится не столько произведение искусства (продукт творчества), сколько конкретная и уникальная личность автора с ее потребностями, мотивами, ценностями и стереотипами. При этом рассматриваются процессы взаимодействия личности с произведением искусства (с творческой продукцией) во всем их качественном многообразии. Здесь нет никаких норм, есть лишь некоторые параметры для относительного сравнения, например, по глубине воздействия.

Младший школьный возраст – наиболее ответственный этап школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Список литературы

1. Арт-терапия – новые горизонты [Текст] / А.И. Копытин, Под. ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336с.
2. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии [Текст] / Л.Д. Лебедева // Дидактика 2000. № 1.
3. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании [Текст] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ»

Чистобаева А.Ю.

доцент кафедры логопедии и детской речи
Новосибирского государственного педагогического университета,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Теоретический анализ позволяет автору обосновать использование понятия «компетенции в сфере профессионально-педагогического общения». Привести аргументы, доказывающие, результативность использования предложенного методического подхода к формированию коммуникативно-речевых компетенций педагогов.

Ключевые слова: ФГОС, профессионально-педагогическое общение, кластер, интегративные компетенции, коммуникативно-речевые компетенции, интеграция.

В условиях современной модернизации высшего образования прослеживается тенденция обновления всех его аспектов, меняются представления о целях, содержании, функциях и результатах образования. Новые требования к повышению качества педагогического образования, сформулированные в последних федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога указывают на необходимость пересмотра и изменения организации, содержания, технологий и методического обеспечения подготовки педагогов. Эти изменения должны затронуть содержание основных профессиональных образовательных программ и технологий обучения в целях обеспечения реализации компетентного подхода [6, 9].

Целесообразней начинать эту работу с соотнесения компетенций включенных в федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и профессиональный стандарт педагога, в профессиональные программы, квалификационные характеристики, учитывая все особенности профессиональной деятельности педагога. Это позволит определить совокупность основных видов профессиональной деятельности, профессиональных задач, к реализации которых должен быть готов будущий педагог; какие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции следует у него сформировать; что он должен знать, уметь, и чем владеть; какими профессионально значимыми личностными качествами обладать.

Проведенный анализ стандартов позволил отметить multifunctional характер деятельности педагога, обязывающий его овладеть широким спектром компетенций в различных профессиональных областях. Одним из способов решения проблемы формирования профессиональных компетенций нам видится в объединении компетенций из общего перечня компетенций в стандартах и профессиональных программах в кластеры по их функциональным

показателям и выделении интегративных компетенций. Построение кластеров логично подведет к классификации, упорядоченности объектов (компетенций) и признаков (характеристик), так как основан на проектировании, моделировании. Проектирование кластеров и выделение интегративных компетенций продиктовано, с одной стороны, желанием достичь высокого уровня сформированности компетенций в профессиональной сфере, с другой – пониманием бесперспективности решения проблемы за счет увеличения объема знаний или изменения содержания знаний по отдельным дисциплинам. Кроме того использование данного подхода послужит основой разработки диагностического инструментария для выявления уровня и степени сформированности компетенций, интерпретации оценки результатов обучения.

По мнению исследователей компетенции интегративны, так как имеют обобщающий характер, выходят за рамки отдельных научных дисциплин и лишь в ходе разработки проектов обучения какой-либо из этих дисциплин конкретизируются в программе и в учебном материале. Очевидно, что одни компетенции являются более общими или значимыми, чем другие. Возникает проблема типологии компетенций, их иерархии. В.В. Краевский, А.В. Хуторской выделяют три уровня компетенций общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (профильные) и отмечают, что общекультурные компетенции конкретизируются для каждой ступени обучения на уровне дидактических единиц содержания дисциплины. Общекультурные компетенции находят воплощение в общепрофессиональных компетенциях, а затем и в профессиональных [8, с.142.]

Рассмотрим предлагаемый нами методический подход, на примере построения кластера и выделения интегративной компетенции в сфере профессионально-педагогического общения.

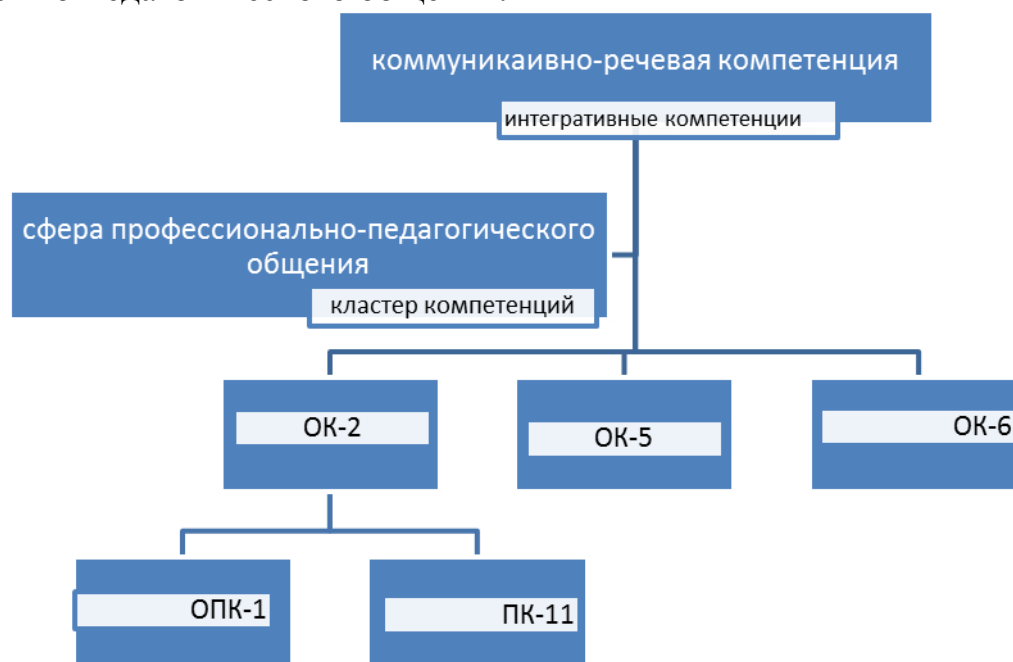


Рис. Структура кластера компетенций в сфере профессионально-педагогического общения

Активный процесс самоопределения и начало практической самореализации в педагогической профессии требуют от студента умения общаться с разным контингентом людей, быть успешным в этом общении. Достижения успешности на начальных этапах профессиональной деятельности во многом зависят от степени сформированности коммуникативной компетенции, которая является «сердцевиной профессионализма учителя» по мнению И.И. Рыдановой [7, с.27], умения быть готовым к профессиональной коммуникации и успешному преодолению возможных трудностей. Противоречие между потребностью молодого специалиста быстрее войти в профессиональное сообщество, самореализоваться в профессиональной деятельности и недостаток необходимой практической подготовки к профессиональной коммуникации свидетельствуют об актуальности проблемы, и требует разработки теоретических и методических подходов к определению содержания и технологии подготовки будущего педагога к профессионально-педагогическому общению [3].

В целях нашего исследования считаем необходимым и обоснованным введение понятийно-терминологического сочетания «компетенции в сфере профессионально-педагогического общения», которое отражает специфику профессионального дискурса, объединяя речевую и коммуникативную компетенции, тем самым, придавая иное статусное значение и новый качественный уровень. Теоретический анализ проблемы определения содержания интегрального понятийно-терминологического сочетания «компетенции в сфере профессионально-педагогического общения», рационально начинать с анализа основных понятий «общение» и «коммуникация» которые используются в современной педагогике и психологии для характеристики рассматриваемой проблемы. В научной литературе отсутствует однозначное понимание соотношения данных понятий, подтверждением этому, является значительное количество концептуальных подходов к определению их содержания. Синонимичность употребления понятий общение и коммуникативная деятельность можно наблюдать в работах И.А. Зимней, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Г.М. Андреевой, В.П. Зинченко, С.А. Смирнова. Приведем в качестве примера несколько определений.

По мнению И.А. Зимней «общение, или, как часто определяют этот процесс, коммуникация – чрезвычайно широкое и емкое понятие. Это осознанная и неосознанная вербальная связь, передача и прием информации» [1, с. 32]. М.И. Лисина под общением понимает взаимодействие, направленное на согласование усилий его участников с целью налаживания отношений и достижения определенного результата в совместной деятельности [2, с.33]

В словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» под редакцией Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской коммуникация рассматривается как информационная связь субъекта с тем или иным объектом, выражается в том, что субъект передает некую информацию которую получатель должен принять, понять и в соответствии с этим поступить [5, с.88].

Таким образом, сравнительный анализ понятий «общение» и «коммуникация» свидетельствует о том, что в их содержании есть общее – процесс

взаимодействия с целью передачи информации, сообщения, обмена мыслями. В рамках нашего исследования мы будем придерживаться позиции Г.М. Андреевой, И.А. Зимней, М.И. Лисиной и рассматривать коммуникацию как составную часть общения.

Понятия «педагогическое общение» и «педагогическая коммуникация» в психолого-педагогической литературе употребляются параллельно, нередко пересекаясь в смысловом отношении. Термин «профессиональная коммуникация» педагога представляет пример терминологической неустойчивости и нов для педагогики. Традиционно принято говорить о педагогическом общении, как многоплановом процессе организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемом целями и содержанием их совместной деятельности [4, с. 419].

В результате проведенного анализа под кластером компетенций «в сфере профессионально-педагогического общения», мы будем понимать совокупность специальных качеств необходимых для реализации профессионального дискурса, отражающих уровень овладения речевой деятельностью для решения коммуникативных задач, качество рефлексивной регуляции коммуникативно-речевого взаимодействия. А в качестве интегративной компетенции выделяем «коммуникативно-речевую компетенцию» педагогов, обосновывая это тем, что «коммуникативная компетенция», «речевая компетенция», это взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия, говоря о коммуникации, мы имеем в виду речевое общение, говоря о речи коммуникацию.

Реализация предложенного методического подхода, на основе интеграции, может способствовать созданию общей для ряда дисциплин методической базы, структурирует процесс усвоения студентами определенных дидактических единиц содержания (объектов изучения), его использование ведет к осмысленной, целенаправленной, структурированной педагогической деятельности, а также повышает уровень коммуникативно-речевой компетенции, способствующей творческой и интеллектуальной реализации педагога.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384с.
2. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336с.
3. Морозова О. П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2, – С. 12–23.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Шк. Пресса, 2004. – 512с.
5. Педагогическое речеведение. Словарь справочник // под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской: сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312с.
6. Профессиональный стандарт педагога http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=&st=2011&qual=0
7. Рыданова И.И. основы педагогики общения. – Мн.: беларуская наука, 1998. – 319 с.

8. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб.пособие для студентов высш.пед.учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352с.

9. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования <http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15>

АНАЛИЗ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА – Д/С «ЖАВОРОНОК» Г. НЕРЮНГРИ)

Щербинина Н.И.

студент 4 курса кафедры педагогики и методики начального обучения,
Технический институт (филиал) федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»,
воспитатель Центра Развития Ребенка д/с «Жаворонок»
Россия, г. Нерюнгри

Мамедова Л.В.

кафедры педагогики и методики начального обучения,
Технический институт (филиал) федерального государственного авто-
номного образовательного учреждения высшего профессионального образо-
вания «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
кандидат педагогических наук, доцент
Россия, г. Нерюнгри

В статье рассматривается опытно-экспериментальная работа по развитию комму-
никативных умений у детей среднего дошкольного возраста путем внедрения психолого-
педагогической программы «Мы – вместе!».

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникация, средний дошкольный
возраст, эксперимент, результаты.

Проблема формирования коммуникативных умений дошкольников приобретает все большее значение в современном мире.

Готовность к эффективному коммуникативному взаимодействию человека с людьми в настоящее время является необходимым условием развития личности уже в период дошкольного детства. Умения устанавливать взаимоотношения с другими людьми, вступать с ними в контакты, регулировать свое поведение во многом определяют в современном обществе будущий социальный статус ребенка.

Высокий уровень общения выступает залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

В настоящее время актуальным направлением деятельности становится диагностическая работа, направленная на определение развития общения и коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста, так как вся последующая коррекционно-развивающая работа с детьми строится на результатах этой диагностики.

«В общении со сверстниками развивается двигательная активность ребенка, развиваются коммуникативные и организаторские способности, осуществляется нравственное развитие: ребенок учится применять на практике нормы поведения, упражняется в нравственных поступках. Велико значение общения со сверстниками в формировании самооценки ребенка, уровня его притязаний» [6, с. 78-79].

Эксперимент осуществлялся нами на базе Центра Развития Ребенка – д/с «Жаворонок» г. Нерюнгри в средней группе № 4, в количестве 16 человек, и состоял из следующих этапов:

1 этап – констатирующая диагностика (с 13.01.14 г. по 17.01.14 г.).

Цель: определить уровень развития коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста.

2 этап – формирующий эксперимент (с 03.02.14 г. по 28.11.14 г.).

На данном этапе была составлена и апробирована в экспериментальной группе психолого-педагогическая программа «Мы – вместе!», направленная на развитие коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста.

3 этап – промежуточная диагностика (с 13.05.14 г. по 17.05.14 г.).

Цель: проверка эффективности работы психолого-педагогической программы «Мы – вместе!» по развитию коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста.

4 этап – контрольная диагностика (с 01.12.14 г. по 05.12.14 г.).

Цель: определить динамику уровня развития коммуникативных умений у детей среднего возраста.

В целях изучения особенностей развития коммуникативных умений у дошкольников среднего возраста, на первом этапе эксперимента была составлена программа исследования исходного уровня коммуникативных умений, включающая в себя следующие методики:

1) методика «Рукавички» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева) [5, с. 46-52];

2) методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности детей 3-7 лет (М. И. Лисина) [1, с. 118-125];

3) карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова) [2, с. 98-110].

Проведена контрольная диагностика по методике (Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой) «Рукавички», где нами были получены следующие результаты: высокий уровень развития коммуникативных умений выявлен у 56% (9 человек), средний уровень развития коммуникативных умений отмечен у 31% (5 человек), а уровень низкого развития коммуникативных умений составляет 12% (2 человека).

Данные итогового исследования по методике М. И. Лисиной показали, что внеситуативно-познавательная форма общения выявлена у 25% (4 чело-

века), внеситуативно-личностная форма общения отмечена у 50% (8 человек), а уровень ситуативно-деловой формы общения составляет 25% (4 человека).

В результате заключительного анализа наблюдений по карте А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой выявлено, что такие параметры проявлений коммуникативных способностей как: коммуникативные качества личности и коммуникативные действия и умения повысились на 19% и составили 31% (5 человек), средний уровень составил 50% (8 человек), низкий уровень снизился на 32% и составил 18% (3 человека).

Формирующий этап эксперимента включал составление и апробацию психолого-педагогической программы «Мы – вместе!», направленной на развитие коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста.

В основе программы «Мы – вместе!» лежат разработки Н. В. Ключевой «Учим детей общению», Л. А. Снегиревой «Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников», Л. М. Шипициной «Азбука общения», А. И. Бурениной «Коммуникативные игры-танцы для детей», Ю. В. Авдеевой «Коммуникативное развитие детей 5-7 лет».

Цель: помочь детям осознать свою индивидуальность, выработать свой коммуникативный стиль, освоить способы общения с окружающими.

Программа основана на принципах, выдвинутых А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, И. В. Дубровиной и др.

Ожидаемые результаты: уметь вести доброжелательный диалог, используя различные средства выразительности, устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать и решать конфликтные ситуации, выражать свои чувства и понимать чувства других людей с помощью мимики, жестов, движений, пантомимики, оказывать помощь другим детям в трудной ситуации; контролировать свои эмоциональные реакции; вести доброжелательный диалог, используя различные средства выразительности; уступать друг другу в конфликтных ситуациях.

Программа рассчитана на 14 часов практических занятий в группе, которые проводятся в течение учебного года, 1 раз в неделю. Продолжительность занятий 25 – 30 минут.

Программа «Мы – вместе!» включает в себя три раздела:

I раздел: «Кто я?». Задача: осознание детьми своей индивидуальности, характерных особенностей и предпочтений. Оптимизация развития позитивной «Я» – концепции.

II раздел «Я и другие». Задачи: 1) развитие способности осознавать чувства других людей и понимать их; 2) обучение детей этически ценным формам и способам поведения.

III раздел «Мы – вместе!». Задачи: 1) развитие навыков конструктивного взаимодействия; 2) воспитание способности к взаимовыручке и взаимопомощи; 3) развитие способности к сопереживанию.

Содержание всех занятий имеют единую структуру, которая определяет последовательность этапов.

Ориентировочный этап, решает следующие задачи: 1) сплочение группы; 2) раскрепощение участников; 3) снятие негативного настроения.

Коррекционный этап, включающий в себя следующие задачи: 1) повышение уверенности в себе; 2) развитие эмоциональной произвольности в коммуникативной сфере; 3) коррекция непродуктивных форм общения.

Релаксационный этап, включающий в себя следующие задачи: 1) снятие мышечных зажимов, развитие чувства собственного тела; 2) снижение психоэмоционального напряжения, тревожности; 3) развитие воображения, восприятия.

Этап рефлексии, на котором происходит подведение итогов (получение обратной связи) и закрепление полученных навыков.

Так как основным ведущим видом деятельности в данном возрасте является игра, то и все проведенные нами занятия были в игровой форме.

Во время занятий дети могли сидеть в кругу (на ковре) или за столами, передвигаться по игровой комнате, в зависимости от хода занятия.

Используемые в программе методы (игровой, практический, музыкотерапии, словесный и др.), а также приемы художественного творчества, изотерапии, театрально-игровой деятельности, активного слушания способствовали оптимизации взаимоотношений в группе; развитию детской фантазии, способности сопереживать происходящему; созданию соответствующего эмоционального настроения и раскрепощению ребенка; повышению его уверенности в себе, в своих силах, а также развитию коммуникативных умений.

Результатом опытно-экспериментальной деятельности при работе с дошкольниками по развитию коммуникативных умений явилась контрольная диагностика по методикам, представленным выше.

Итак, сравнительный анализ констатирующей и контрольной диагностики по методикам: «Рукавички» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева); методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности детей 3-7 лет (М. И. Лисина); карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова) позволил выявить положительные изменения по таким параметрам как: повышение уровня общения детей, повышение коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками, развитие коммуникативных умений, личностного поведения.

Сравнив полученные результаты первичной и контрольной диагностик, можно констатировать тот факт, что наблюдается положительная динамика развития коммуникативных умений, что подтверждает эффективность составленной программы. На конец эксперимента, после апробации психолого-педагогической программы «Мы – вместе!», направленной на развитие коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста было выявлено, что у 5 детей повысился уровень коммуникативной компетентности в общении со сверстниками. А коммуникативные качества личности детей (3 ребенка) повысились с низкого уровня до высокого.

Достоверность полученные данных была проверена с помощью статистического критерия χ^2 критерия по Пирсону. Полученное эмпирическое

значение во всех методиках было больше соответствующего табличного значения 5.991 при вероятности допустимой ошибки больше, чем 0,01, что говорит о достоверности изменений уровня развития коммуникативных умений группы.

Таким образом, результаты контрольной диагностики показали, что внедрение психолого-педагогической программы «Мы – вместе!» положительно повлияло на развитие коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста.

Внедрение в практическую деятельность психолого-педагогической программы «Мы – вместе!», способствовало преодолению застенчивости, нерешительности, неуверенности в себе, содействовало развитию навыков коммуникации и совместной деятельности в коллективе, а значит и успешному развитию коммуникативных умений дошкольников.

Список литературы

1. Буренина А. И. Коммуникативные танцы-игры для детей: учеб. пособие. – СПб.: Музыкальная палитра, 2004. – 36с.
2. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет. Советы психолога. – М.: АРКТИ, 2004. – 231 с.
3. Гаврилушкина О. П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. – 2003. – №2. – С. 2-3.
4. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
5. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Академия, 2009. – 172 с.
6. Шипицына Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет.) / Под ред. О. В. Заширинской, А. П. Вороновой, Т. А. Ниловой. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 384 с.

ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА

Юдина Н.Е.

магистрант кафедры педагогики Северного Арктического
федерального университета им. М.В.Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

Пушкина И.М.

доцент кафедры педагогики Северного Арктического федерального
университета им. М.В.Ломоносова, канд. педагог. наук,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается концепция воспитания глобально-космической ответственности через призму нового мировоззрения.

Ключевые слова: мировоззрение, формирование, глобально-космическая ответственность.

На протяжении всей истории человечества различные ее периоды отличались друг от друга, приносили что-то новое в разнообразные сферы человеческой жизнедеятельности, что приводило к резким скачкам развития общества, науки и техники. В своем развитии каждая эпоха характеризуется чем-то уникальным. Так, например, Новое время – это эпоха Ренессанса и Великих географических открытий, прорыв от схоластического учения церкви в философии и науке, литературе и искусстве к гуманизму и просвещению. Или Новейшее время: с одной стороны, это эпоха мировых войн, с другой – освоение Космоса, распространение общечеловеческих ценностей [3, с. 133].

Одновременно с изменениями в жизни человека на протяжении каждого из периодов истории менялось и представление человека о жизни, менялось его мировоззрение. Напомним, мировоззрение – это система взглядов на мир и место человека в нем, на отношение человека к миру и самому себе, а также соответствующие этим взглядам основные жизненные позиции людей, их идеалы, принципы деятельности, ценностные ориентации [4, с. 271].

XXI век – это новая эпоха в истории развития человечества, время всесторонних перемен не только во внешнем мире, но и в внутреннем мире самого человека. XXI век, на наш взгляд, – это период решения глобальных проблем и формирования у человека глобально-космической ответственности, если мы действительно хотим сохранить жизнь на Земле во всех ее проявлениях, да и саму планету как наш общий Дом.

Отметим, формирование глобально-космической ответственности – это целенаправленный процесс становления у человека на базе целостной картины Мира ответственности за последствия, производимые на Земле и в Космосе. Мир – это единая и взаимосвязанная система «Человек – Человечество – Природа – Космос». Подчеркнем, что воспитание глобально-космической ответственности является философско-педагогической концепцией, позволяющей по-новому взглянуть на цели, задачи и содержание образования XXI века. Сюда входит развитие планетарного мышления, целостного восприятия окружающего Мира и Человека как его неотъемлемой части и высшей ценности. Также данная концепция включает идеи: становление чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся каждого жителя Земли; экологическое воспитание, забота о жизни всех живых существ на Земле; воспитание такого важного нравственного качества как ответственность перед будущими поколениями.

В целом, концепция формирования глобально-космической ответственности ставит целью приобщать учащихся к общечеловеческим достижениям и ценностям. Она способствует этическому образованию и воспитанию уважения к достоинству человека, прививая ему чувство глобальной солидарности. Выделим особо, идея глобально-космической ответственности имеет отечественные корни и представляет собой интеграцию педагогических идей философов-космистов, таких как: Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, В.С. Соловьев, Е.И. и Н.К. Рерихи, Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др. Например, анализируя «постепенное историческое отхождение человека от природы, создание

человеком целого мира машин, помещаемого между ним и природой, разрушение техникой как природы, так и самого человека» привели Николая Александровича Бердяева к мысли о том, что если и дальше будет продолжаться «поглощение человека вещной средой, будут господствовать ценности обладания, то общечеловеческая катастрофа неминуема» [1, с. 167]. Позитивный выход, по Н.А. Бердяеву, состоит в возвращении к религии, поднимающей человека до духовности, в воссоздании человеком себя творчеством и свободой, которая должна всегда сопровождаться ответственностью человека. Кстати, в труде «О назначении человека» философ настаивал на том, что человек, как составная часть Космоса, а также носитель разума и души, несет огромную ответственность за судьбу не только планеты, но и всей Вселенной [2].

Итак, образование XXI века должно заниматься развитием нравственного и творческого Человека с самостоятельным и системным мышлением, чувствующего свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством и Миром, увязывающего настоящее с прошлым и с будущим, осуществляющего оценочный подход к последствиям человеческой деятельности на планете и в Космосе.

Список литературы

1. Бердяев, Н.А. Судьба России [Текст] / Н.А.Бердяев – М.: 1990. – 239 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 384 с.
3. Трушин, Е.А. Новое мировоззрение Человека XXI века [Текст] / Е.А. Трушин // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Часть 9. – Тамбов: Изд-во УСОМ, 2014. – С.133-136.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 576 с.

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

**Сборник научных трудов по материалам
VII Международной научно-практической конференции**

г. Белгород, 31 января 2015 г.

**В десяти частях
Часть IX**

Подписано в печать 17.02.2015. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,46. Тираж 100 экз. Заказ 26.
ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а