



ЧАСТЬ 4

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

**ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 28 ФЕВРАЛЯ 2018 Г.**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

В ЧЕТЫРЕХ ЧАСТЯХ

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ:
ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 28 февраля 2018 г.

В четырех частях
Часть IV

Белгород
2018

УДК 001
ББК 72
Р17

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

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почетный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

Р17

Развитие современного социально-гуманитарного знания: отечественный и зарубежный опыт : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2018 г.: в 4 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть IV. – 152 с.

ISBN 978-5-6040676-5-9

ISBN 978-5-6040676-9-7 (Часть IV)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Развитие современного социально-гуманитарного знания: отечественный и зарубежный опыт», состоявшейся 28 февраля 2018 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам педагогики, психологии, государственного управления.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2018

© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Azarenkova M.I.</i> SOME GENERAL STATEMENTS CONCERNING CONSTRUCTIVE APPROACHES TO SPOKEN AND WRITTEN SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH (DEVOTED TO CELEBRATION OUR 100 th ANNIVERSARY OF OUR MILITARY INSTITUTE OF MILITARY TROOPS AND MILITARY COMMUNICATIONS (ACADEMY OF LOGISTICS NAMED AFTER GENERAL ARMY A.V. KHRULEV).....	6
<i>Антипина О.В., Хахалова С.А.</i> ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН БИОМЕДИЦИНСКОГО БЛОКА.....	9
<i>Асафайло О.П., Гребенюк И.И., Маслова И.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКанием И ПРИМЕРНЫЙ АЛГОРИТМ ЕЁ РАЗВИТИЯ	15
<i>Ахмедов А.А., Избасаров Б.Ф., Ортиков Х.К., Курбонов С.С.</i> РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ ПУТЁМ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ	20
<i>Бойко И.Н., Харитонов А.П.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ.....	25
<i>Борзенкова Т.Г.</i> ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	28
<i>Валякина Т.И.</i> СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	31
<i>Ватлина Т.Н., Демчинская Е.А., Козлова Н.И.</i> ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ	34
<i>Вершков А.С., Меркулов П.А., Сухорукова А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ СРЕДСТВАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО- ЦЕННОСТНЫХ ЗАДАЧ	37
<i>Гриджин Д.Н.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ ПО ИНЖЕНЕРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ	40
<i>Гринько И.П.</i> ЧТО ВЛИЯЕТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ?	43
<i>Жайылхан Н.А.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	48

Золотухина А.В., Бигнова М.Р., Хисматуллина И.Г. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	50
Игнатова Ф.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОО К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	55
Йованович Т.Г., Колобродова С.А., Короткова Е.И. ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США В XX ВЕКЕ	58
Канищева Н.В., Павлова О.И., Синегубова Ю.В., Шкут И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА	61
Каримов А.М., Избосаров Б.Ф., Худойбердиев Э.Н., Каримова О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНАЛОГИИ МЕЖДУ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫМИ И МЕХАНИЧЕСКИМИ КОЛЕБАНИЯМИ.....	64
Карпова М.В. НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СТИМУЛ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	67
Климченко И.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ КУРСА «ЭКСКУРСОВЕДЕНИЕ»	70
Колесник А.В., Петров В.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЕРЖАНТОВ УЧЕБНЫХ ГРУПП ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВОЕННО-ШЕФСКОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ.....	73
Комарова Л.В., Балашова И.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА МАДИ	75
Кузьмина Р.И. ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	80
Макажанова Ж.М. ИДЕИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ XIX ВЕКА.....	83
Морозова Л.Ю., Вершков А.С., Гасилова О.В., Куницына Е.В. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	86
Одинцев А.В. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ РЫНКА ЗЕМЛЕУСТРОИТЕЛЬНЫХ И КАДАСТРОВЫХ УСЛУГ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....	94
Оспищева Е.И., Варжавинова А.В., Демьяненко М.В., Козьменко С.А. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ.....	97

Петрова С.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	100
Решетникова В.А., Бредихина Т.П., Петрова С.В., Рябова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ.....	107
Рожок Л.Н., Калюжная Е.В., Григоренко Н.В. ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	110
Русанова Н.А., Вербина Г.Г. ОБУЧАЮЩАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ДОУ И РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ)	116
Рюмина Т.В., Исакова И.Ю. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	121
Саутина М.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕФЕКТОЛОГОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	124
Сидоров Г.В., Сидорова Н.И. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	127
Скоромнова Ю.В. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	130
Стрелкова О.В. ОЦЕНКА ВЕРОЯТНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СУДОВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ	134
Фетисова Е.Ю., Денисова Е.Н., Гусева И.Н. «ПОГРУЖЕНИЕ» В ПРОФЕССИЮ: ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ.....	139
Черненко В.В., Богатырев В.Г. ТИПОЛОГИЯ К. ЮНГА И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	142
СЕКЦИЯ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ».....	145
Дубровина М.А., Абрамян Л.М. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСНОВНЫХ СТАДИЙ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ	145
Родионов М.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ АКТОВ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ, ВНОСИМЫХ ОРГАНАМИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ (НАДЗОРА) И МУНИЦИПАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ	149

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

SOME GENERAL STATEMENTS CONCERNING CONSTRUCTIVE APPROACHES TO SPOKEN AND WRITTEN SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH (DEVOTED TO CELEBRATION OUR 100th ANNIVERSARY OF OUR MILITARY INSTITUTE OF MILITARY TROOPS AND MILITARY COMMUNICATIONS (ACADEMY OF LOGISTICS NAMED AFTER GENERAL ARMY A.V. KHRULEV)

Azarenkova M.I.

Ph.D., Associate Professor of Foreign and Russian Languages Department,
Military institute of Railway troops and military communications,
Russia, Saint-Petersburg

During the 100-year history of the Military Institute of Military troops and Military Communications the teachers of foreign languages accumulated the effective teaching great experience, enriching it by introduction of modern methods of new technologies and information findings. The structure of effectiveness teaching process activation with applying effective approaches to training main spoken and written skills is offered.

Keywords: constructive approach, spoken skills, written skills, motivation to talking and writing in English, finding the key-moments of the text, priorities and sequence, different level's approach, give reasons and results, clarify your aims and purpose, identical values, the Teacher's role.

It is well known that throughout our history the only constant meaning the core of all important aspects of our progress in everything has been change. In this situation like proposed data of our life the role of a Teacher as a tutor, trainer, psychologist, parent, educator and adviser has no analogs in the history of improving the world. The Teachers have prepared generation after generation not only for pure intellect-knowledge-education skills of a student and for a student (cadet), but for the challenges of our fast-moving society.

As a military person due to his leading role in the society by the very definition has to be educated and taught not simply only enough, but above the standard level of elementary skills possession, the very teachers, training-monitoring-schooling cadets are to look ahead to the future, considering it as possibility for an engineer, a military serviceman, a widely developed personality (individuality), respecting humanitarian disciplines and penetrated through its treasures and obstacles. The modern world is multicultural. The foreign languages are in great demand. The strong modern army can not exist without understanding by its representatives the points of cooperation and combination the interaction of traditional and new informative technologies in theory and practice of a wide-profile professional. We, teachers, can not think of a more fitting way to launch our 100th decade of service.

We reached a very interesting conclusion that our cadets are oriented toward themselves and their own world in connection with common aims and tasks of a team of the military servicemen in their surrounding sphere. It is may be defined as their belonging to their professional groups as to their family and a country, as the centered mission, avocation, duty. How did we know it? With the help of the questionnaires in English, which were answered by more than 160 students.

They are ready to engage themselves in activities of common interest in the field of military, humanitarian and technical disciplines, extracurricular activities, being per-

sonally and socially sensitive, having moral values and understanding personal responsibility. With each year the cadets are dealing more in learning English in class, taking part in research work, workshops and seminars in English through communication with the cadets of the other Universities. So, they have additional obligations, like preparing for multilevel graduation exams, being much controlled not only teachers through system of tests, but different means of the modern technological means of computer engineering providing.

A constructivist approach to spoken and written skills is impossible without giving the students (cadets) opportunity of understanding themselves and what they want. There is a list of term, necessary for understanding and realizing in connection with common intellect (to the level “advanced”) and special military and engineering skills not below the so called “professional perfection”. What does it mean – to understand yourself and to understand what he wants from the point of view a cadet? We mention only some of them, having a direct attention to the specific look on the teaching English in a specific conditions of a military University. They are: Collaborate, Collect, Communicate in Writing, Communicate verbally, Communicate fluently in a foreign language, Compile, Compose, Compute, Conceptualize, Conduct, Consolidate, Consult, Construct, Contribute, Coordinate, Delegate, Deliver, Demonstrate, Design, be Detailed oriented, Develop ideas, Develop new business, Discover, Distribute, Document, Draft, Educate, Empathize, Employ, Examine, Enforce, Engineer, Enhance, Establish, Explore, Gather Information, Keep detailed records, Innovate, Formulate, Identify resources, Lead, Learn, Listen, Make decisions, Manage a team, Manage information, Monitor, Partner with, Plan and run events, Prioritise, Project manage, Promote change, Research, Review, Save time, Set and meet deadlines, Support others, Set goals, Teach, Team build, Think laterally, Train, Reason, Recommend, Inspire, Improve processes and other, other.

And “A constructive approach”. What is it? Firstly, it is a close communication process, of a teacher and a cadet, a teacher and cadets, a cadet and a cadet, a cadet and cadets, when a teacher encourages learners (cadets) to work out meanings and functions from teacher demonstrations, course book and class activities. The both sides cooperate and communicate using both contexts – reality situation and co- text, as language situation. This style and method of communication encourage learners to think for themselves, use their innate language learning skills, becoming confident and competent independent learners.

In order to teach spoken skills in the classroom, we, Teachers and cadets, act as one structure, one system and figure of effective common learning, working out and carrying out such actions as comparing, suggesting, questioning, inferring, predicting and so on. Only in this way the students (cadets) use language, exposing strengths and weaknesses upon which they need to reflect.

Students need plenty of opportunities to engage in pair and group activities, when errors of accuracy will probably be ignored by the group if they don’t interfere with meaning. Students should be encouraged to reflect on their strategies when talking together in levels 1 and 2. It sounds like that: What is your point? Was I clear? How could I have explained it better? Why did not you say something? The learners show hesitation, doubts, ask for others’ opinion and experiences/ They need to learn appropriate social phrases in level 1 and 2. They are: I am not sure; Umm, Well...; What do you mean?; What do you think?; How about you? etc.

It is not very easy to encourage the learners to use all classroom activities to talk, compare and discuss regarding grammar, vocabulary, composition, comprehension. Thus

all activities will integrate speaking and listening. All these demands are regular opportunities for interaction in every English class (lesson).

Decision- making activities of the cadets propose preparing by recalling all related ideas (phrases) and prior collection of their own thoughts. Effective classroom group work requires social skills and management processes which need to be taught. The researchers of the decision- making activities suggests that the teachers should brainstorm for suggestion, distinguish evidence and belief, identify values and practicalities, consider cause and consequence, clarify disagreement, compromise; present outcomes and response. The practice proved the effectiveness of a such approach.

Tapes for understanding and response is a good stimulus for talk as introduce the topic, ask learners, collect their words randomly on the board, add new words, encourage responses, comments, study and extract useful phrases.

Writing also become part of a constructivist and communicative classroom as collaborative writing. It means making writing interactive, that means the very positive results like these: brainstorm, sort and sequence ideas, tell the outline to your partner, positive critique, identify what is good, what is not clear, what the partner would change. After lesson we propose that the cadets should make a written draft, share draft and positive critics, edit and prepare final work, exploring meanings of vocabulary (synonyms, antonyms, semantic slides), word-building patterns, functions, patterns of grammar, etc.

The Teacher's Role is to circulate, listen and note individual progress, to support, to suggest sorting (choosing (to focus down if the students (cadets) are lost in too many ideas; ask for clarification evidence (examples), to help with ideas (insert a question-idea to open up discussion), etc.

The main contribution of a Teacher in monitoring the class is to bring common language problems to the attention of the whole group (class), ask the cadets to correct it and thus use errors to clarify and reinforce a teaching point. And even more: raise any noted procedural problems during discussions and ask for positive suggestions on how to improve the discussions.

There are no standards to be set for what we can do, learn and like, or how we should think or action in order to maintain a maximum level of our intellectual and personal level, but there are a lot of productive ideas as at the right time in the right place perform magic results in training an intellectual military leader. This place is endless teacher's sphere of innovative activity with the foreign language; this time is Eternity, focused in a second of Teaching- Learning, surviving the Life in the Chaos of changes.

References

1. Barbett J., Arnold C. *If not now when/ A. and C. Black London, 2010.*
2. Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС. Омск, 2017.
3. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург, 2004.
4. Мегapolis. Территория детства. Уфа, 2017.
5. Oxford University press, 2008, 2016.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН БИМЕДИЦИНСКОГО БЛОКА

Антипина О.В.

доцент кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного, канд. филол. наук, доцент, Иркутский государственный медицинский университет, Россия, г. Иркутск

Хахалова С.А.

профессор кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного, д-р филол. наук, профессор, Иркутский государственный медицинский университет, Россия, г. Иркутск

Статья посвящена проблеме ресурсного обеспечения учебных дисциплин в российском вузе для успешного функционирования на мировом рынке образовательных услуг. Значительно снизить трудности, возникающие при обучении англоязычных студентов, позволит разработка инновационной модели преподавания, предусматривающая разработку учебно-методических пособий, организованных по определенной структуре. Предлагается система моделей для написания учебных пособий разного типа. Особое внимание уделяется соотношению в них русского и английского языкового материала в зависимости от курса обучения. Приводится пример структурного содержания учебно-методического пособия по практическим (семинарским) занятиям.

Ключевые слова: экспорт образовательных услуг, модель, учебно-методическое пособие, англоязычные студенты, практическое (семинарское) занятие, кафедра иностранных языков, русский язык как иностранный.

Повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг является ключевой составляющей национального приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Такой подход к развитию системы российского образования предполагает создание новых форм образовательных программ, ориентированных на привлечение обучающихся, использующих английский язык в качестве неродного и выработку долгосрочных стратегий по привлечению иностранных студентов [3].

Практика Иркутского государственного медицинского университета Минздрава России (далее – ИГМУ), в котором осуществляется подготовка специалистов по направлению 31.05.01 Лечебное дело на русском языке с элементами английского, показывает необходимость в разработке инновационной модели для преподавания дисциплин биомедицинского блока [2]. Она должна стать частью благоприятной среды для иностранных обучающихся. Неотъемлемой частью концепции создания такой среды является подготовка и апробация учебно-методических пособий, ориентированных на работу с указанной аудиторией [1]. Это позволяет минимизировать процент трудностей в процессе обучения англоговорящих студентов в российских вузах.

Основная методическая проблема курса связана с тем, что иностранные студенты начинают учиться с нулевым уровнем русского языка, минуя подготовительное отделение вуза. Русский язык осваивается как иностранный, а затем как факультативная дисциплина, в течение трех лет. Совершенно естественно, что преподаватели неязыковых кафедр сталкиваются с проблемой соотношения двух языков [5]. Кафедра иностранных языков с курсами латинского языка и русского как

иностранного (далее – кафедра иностранных языков, кафедра) предлагает стремиться к такому соотношению языков в течение всего периода обучения:

На 1 курсе доля английского языка составляет около 90%, доля русского языка – примерно 10%.

На 2 курсе доля английского языка уменьшается до 70-80%, а доля русского языка увеличивается до 20-30%.

На 3 курсе доля английского языка может достигать 60-70%, в то время как доля русского языка составляет 30-40%.

На 4 курсе доля английского языка доходит до 50-60%, доля русского языка достигает 40-50%, т.е. в идеале соотношение языков практически одинаково.

На 5 курсе доводим долю английского языка до 20-30% и увеличиваем долю русского языка до 70-80%.

На 6 курсе на английском языке студенты могут получить до 10% учебного материала, в то время как доля русского языка доходит до 90%.

Изложение материала полностью на английском языке кафедра иностранных языков рекомендовать не может, поскольку практические навыки он будет отрабатывать в российском медицинском учреждении, а также итоговая аттестация будет проводиться на русском языке. Вместе с тем, изложение материала полностью на русском языке также нецелесообразно, поскольку выпускники ИГМУ вернутся работать в свои страны, где им необходимо будет подтверждать диплом российского образца. Следовательно, дидактический минимум на английском языке необходим.

В зависимости от целей и задач изучаемой дисциплины, форм контроля, обозначенных в учебных планах и рабочих программах, наличия аутентичной и / или переводной литературы на английском языке, уровня языковой подготовки преподавателя, при написании учебно-методического пособия (УМП) для англоязычных студентов автор-составитель может следовать нескольким схемам. При этом важно помнить о том, что элементы русского языка на лекционных или практических занятиях должны быть отображены хотя бы в одном из блоков УМП. Содержание внутри основной части УМП (текстовый материал лекций, семинаров, практических занятий) структурируется по желанию автора [4].

Нам представляется, что рациональнее всего будет использовать четыре модели оформления УМП, а именно:

Модель 1. Лекционный курс (рекомендуемый объём – от 60 стр.);

Модель 2. Практические (семинарские) занятия по теме (разделу) дисциплины (рекомендуемый объём – от 60 стр.);

Модель 3. УМП по разделу (курсу) дисциплины (с элементами лекционных и практических занятий) (рекомендуемый объём – от 200 стр.);

Модель 4. Глоссарий дисциплины (по всем темам) (рекомендуемый объём – не менее 200-300 словарных единиц).

В качестве примера в рамках данной статьи рассмотрим Модель 2, которой представлено УМП практических (семинарских) занятий по теме (разделу) дисциплины для студентов 1-3 и 4-6 курсов (исходя из прогнозируемого уровня включенности студентов в обучение на русском языке) (табл. 1, 2).

Данную модель целесообразнее всего использовать в двух случаях:

– по изучаемой дисциплине в библиотеке вуза есть аутентичный или переводной теоретический материал на английском языке, но нет материала для практических занятий и / или организации СРС;

– данная дисциплина не входит в учебный план медицинских вузов за рубежом или представляет там собой сплав нескольких дисциплин, которые в России преподаются отдельно.

Структура УМП по Модели 2 выглядит следующим образом:

1) оглавление;
2) список используемых аббревиатур и сокращений (предпочтительнее давать международные сокращения или сокращения, встречающиеся в аутентичных англоязычных источниках);

3) введение (аннотация УМП, описание его структуры и краткое содержание отдельных частей, ожидаемые результаты после изучения материала УМП и т.д.);

4) текст практического (семинарского) занятия (ПЗ), структурированный следующим образом:

- формулировка темы, план ПЗ или ключевые слова и выражения, отражающие основные моменты темы (раздела);

- непосредственно текст ПЗ, тщательно выверенный с точки зрения английского языка и стилистики учебно-научного текста; рабочий материал оформляется исходя из технических параметров: объём текста – в среднем 5-6 страниц (в зависимости от времени, в течение которого будет изучаться тема, а также поставленных задач, он может увеличиваться или уменьшаться), шрифт – 14 Times New Roman, интервал – 1,5; конечный материал модифицируется, исходя из типографских условий;

- вопросы для собеседования или письменной проверки, направленные на проверку усвоения материала практического (семинарского) занятия (12-15 вопросов), причем некоторые из них могут служить своеобразным «мостиком» для перехода от усвоенного материала лекции к практическому занятию;

- ситуационные задания, направленные на формирование практических навыков в рамках усвоенного материала. Предполагаемый объём рекомендуется не менее 3-4 заданий на одну тему. Для 1-2 из них приводится решение в виде типовых задач после блока «Заключение»;

- тесты на проверку усвоения материала практического или семинарского занятия. Это может быть множественный выбор с одним или несколькими правильными вариантами, согласие / несогласие с утверждением (10-15 вопросов);

5) заключение, в котором подчеркивается значимость изученного материала, подводятся краткие итоги по полученным знаниям, умениям и навыкам;

6) пример решения типового ситуационного задания (задачи);

7) ключи к тестам;

8) список использованной литературы (при этом методические рекомендации, не изданные как отдельные УМП, не включаются) в алфавитном порядке (сначала англоязычные источники, затем – русскоязычные; переводить литературу на русском языке не рекомендуется);

9) глоссарий изученной темы (раздела) в алфавитном порядке, в виде англо-русских соответствий (при необходимости – и латинских, помещенных в колонке после английских терминов). При отборе лексических единиц для глоссария нужно помнить о том, что этих слов и словосочетаний должно хватить как минимум для точечного участия в беседе по изученному материалу на русском языке и / или написанию упрощенного теста с множественным выбором на русском языке;

10) приложения (по желанию), куда входят дополнительные (или расширенные) схемы, таблицы, графики, диаграммы, дополнительный теоретический или

практический материал, отрывки из нормативных документов и т.д., а также упражнения на усвоение глоссария темы. Приложения желательно оформлять на русском языке. Все материалы приложений могут быть использованы для организации самостоятельной работы студентов, а также могут быть применены в качестве основного или дополнительного материала на практических или семинарских занятиях. В некоторых случаях в процессе обучения могут возникнуть ситуации, где уровень сформированности компетенций студентов может быть неоднозначным. В таком случае материалы приложений могут помочь в уточнении сформированности компетенций и позволят достаточно объективно оценить уровень подготовленности студента на промежуточной или итоговой аттестации.

Таблица 1

Примерный образец содержательной части УМП по дисциплинам учебного плана специальности 35.05.01 Лечебное дело для англоговорящих студентов (1-3 курсы).

Модель 2

CONTENTS	ОГЛАВЛЕНИЕ
ABBREVIATIONS	АББРЕВИАТУРЫ И СОКРАЩЕНИЯ
INTRODUCTION*	ВВЕДЕНИЕ*
<i>*Аннотация, описание структуры УМП, краткое содержание отдельных частей (если есть), ожидаемые результаты после изучения материала УМП.</i>	
Lesson 1, ... **	Занятие 1, ... **
<i>**Формулировка темы практического (семинарского) занятия на английском языке, на следующей строчке – формулировка темы практического (семинарского) занятия на русском языке.</i>	
Keywords to Lesson 1 <u>English</u> 1. 2. 3. ...	Ключевые слова к занятию 1 <u>Русский язык</u> 1. 2. 3. ...
LESSON PLAN <i>Пункты плана практического (семинарского) занятия на английском языке</i> 1. 2. 3. ...	ПЛАН <i>Пункты плана практического (семинарского) занятия на русском языке</i> 1. 2. 3. ...
<i>Текст / Конспект текста практического (семинарского) занятия на английском языке</i>	
Questions 1. 2. 3. ...	Вопросы по содержанию практического (семинарского) занятия 1. 2. 3. ...
Situational / Sample tasks	Ситуационные задания
Tests	Тесты
CONCLUSION***	ЗАКЛЮЧЕНИЕ***
<i>***Предполагаемые результаты освоения всей темы, раздела, учебной дисциплины с точки зрения полученных знаний, умений, навыков:</i>	
<i>know / знать</i>	
<i>be able / уметь</i>	
<i>handle / владеть</i>	
Solution patterns	Примеры решения ситуационных задач
Keys	Ключи к тестам
Recommended literature	Рекомендуемая литература

Main literature (<i>не переводить русскоязычные источники на английский язык</i>)	Основная литература (<i>не переводить англоязычные источники на русский язык</i>)		
Additional literature (<i>не переводить русскоязычные источники на английский язык</i>)	Дополнительная литература (<i>не переводить англоязычные источники на русский язык</i>)		
Electronic resources	Электронные ресурсы		
Glossary	Глоссарий		
Вариант 1. Glossary / Глоссарий (<i>в алфавитном порядке</i>)			
Название термина на русском языке	Определение (расшифровка) термина на русском языке	Название термина на английском языке	Определение (расшифровка) термина на английском языке
Вариант 2. Glossary / Глоссарий (<i>в алфавитном порядке</i>)			
Название термина на английском языке	Определение (расшифровка) термина на английском языке	Название термина на русском языке	Определение (расшифровка) термина на русском языке
Appendix****		Приложение****	
****В случае если необходимы приложения.			

Таблица 2

Примерный образец содержательной части УМП по дисциплинам учебного плана специальности 35.05.01 Лечебное дело для англоговорящих студентов (4-6 курсы).

Модель 2

ОГЛАВЛЕНИЕ	CONTENTS
АББРЕВИАТУРЫ И СОКРАЩЕНИЯ	ABBREVIATIONS
ВВЕДЕНИЕ*	INTRODUCTION*
<i>*Аннотация, описание структуры УМП, краткое содержание отдельных частей (если есть), ожидаемые результаты после изучения материала УМП.</i>	
Занятие 1, ...**	Lesson 1, ... **
<i>**Формулировка темы практического (семинарского) занятия на русском языке, на следующей строчке – формулировка темы практического (семинарского) занятия на английском языке.</i>	
Ключевые слова к занятию 1 <u>Русский язык</u> 1. 2. 3. ...	Keywords to Lesson 1 <u>English</u> 1. 2. 3. ...
ПЛАН <i>Пункты плана практического (семинарского) занятия на русском языке</i> 1. 2. 3. ...	LESSON PLAN <i>Пункты плана практического (семинарского) занятия на английском языке</i> 1. 2. 3. ...
<i>Текст / Конспект текста практического (семинарского) занятия. Язык представления преподаватель выбирает самостоятельно.</i>	
Вопросы по содержанию практического (семинарского) занятия 1. 2.	Questions 1. 2.

3. ...		3. ...	
Situational / Sample tasks		Ситуационные задания	
Tests		Тесты	
CONCLUSION***		ЗАКЛЮЧЕНИЕ***	
***Предполагаемые результаты освоения всей темы, раздела, учебной дисциплины с точки зрения полученных знаний, умений, навыков:			
знания			
умения			
практические навыки			
Примеры решения ситуационных задач		Solution patterns	
Ключи к тестам		Keys	
Рекомендуемая литература Основная литература (не переводить англоязычные источники на русский язык) Дополнительная литература (не переводить англоязычные источники на русский язык) Электронные ресурсы		Recommended literature Main literature (не переводить русскоязычные источники на английский язык) Additional literature (не переводить русскоязычные источники на английский язык) Electronic resources	
Глоссарий		Glossary	
Вариант 1. Глоссарий / Glossary (в алфавитном порядке)			
Название термина на русском языке	Определение (расшифровка) термина на русском языке	Название термина на английском языке	Определение (расшифровка) термина на английском языке
Вариант 2. Глоссарий / Glossary (в алфавитном порядке)			
Название термина на английском языке	Определение (расшифровка) термина на английском языке	Название термина на русском языке	Определение (расшифровка) термина на русском языке
Приложение****		Appendix****	
****В случае если необходимы приложения.			

Предложенная модель содержательного наполнения УМП для практического (семинарского) занятия в англоязычной аудитории носит рекомендательный характер.

Список литературы

1. Антипина О.В. К вопросу о модели обучения биомедицинским дисциплинам на русском языке (с элементами английского языка) // Актуальные направления развития филологического образования в 21 веке: от теории к практике. Сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции. Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2017. С. 10-16.
2. Крупская Т.С., Кукушкина И.Н. Состояние и перспективы экспорта образовательных услуг в ИГМУ // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2017. Вып. 6. С. 15-19.
3. Крупская Т.С., Кукушкина И.Н. Успешный опыт интеграции в международное образовательное пространство // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2016. Вып. 5. С. 200-204.

4. Составление и оформление учебных изданий: методические рекомендации / сост.: А.В. Щербатых, Ю.А. Горяев, Л.Ю. Хамнуева, Е.В. Гузовская, А.Н. Калягин, Е.В. Куликовских. Иркутск: ИГМУ, 2010. 44 с.

5. Хахалова С.А. Качество образовательного процесса на кафедрах гуманитарного блока // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2017. Вып. 6. С. 64-68.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ И ПРИМЕРНЫЙ АЛГОРИТМ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Асафайло О.П.

учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15»,
Россия, г. Белгород

Гребенюк И.И., Маслова И.Н.

воспитатели, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15»,
Россия, г. Белгород

В статье раскрывается вопрос особенностей связной речи заикающихся дошкольников. К таковым относятся: слабость речевого намерения, трудности удержания замысла речевого высказывания, трудности внутреннего программирования, развёртывания внутренней программы во внешнем плане, а также недостаточность процессов самоконтроля, сличения задуманной программы с результатом. Обосновывается важность и необходимость своевременного оказания коррекционной помощи по развитию связной речи дошкольников с заиканием. Указываются разработанные тематический план и алгоритм работы по корригированию связной речи заикающихся дошкольников.

Ключевые слова: заикание, заикающиеся дошкольники, связная речь, развитие связной речи, старшие дошкольники.

Существует множество определений заикания. При определении заикания как речевого расстройства важно понимать, что, помимо психолого-педагогического подхода, существует и клинический подход, одним из представителей данного подхода является Л.Я. Миссуловин, по его определению «заикание – это состояние речи, обладающее отрицательной, а в некоторых случаях и положительной динамикой, при котором в периферическом речевом аппарате больного наблюдаются судороги различной тяжести, продолжительности и частоты, возникающие в большинстве случаев вследствие невротических, неврозоподобных состояний либо органических заболеваний нервной системы и, в свою очередь, вызывающие у различных групп больных вторичные реактивные наслоения, в частности, изменения в личности, приводящие к нарушению системы общения больного с окружающими» [6, с. 45]. Несмотря на большой объём данного определения, на наш взгляд, оно является весьма информативным и ёмким. Кроме того, несмотря на обращение внимания данным автором на клинические аспекты заикания, Л.Я. Миссуловин подчёркивает наличие вторичных наслоений в структуре дефекта при заикании.

По определению Л.И. Беляковой, «заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата» [1, с. 15].

Существует множество определений заикания как нарушения речи. Однако, при анализе разных литературных источников мы пришли к выводу, что общим в

понимании заикания в различных научных школах является признание нарушения просодической стороны речи при заикании (темпа, ритма, интонации), а также наличие основного симптома, который признаётся самым существенным в структуре дефекта – судороги мышц речевого аппарата.

Помимо определения заикания, значительную трудность выяснение вопроса степени распространённости заикания среди детей дошкольного возраста. Ведущим фактором в этой ситуации является и неохваченность системой дошкольного образования всех детей, как следствие, отсутствие достоверных данных о наличии либо отсутствии заикания у детей. К тому же вступают вопросы гипер- и гиподиагностики в системе здравоохранения.

Столь высокий интерес к заиканию обусловлен высокой степенью распространённости данного речевого нарушения: в учебном пособии В.И. Селивёрстов [7, с. 27] отмечает различия в статистике заикания у разных авторов: от 0,75 до 7,5 %.

Особый интерес у исследовательского сообщества вызывает вопрос особенностей связной речи детей дошкольного возраста с заиканием, однако им накоплен недостаточно обширный материал по данной теме. Данный вопрос освящён в трудах таких отечественных учёных как Е.А. Дьякова, Л.И. Белякова, Н.Н. Станишевская, Э.Р. Сайтбаева, Н.А. Чевелева.

В проведённом Е.А. Дьяковой исследовании перечислены особенности организации речевого высказывания с применением показателей, характеризующих высшие лингвистические уровни речевого процесса [2, с. 23]. Нами была предпринята попытка систематизации данных особенностей в соответствии со звеньями порождения связного речевого высказывания, выделенных А.Р. Лурией.

Относительно мотива высказывания, необходимо сказать, что он может быть снижен в связи с наличием страха речи, кроме того, по мнению Е.А. Дьяковой, у заикающихся прослеживается слабость речевого намерения, которая проявляется в нарушении «цельности и связности сверхфразовых единств, повышенной ассоциативности и многочисленных отступлениях от темы высказывания, логической и грамматической незавершённости фраз» [2, с.25], что отражает дезорганизацию связной речи заикающихся уже на базовом уровне её порождения.

По мнению того же исследователя, планирование высказывания на семантическом уровне у заикающихся также затруднено, что в процессе говорения отражается в клишированности фраз, повторах семантически неподходящих слов, в «ложных началах» и переформулировках, возникающих вследствие затруднения подбора адекватных лексических средств.

Внутренняя речь также имеет свои особенности: на основе наличия в речи заикающихся грамматических обрывов начатой фразы, парафразий, носящих антиципационный характер, исследователь делает вывод о наличии «сбоев в процессе опережающего планирования. Запланированная лексическая единица озвучивалась заикающимся на уровне момента её порождения», вынося таким образом во внешнюю речь «черновик высказывания» [2, с. 27].

По мнению Н.А. Чевелевой, «формулирование мысли у заикающихся детей протекает медленно» [2, с. 34], приводя в пример те ситуации, когда ребёнку требует полностью продумать и мысленно приготовить всю фразу, чтобы произнести её без запинок. Исследователь указывает и на такое явление в речи заикающихся, как вербализм, многословность речи, что проявляется «нагромождением» ряда лишних, неадекватных данной речевой ситуации лексических средств. Кроме того,

Н.А. Чевелева к особенностям связного высказывания заикающихся относит нарушение его последовательности, стройности, что усугубляется наличием эмболофразии и продолжительных пауз, которые, наряду с вербализмом, являются следствием затруднения поиска нужных слов.

Однако Э.Р. Сайтбаева, производя психолингвистический анализ связной речи заикающихся дошкольников в сравнении с нормой, вопреки распространённому мнению, указывает на недостаточность явления пауз хезитации в связной речи заикающихся, что, по мнению исследователя, указывает на ограничение времени на планирование речевого высказывания [2, с. 52]. Согласно исследованиям Э.Л.Носенко, «во время пауз хезитации осуществляется планирование семантического аспекта высказывания, выбор языковых единиц в некоторых точках речевой цепи, где говорящий располагает большим количеством альтернатив, а также осуществляются различного рода коррекции» [2, с. 53]. Следовательно, наличие пауз хезитации является показателем протекания внутреннего планирования речевого высказывания.

Помимо перечисленных особенностей, автор исследования в качестве показателя снижения контроля за смысловой стороной связного высказывания заикающегося усматривает отсутствие корригирования речевой продукции в ходе коммуникации.

Все перечисленные явления свидетельствуют о наличии у заикающихся значительных трудностей построения речевого высказывания на этапе внутренней речи.

Ключом к пониманию особенностей процесса формирования речевого высказывания у заикающихся, на наш взгляд, является факт включения в уровень осознания самого низшего, моторного уровня речи, неосознаваемого в норме, что является следствием наличия речевых судорог. Е.А. Дьякова указывает на такие особенности связного высказывания заикающихся, как большое количество грамматических, стилистических ошибок, нарушения синтаксической схемы высказывания, а также операций подбора слов (одной из причин чего, по нашему мнению, может являться несвоевременное торможение побочных ассоциаций), которые не корригировались говорящим, что, по мнению автора, свидетельствует о трудностях контроля над соответствием результата действия и исходного намерения. Следовательно, заключительное звено порождения речевого высказывания, так называемый самоконтроль, обратная афферентация, характерная для любой функциональной системы (понятие введено П.К.Анохиным) также страдает.

Следовательно, перечисленные особенности связной речи заикающихся позволяют говорить о дезорганизации процесса порождения речевого высказывания на всех его уровнях. Наблюдается слабость речевого намерения, трудности удержания замысла речевого высказывания, трудности внутреннего программирования, развёртывания внутренней программы во внешнем плане, а также недостаточность процессов самоконтроля, сличения задуманной программы с результатом. Указанные трудности проявляются в ошибках грамматического, лексического, семантического характера, в медленном либо ускоренном темпе формулировки речевого высказывания, в нарушении его цельности и связности. Данные особенности связной речи проявляются у детей и с невротической, и с неврозоподобной формой заикания, что свидетельствует о необходимости поиска оптимальных методов коррекции и о важности своевременного их оказания.

На основе анализа существующих методов коррекции связной речи дошкольников с заиканием, а также анализа эффективности этих методов нами был

разработан тематический план коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи дошкольников с заиканием (таблица).

Таблица

**Тематический план коррекционно-педагогической работы
по формированию связной речи дошкольников с заиканием**

Количество занятий	Тема занятий (в соответствии с программой логопедической работы с заикающимися детьми С.А.Мироновой)	Субъекты реализации
4 занятия	«Зимняя одежда»	Учитель-логопед
4 занятия	«Дикие животные»	Учитель-логопед
4 занятия	«Зимние забавы»	Учитель-логопед

На основе представленного нами набора методов, приёмов и упражнений развития связной речи дошкольников с заиканием, а также тематического плана коррекционно-педагогической работы мы составили алгоритм развития связной речи заикающихся дошкольников, который включает в себя набор специальных заданий:

1. Первый этап: Этап развития планирующей функции речи (на материале лексической темы «Зимняя одежда»).

Содержание этапа: работа на данном этапе предполагает развитие у детей навыка планирования речевого высказывания путём обучения навыку пересказа с использованием различных видов опор. Предусмотрено проведение четырёх занятий по лексической теме «Зимняя одежда».

Занятие 1. Цель: развитие у детей навыка пересказа с опорой на наглядные действия на материале лексической темы «Зимняя одежда».

Дети в группе вспоминают, как они одеваются на прогулку зимой, вспоминают порядок надевания зимней одежды (сначала шарф и только потом куртка, например). В качестве наглядной опоры – игрушка Миша, одетый в тёплые вещи. Сначала весь порядок действий проговаривает логопед, расставляя на доске картинки с изображением вещей Миши, только потом дети вслед за логопедом поочередно, с опорой на схему, расположенную на доске, составляют свои собственные рассказы «Как Миша одевается зимой».

Занятие 2. Цель: развитие у детей навыка рассказа с опорой на картинный материал по лексической теме «Зимняя одежда».

На занятии вводится приём иллюстрирования ребёнком пересказа другого ребёнка. Дети, как и на первом занятии, по опорным картинкам рассказывают, как кукла Соня одевается на прогулку. Один из детей составляет вслух рассказ, другой ребёнок в это время надевает на куклу поочередно, согласно последовательности в рассказе первого ребёнка, зимнюю одежду на Соню. В конце рассказа первого ребёнка дети проверяют, правильно ли одета Соня. В конце рассказа – рефлексия, в чём ошибка, что во что забыли одеть Соню?

Занятие 3. Цель: развитие у детей навыка составления рассказа с опорой на картинный рисунок по лексической теме «Зимняя одежда».

На данном занятии применяется приём использования детского рисунка при рассказе. Дети получают задание нарисовать куклу Соню (кукла Соня проспала и забыла надеть шапку/рукавички/шарф и т.д. на выбор ребёнка). Впоследствии дети составляют рассказ о том, что и почему забыла надеть Соня.

Занятие 4. Цель: развитие у детей навыка составления рассказа с опорой на картинный рисунок по лексической теме «Зимняя одежда».

На данном занятии дети получают рассказывают подготовленное сообщение «В чём я буду кататься на лыжах». В качестве опоры – картинный материал по данной лексической теме.

2. Второй этап. Этап развития навыка составления описательного рассказа. На данном этапе основной целью является также развитие планирующей функции речи, но особо пристальное внимание уделяется развитию способности ребёнка распространять речевое высказывание,

пользуясь средствами лексико-грамматической выразительности. Занятия проводятся на материале лексической темы «Дикие животные».

Итогом занятий должны стать составленные детьми рассказы-описания (используются опорные схемы, по которым можно составить рассказ про любое дикое животное, приводим примерные пункты плана:

Кто это? Величина?

Чем покрыто?

Где живёт?

Чем питается?

3. Третий этап. Этап обучения детей навыкам творческого рассказывания. Все занятия на данном этапе проходят в рамках лексической темы «Зимние забавы». Основная цель занятий – развитие у детей навыков творческого рассказывания.

Занятие 1. На данном занятии дети знакомятся с рассказом о зимних забавах (пример текста указан ниже), разбирают лексический материал рассказа. Примерный рассказ:

В теплый зимний день дети вышли на улицу. Снег был липкий, поэтому Саша, Женя и Маша стали лепить снеговика. Скатали три снежных кома, поставили их друг на друга. Из камешков сделали ему глаза; морковь – нос; ветки – волосы, руки. Украсили туловище камешками, будто пуговицы на одежде.

Затем дети сходили домой. Саша надел коньки, Маша взяла лыжи, Женя – санки. Саша скользит на коньках по льду. Он рад и доволен, что у него так ловко получается кататься и он не разу не упал. На Саше надета фиолетовая шапка с зеленым помпоном, зеленая кофта, синие штаны. На шее повязан полосатый шарф.

Женя оглянулся и удивленно смотрит на Сашу, думает: “Вот молодец, а я еще не умею кататься на коньках”. Женя уже съехал с горы и опять тянет за веревочку санки, поднимается на гору. На нем надета зеленая шапка с козырьком и помпоном, желтая куртка, темно-красные штаны, валенки.

Маша едет на лыжах с горы, размахивает палками и кричит: “Берегись!” На Маше надета зеленая шапка с желтым помпоном, сиреневая куртка, синие штаны.

На заднем плане стоят голубой полосой деревья, многоэтажные дома. Дети нагуляются и пойдут по домам.

Занятие 2. На втором занятии дети, предварительно на уроках по изобразительной деятельности нарисовав иллюстрации к рассказу, и опорные картинки, предложенные логопедом, составляют пересказ текста.

Занятие 3. На третьем занятии вводится следующее упражнение: логопед раздаёт каждому ребёнку по три карточки, по которым каждый должен составить небольшой рассказ (например: карточки с изображением лыж, варежек и леса – ребёнок составляет рассказ о том, как однажды он ходил по лесу на лыжах и потерял варежку).

Занятие 4. Ребёнок, забрав домой три карточки, рисует иллюстрацию к своему рассказу и презентует его перед детьми.

Таким образом, нами представлен примерный алгоритм развития связной речи заикающихся, в котором учтены ключевые особенности развития данной речевой подсистемы.

Список литературы

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. М.: В. Секачев, 1998, 304 с.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Хрестоматия. М.: В. Секачев, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. 416 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. 158 с.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
5. Крыжановский Г.Н. Общая патофизиология нервной системы. М.: Медицина, 1997. 352 с.
6. Миссуловин Л.Я. Патоморфоз заикания. Изменение картины возникновения и течения заикания, особенности коррекционной работы. СПб.: Издательство «Союз», 2002. 320 с.
7. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ ПУТЁМ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ

Ахмедов А.А.

доцент кафедры методика преподавания физики и астрономии, канд. физ.-мат. наук,
доцент, Навоийский государственный педагогический институт,
Узбекистан, г. Навои

Избасаров Б.Ф.

доцент кафедры методика преподавания физики и астрономии, канд. физ.-мат. наук,
доцент, Навоийский государственный педагогический институт,
Узбекистан, г. Навои

Ортиков Х.К.

старший преподаватель кафедры методика преподавания физики и астрономии,
Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, г. Навои

Курбонов С.С.

студент направления подготовки «Методика преподавания физики и астрономии»,
Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, г. Навои

В статье рассмотрено развитие компетентности будущих учителей физики путем усовершенствования лабораторных работ, которые приводят к улучшению качества обучения.

Ключевые слова: лабораторные занятия, преподавания физики, компетентность, модернизация, будущих преподавателей, физические эксперимент, учителей физики.

Наши педагогические наблюдения и педагогический опыт показывают, что одним из главных факторов при подготовке будущих учителей является их компетентность. Для быстрого реагирования на происходящие процессы и активного внедрения достижения науки и техники в учебных занятиях от преподавателя физики требуется особая компетентность.

Разработанная нами методика содержит новые подходы модернизации учебного процесса от теории до лабораторных работ [1, с. 54-56; 2, с. 106-109; 5, с. 20-23].

В наших педагогических исследованиях не рассмотрен весь цикл новых подходов преподавания физики. В этих работах для подготовки будущих учителей физики отражается вся совокупность их работы [2, с. 106-109; 4, с. 81-83; 5, с. 20-23; 6, с. 20-37].

Надо отметить, что компетентность – главный фактор, положительно влияющий на формирование будущих преподавателей физики, а также основной фактор, способствующий повышению уровня знаний по физике.

Одна из базовых компетенций будущего учителя физики связана с его деятельностью по использованию в учебном процессе лабораторного занятия, связью теории с практикой, достоверностью физических закономерностей, средством развития мышления студентов и формирования их практических умений. Модернизация структуры лабораторных работ приводит к улучшению качества обучения и развивает компетентность будущего учителя физики.

Нами было установлено, что модернизации в системе образования обусловили изменения в области использования учебного физического эксперимента в ВУЗе:

– развитие компьютерной базы ВУЗа повлекло за собой широкое использование модельного, компьютерного эксперимента, что, конечно, следует оценить позитивно, но на практике это привело к уменьшению использования натурального эксперимента в обучении физике;

– сокращение времени на изучение физики в учебных заведениях в процессе воплощения в жизнь принципа гуманитаризации образования привело к уменьшению времени, отводимого на изучение физики и, соответственно, на проведение лабораторных работ и других форм учебного физического эксперимента.

Тем не менее, учебный физический эксперимент, безусловно, продолжает оставаться формой, методом, содержанием и одним из главных средств развития учащихся в процессе обучения физике.

В результате анализа содержания методики и техники заданного физического эксперимента были выделены основные направления деятельности учителя физики в области учебного лабораторного физического эксперимента. В соответствии с этими направлениями компетентность в области использования учебного физического эксперимента может быть представлена целостной совокупностью следующих компетенций:

1) компетенция в области физического эксперимента: знание методики эксперимента, владение методикой его организации, осознание его значимости, способность проектировать и реализовывать использование лабораторного эксперимента в учебном процессе;

2) компетенция в области демонстрационного эксперимента: осознание его значимости, знание методики демонстрационного эксперимента, владение техникой его проведения; умение проводить демонстрационный эксперимент, раскрывать его связь с теоретическим материалом; способность проектировать и конструировать демонстрационные установки;

3) компетенция в руководстве учебной деятельностью учащихся во время подготовки и проведения учебного физического эксперимента: знание системы учебного физического эксперимента и осознание ее значимости для учебной деятельности; способность сделать выбор вида и метода проведения учебного физического эксперимента в зависимости от поставленных дидактических задач, органи-

зовать познавательную деятельность учеников при проведении физического эксперимента в институте и дома, контролировать ее и оценивать.

Каждая из названных компетенций соответствует базовым компетенциям педагога, определяющим требования к результатам освоения основных образовательных программ, поэтому формирование компетентности в области использования учебного физического эксперимента должно быть направлено не только на достижение частных узко предметных целей подготовки учителя физики, но и на развитие базовых компетенций педагога.

Исследование условий работы будущих учителей физики раскрыло проблемы, которые могут возникнуть в процессе его начальной профессиональной адаптации.

В связи с этим под компетенцией будем понимать результат образовательной деятельности, выражающийся в способности выпускника действовать в ситуациях неопределённости, а под компетентностью – целостную систему компетенций, которыми владеет специалист, позволяющую ему выполнять свои профессиональные функции в постоянно изменяющихся условиях.

Например, использование модельного, компьютерного эксперимента.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕПЕЙ С ПОЛУПРОВОДНИКОВЫМИ ПРИБОРАМИ

1. Назначение изделия.

Снятие и анализ статических характеристик транзистора, включенного по схеме с общей базой.

Определение его h -параметров.

Общий вид автоматизированного стенда приведен на рис. 1.



Рис. 1. Стенд для исследования характеристик биполярного транзистора

2. Порядок выполнения работы.

1. Собрать принципиальную схему по рис. 2.
2. По результатам полученных данных построить график (рис. 3).
3. Начертить таблицу 13.1 для определения координат (рис.4) для построения входных характеристик транзистора (масштаб по осям U_{EB} – в 1 см 0,05 В; I_E – в 1 см 2 мА).

4. Начертить (табл.2) для определения координат (рис.5) для построения выходных характеристик транзистора (масштаб по оси U_{CB} – в 1 см 1 В; по оси I_C – в 1 см 2 мА).

5. Начертить таблицы 3 и 4 для записи h -параметров транзистора и его электрических параметров в рабочей точке.

6. Зарисовать схему для снятия и исследования характеристик транзистора и собрать её, пользуясь графическим обозначением.

7. Снять входные и выходные характеристики транзистора и занести результаты измерений в (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Ток эмиттера I_E , мА		0,1	0,2	0,5	1	2	5	10
Напряжение эмиттер-база U_{EB} , В при U_{CB} , В	0							
	1							
	10							

Таблица 2

Напряжение коллектор-база U_{CB} , В		1	5	10	20
Ток коллектора I_C , мА, при I_E , мА	Ge				
	Si				

8. Построить входные и выходные характеристики в координатных осях (рис. 7).

9. Выбрать рабочую точку и нанести её на входные и выходные характеристики. Занести параметры транзистора в рабочей точке в таблицу 13.4.

10. Выполнить построения на входных и выходных характеристиках для определения h-параметров транзистора, рассчитав их, пользуясь приведенными в пояснении рекомендациями, занести результаты в таблицу.

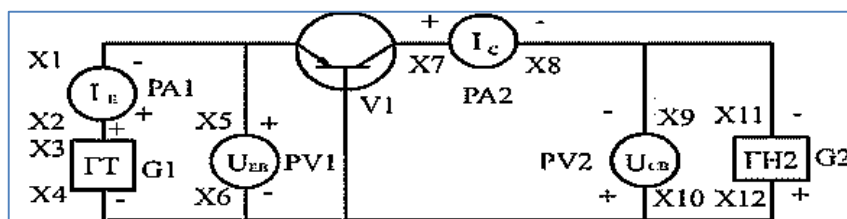


Рис. 2

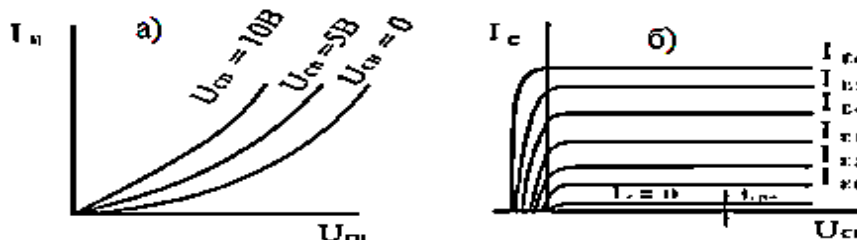


Рис. 3

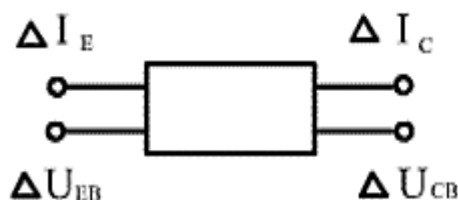


Рис. 4

3. Рабочая точка транзисторного каскада характеризуется электрическими параметрами транзистора – постоянными токами и напряжениями на его входном и выходном электродах в режиме ожидания входного сигнала. В усилителях рабочую точку транзистора обычно выбирают из условия наименьшего искажения усиливаемого сигнала – на прямолинейном участке входной характеристики, т.е. это точка

$A(p.m)$ (рис. 6,а), чтобы состояние транзистора соответствовала точке $A(p.m)$, необходимо внешними цепями установить ток эмиттера $I_E p.m.$ или напряжение между эмиттером и базой $U_{EB} p.m.$ Если ток эмиттера известен, можно перенести рабочую точку на семейство выходных характеристик и определить два других параметра транзистора в рабочей точке $I_{Cp.p.m}$ и $V_{Cp.p.m}$ (рис. 6,б).

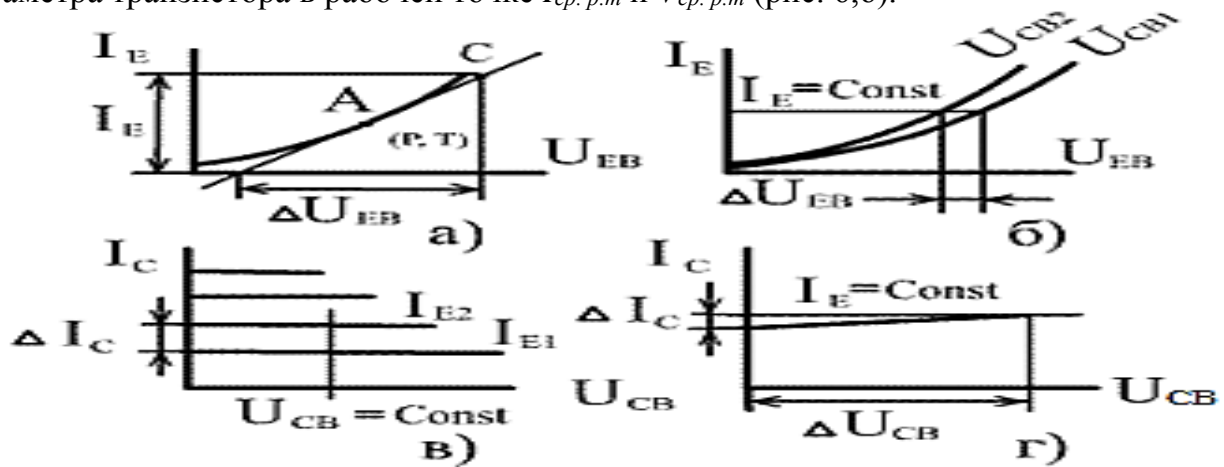


Рис. 5

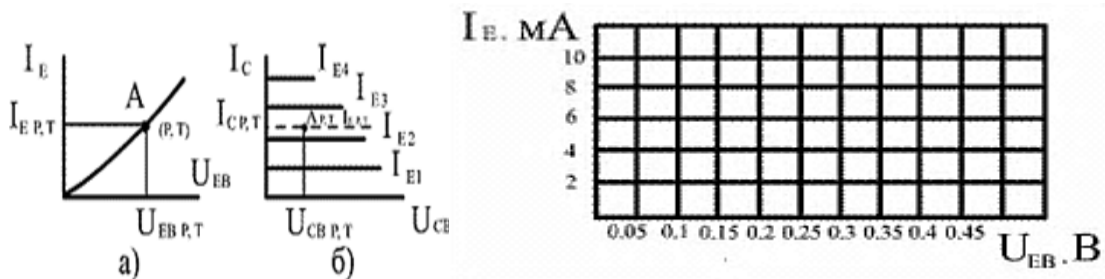


Рис. 6

Рис. 7

Список литературы

1. Ахмедов А.А., Камолов И.Р., Мардонова Ф.Б. Модернизированная модель проведения лабораторных работ по физике // Инновационные тенденции развития системы образования // Сборник статей Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2013. С. 54-56.
2. Ахмедов А.А., Камолов И.Р., Избасаров Б.Ф. Инновационные подходы к проведению лабораторных работ по физике // Новые технологии в образовании//. Материалы XVI международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2014. С. 106-109.
3. Ахмедов А.А., Камолов И.Р., Абдуллаев Ж.М. Развитие научно-технического прогресса и его влияние на формирования учащихся. //Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Москва (сборник научных трудов). 15-декабря 2014 год. С. 122-124.
4. Ахмедов А.А., Камолова Д.И. Индивидуальный педагогический подход к выполнению лабораторных работ по оптике. // Педагогика и современность. Москва. №1(15). 2015. С. 81-88.
5. Джораев М., Ахмедов А.А. Модернизации компетентности будущего учителя физики // Физика в школе. Москва. №7, 2015 год. С. 20-23.
6. Ахмедов А, Джораев М, Камолов И Модернизация лабораторных работ по физике в высших педагогических вузах. Монография докторский диссертации.LAMBERT Akademik Publishing. Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121, Saarbrücken, Germany.e-Mail: info@lap-publishing.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Бойко И.Н.

канд. пед. наук, Московский государственный областной университет,
Россия, г. Москва

Харитонов А.П.

студент факультета психологии,
Московский государственный областной университет, Россия, г. Москва

В данной статье рассматривается проблема профилактической работы межличностных конфликтов детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей. Особое внимание уделено принципам построения профилактической работы в школе.

Ключевые слова: конфликты, дети, семья.

На протяжении многих лет исследования, связанные с изучением семейной проблематики, выделяются в индивидуальную, обособленную ветвь психологического знания. Кризис, который имеет место быть в данный момент в нашем обществе, определяет, в том числе и состояние эмоционально-психологической атмосферы в семье. Неблагополучная семья – одна из главных и наиболее часто встречающихся в современном обществе угроз для психологического здоровья и эмоционального состояния ее членов. В неблагополучной семье практически всегда встречается частичное или полное отсутствие одной из основных, естественных потребностей человека – потребность в общении. Изучению особенностей профилактики конфликтов детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей и посвящена данная статья.

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему мы учим ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой [3].

Учитывая, что неблагополучная семья – дезадаптированная семья, считается одним из факторов особого риска для развития личности ребенка.

Ребенок из неполноценной семьи имеет право на особенное внимание – ведь часто оказывается, что он даже не имеет представления о том, какими должны быть взаимоотношения в функциональной семье. Важная роль отводится учителю, т.к. он играет значимую роль в личностном становлении школьника, поэтому в данном случае педагог будет референтным лицом для ребенка и в конце концов для родителей. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение младших школьников из неполноценных семей должна быть направлена на такие дисфункции как: снять ограничения на диалоги о проблемах как внутри семьи, так и в окружающем мире; помочь ребенку научиться обращать внимание и показать пути решения стоящих перед ним проблем; показать возможности преодоления трудностей, с которыми сталкивается ребенок; снять ограничения на выражение своих эмоций и чувств; научить ребенка делиться своими переживаниями, сделать более открытым для общения; показать членам семьи, что кроме агрессии и манипулирования, существуют другие пути удовлетворения своих нужд и потребностей, а так

же нужд и потребностей ребенка; научить обсуждать в семье темы «табу»; постараться донести до родителей и ребенка, что проблемы, которые существуют в семье, нужно обсуждать и решать, а не замалчивать [2, с.110].

Задачей педагога во время работы с дисфункциональными семьями – является организация определенной, индивидуальной помощи отдельно взятой семье, с целью изменения и построения как общения внутри семьи, так и за ее пределами, помощь в организации деятельности и досуга, обучение всех ее членов поиску правильных и адекватных решений и преодолению возникающих проблемных ситуаций, воспитание детей.

Психолого-педагогическая поддержка обеспечивает поиск и стимуляцию внутренних резервов семьи, которые помогут решить собственные проблемы своими собственными силами [1, с. 37].

Итак, одним из ключевых компонентов социальной педагогической поддержки является необходимость разъяснения родителям, что реализуя свои функции, семья удовлетворяет отдельные важнейшие естественные потребности ребенка, а с другой стороны, дает ему возможность достичь целей в общении, личностном и духовном росте [4].

Если после всей проделанной работы не наблюдается положительной динамики в сторону улучшения в поведении ребенка, то родители и учащийся приглашаются на Совет по профилактике правонарушений, где заслушивается отчет учащегося, мнение классного руководителя обо всей сложившейся ситуации, а также родителей. В ходе Совета определяются меры воздействия к ученику, чтобы изменить в позитивную сторону его успеваемость и поведение. Так же может быть применена такая форма воздействия, как беседа инспектора по делам несовершеннолетних с данным учащимся и если необходимо, то и с привлечением его родителей. Из опыта работы с такими подростками можно сделать вывод, что большинство проблем ребенка выходят закономерно из проблем семьи, очень многое зависит от методов воспитания ребенка и отношений в семье. Причиной возникновения проблем может служить или развод родителей, или пьющий родитель(ли), или малая обеспеченность семьи, низкая культурно-нравственная позиция самих родителей. Скрытое неблагополучие семьи – один их факторов, затрудняющий работу социальных педагогов, ведь не всегда удастся точно заметить весь ряд проблем, которые могут преследовать ребенка из такой семьи и другие причины. Задача каждого социального педагога состоит не только в том, чтобы наладить контакт с ребенком и взять под контроль всю его деятельность, но и защитить, помочь решить, как материальные, так и социальные проблемы: вовремя заметить и помочь решить конфликт со сверстниками, родителями, оказать материальную помощь, направить к психологу, помочь в трудоустройстве ребенка. Кроме индивидуальной работы с отдельно взятым ребенком, необходимо должное внимание уделить работе в группе, работе с коллективом. Немалую роль при работе с коллективом имеют профилактические тренинги, проведение классных часов, создание объективных условий, препятствующих возникновению и деструктивному развитию предконфликтных ситуаций (доброжелательное, теплое, заботливое, внимательное отношение к своим подопечным со стороны учителей, шефская поддержка старшеклассников, личный пример педагогов и родителей).

Конкретно эта форма взаимодействия привлекательна для всех ее участников тем, что позволяет дать учащимся полезную и важную информацию в доступной игровой форме, позволяет учащимся раскрыться, делает возможным высказы-

вание своего мнения, позволяет им быть услышанными, учит их излагать свои мысли [5].

Ни в коем случае нельзя забывать при определении тем профилактической работы, что необходимо ориентироваться на актуальность той или иной проблемы для детей конкретного класса, поэтому прежде чем провести занятие, в том или ином классе, необходимо изучить проблемы конкретно этого коллектива, проблемы отдельных учащихся, случаи жестокости, соперничества, конфликтов в классе. Целесообразно использовать имеющиеся методические разработки и рекомендации. Полученные в ходе групповой работы результаты нужно каждый раз анализировать. Не нужно рассчитывать на мгновенный результат, зачастую они появляются не сразу, иногда только после нескольких занятий. Формы необходимо менять, и здесь очень важна тесная связь с классным руководителем, психологом и учителями-предметниками, которые хорошо знают особенности детей конкретного класса.

Таким образом, семья – один из основных источников формирования и развития личности ребенка. Одной из главных ее задач является воспитание ребенка, создание необходимых условий для формирования здоровой и полноценной личности. Благодаря здоровой атмосфере в семье ребенок усваивает общественные нормы и ценности, манеры поведения и общения. Но, к сожалению, в современном обществе не все семьи могут положительно влиять на полноценное развитие ребенка и его личности. Именно дисфункциональные семьи являются одним из самых негативных факторов, влияющих на психическое и физиологическое развитие ребенка. В дальнейшем, как правило, у детей из неблагополучной семьи проявляются такие качества как замкнутость, эгоизм, страх, отклоняющее поведение.

Первостепенная, педагогическая задача заключается в том, чтобы предотвратить, оградить ребенка от вредоносного для него влияния многих негативных факторов, одним из которых является неблагополучная семья. Необходимо вовремя заметить зарождение и развитие конфликта, необходимо понимать особенности работы с детьми из дисфункциональной семьи.

Список литературы

1. Бабушкин А. В. Социальная работа: теория и практика. учеб. пособие / А. В. Бабушкин, М. П. Гурьянова, И. Г. Зайнышев и др. – М. : Инфра-М, 2003. – 110 с.
2. Бахадова Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е. В. Бахадова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 37-50.
3. Бойко И.Н. Влияние стиля родительского воспитания на формирование личности ребенка // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2017 г.; № 2-9. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). 2017. 148 с.
4. Современные тенденции психического развития младших школьников из неблагополучных семей – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2014/761/793> (дата обращения: 17.02.2018).
5. Система воспитательно-профилактической работы в МОУ СОШ – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mmc.vega-int.ru:8080/files/2007_sistema_vospitatelnoi_raboty_sc117.pdf (дата обращения: 17.02.2018).

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Борзенкова Т.Г.

магистрант кафедры педагогики Педагогического института,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

Научный руководитель – профессор кафедры педагогики Педагогического
института Тихоокеанского государственного университета, д.п.н. Юдина Н.П.

В статье представлены результаты теоретического исследования обоснования профориентационной работы в учреждениях дополнительного образования как одного из этапов профессионального самоопределения личности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, образование, дополнительное образование.

В настоящее время Россия переходит от индустриального к постиндустриальному обществу. Это обуславливает смену девиза «образование на всю жизнь» новым девизом – «образование в течение всей жизни». Образование ориентируется на развивающуюся личность, приобретает статус открытой вариативной системы, обеспечивающей свободный выбор направлений деятельности, направленной на личностное и профессиональное самоопределение учащихся.

Профориентация предполагает широкий, выходящий за рамки только педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии [4, с.30]. Исследования в области профориентации принадлежат Е. А. Климову, И. С. Кону, А. Е. Голомштоку, Н. С. Пряжникову, Н. Н. Чистякову, К.М. Гуревич и др.

К толкованию профессиональной ориентации существует несколько подходов: системный (А. М. Прохоров, Б. Мещерякова, В. Зинченко, В.А. Сластенин, И.Н. Назимов, С.Н. Чистякова); комплексный (А.В. Петровский, М.Г. Ерошевский, К.М. Гуревич, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов); деятельностный (М.Н. Руткевич, В.П. Потапов, П.А. Шавир); процессный (Н.Н. Захаров). Их краткие характеристики таковы. Системный подход предполагает систему, представленную как комплекс мер или мероприятий, который в своем единстве и последовательности позволяют ориентировать молодежь, учащихся и родителей на профессиональное самоопределение. Комплексный подход раскрывается авторами в сочетании мероприятий, которые направлены на оказание помощи в выборе профессии, профессиональное самоопределение личности, оптимизацию процесса трудоустройства; Деятельностный подход предполагает тесное взаимодействие различных социальных институтов, направленное на социальное самоопределение школьников; Процессный – это управление всесторонним, гармоничным развитием личности, представляющий собой систему социально-экономических, педагогических, медико-психологических и организационных мер, направленных на развитие деятельности личности по освоению той или иной сферы труда, с целью сочетания интересов личности и общества [2, с. 6].

В статье мы будем придерживаться системного подхода. Согласно ему, профессиональная ориентация – это система психолого-педагогических, социальных мероприятий, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профес-

сиональном самоопределении с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, а также потребностей общества.

Таким образом, важную роль в профориентационной работе будет играть система мероприятий, направленная на профессиональное самоопределение учащихся.

Согласно Н.С. Пряжникову и Е.Ю. Пряжниковой, профессиональное самоопределение – это поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения [5, с.32].

Процесс развития профессионального самоопределения представляет собой динамику изменений его составляющих, которые, накапливаясь количественно, приводят к качественному скачку, выражающемуся в закономерной смене различных состояний школьника [3, с.109]. Поэтому для определения уровня профессионального самоопределения важно выделить его компоненты, последовательное усвоение которых будет влиять на состояние школьника в начале его самоопределения и на происходящие изменения и состояние по его завершению.

Когнитивный компонент включает в себя знание о мире профессий; обогащение профессиональной деятельности, потребность и готовность к выбору профессии. Показателем развития здесь будет являться успешность освоения общеразвивающей программы в учреждении дополнительного образования.

Мотивационный компонент определяет профессиональные потребности школьника, его внутренние ресурсы, силы, установки; профессионально-психологические возможности, способности и индивидуальные особенности. Показатель развития мотивационного компонента выражается в социальной активности учащихся, ответственности за конечные результаты деятельности.

Деятельностный компонент предполагает формирование своего «Я»; профессиональное становление, овладение способами достижения высокой результативности труда, гармонизации интересов и смыслов жизнедеятельности. Показатель развития деятельностного компонента – способность и стремление действовать самому и саморазвиваться.

Таким образом, представленные компоненты – это последовательные этапы, реализация которых позволит организовать процесс профессионального самоопределения в образовательной среде системы дополнительного образования.

Образование, в том числе дополнительное является одним из условий, способствующих профессиональному самоопределению учащихся. На современном этапе образование рассматривается как «целенаправленный организованный процесс инкультурации индивида» [7, с.8], его социализации, самоопределения, развития интеллекта, мышления. Одним из важных факторов развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций в системе образования является дополнительное образование.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ) под дополнительным образованием понимается «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также организацию их свободного времени».

То есть дополнительное – мотивированное образование, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально

реализовать себя, самоопределиваться предметно, социально, профессионально, личностно.

В настоящее время образование должно приближать человека к самому себе, а его познавательную деятельность – к естественному процессу познания. В дополнительном образовании происходит становление личности учащихся через воспитание и обучение, развитие его готовности к деятельности в определенной области труда и общественной жизни на основе освоения различных дополнительных общеразвивающих программ. Если учащийся, осваивая ту или иную дополнительную общеразвивающую программу, находит в будущей профессии все больше и больше сторон для удовлетворения своих интересов, то тем «сильнее включенность в профессиональную деятельность и тем большим личностным смыслом она обладает для него» [1, с.12]. Поэтому взрослый должен помогать школьнику стимулировать мотивационную структуру (ценностные ориентации профессии, её смысл, мотивы, цели, эмоции, направленность личности) и операционную сферу (способности, знания, мышление, профессиональные технологии).

Дополнительное образование детей разнонаправлено и вариативно. К числу наиболее перспективных направлений дополнительного образования детей относятся следующие: научно-техническое, естественнонаучное, социально-педагогическое, художественное, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое.

Дополнительное образование осуществляется во внеурочное от основного образования время. При этом оно расширяет и дополняет основное, создавая непрерывную систему. Дополнительное образование возможно использовать как платформу для профильной образовательной деятельности и профессионального самоопределения школьников.

Являясь гибкой, динамичной, многоуровневой системой, основанной на индивидуальном подходе к обучаемому, дополнительное образование детей, в силу своей личностной ориентированности на каждого ребенка, может успешно решать задачу подготовки учащихся к выбору будущей профессии. В учреждениях дополнительного образования возможно использование различных направлений деятельности: профориентационное, диагностическое, учебно-исследовательское, общественное.

Профориентационная деятельность предполагает работу с родителями, педагогами, учащимися; диагностическая – охватывает мотивационную, характерологическую, социально-психологическую сферу изучения личности учащегося; учебно-исследовательская – участие школьников в олимпиадах, конкурсах, конференциях; общественная – в массовых мероприятиях учреждения.

Важным преимуществом профориентационной работы в учреждениях дополнительного образования является тесное взаимодействие с ВУЗами и НИИ. В рамках такого социального партнерства происходит сетевое взаимодействие на основе подбора определенных направлений деятельности, позволяющих стимулировать развитие личности, получить более разнообразный спектр образовательных услуг и выстроить индивидуальный план.

Проведение совместных исследований в процессе обучения закладывает основу для дальнейшего самоопределения и саморазвития личности, так как эта деятельность основана на естественном стремлении каждого человека с момента рождения к самостоятельному познанию окружающего мира. Выполнение учебного исследования школьниками способствует формированию у них готовности и спо-

способности самостоятельно и творчески осваивать, перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Таким образом, дополнительное образование – это полифункциональный социальный институт, осуществляющий специальную деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности, где формируются процессы самообучения, самовоспитания, саморазвития, самореализации, личной ответственности за себя. Эти процессы определяют такие качества личности, как автономность, независимость, креативность, позитивная социальная направленность [3, с. 122]. Необходимо, чтобы дополнительное образование «ориентировало учащегося на его деятельность в более совершенных системах, иначе не будет развиваться ни производство, ни общество в целом» [5, с. 123].

Список литературы

1. Вдовюк, В.В., Шабанов, Г.А. Педагогика высшей школы: современные проблемы / В.В. Вдовюк, Г.А. Шабанов. – М., 1996. – 68 с.
2. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
3. Кравчук Л.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников в образовательном процессе системы довузовской подготовки: монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2011 – 223 с.
4. Пряжников Н.С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М.: ВАКО, 2005. – 288 с.
5. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства Текст. / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. М.: Изд-во «Академия», 2004. – 480 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ерошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 297.
7. Степашко Л.А. Образование как социокультурный институт и процесс становления и развития личности // Философия и история образования. – М., 1999. С. 7-23.

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Валякина Т.И.

старший воспитатель, Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский»,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается обучение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях Центра содействия семейному воспитанию изобразительной деятельности. Проанализированы формы и методы, принципы обучения. Обусловлены значительные положительные сдвиги в развитии ребёнка в условиях ЦССВ.

Ключевые слова: обучение, Центр содействия семейному воспитанию, проблемы обучения детей, социальная адаптация.

За последние шесть лет в Москве количество детей-сирот, проживающих в интернатных учреждениях сократилось более чем в 2,5 раза – с 4371 до 1733 человек. В городе постепенно сокращается число детей, которые становятся сиротами или остаются без попечения родителей. На ситуацию положительно влияет новая модель профилактики социального сиротства, которая включает преобразование детских домов в Центры содействия семейному воспитанию.

Принципы обучения детей в Центре содействия семейному воспитанию, практически не отличаются от обычных дидактических принципов, но специфика обучения детей с умственным недоразвитием вносит в них свои коррективы. Обучение – двусторонний процесс, состоящий из преподавания (т.е. активной деятельности педагога) и учения (активного познавательного процесса, в котором проявляются и формируются умственные качества учащегося).

К основным принципам обучения детей относятся:

1. Принцип развивающего обучения направлен на развитие личности ребенка, то есть на развитие потенциальных физических и умственных возможностей в специально созданных педагогических условиях. Для осуществления развития умственно отсталого ребенка специальная школа создает следующие условия: у детей воспитываются навыки поведения в коллективе, навыки самообслуживания.

2. Принцип воспитывающего обучения способствует воспитанию в умственно отсталом ребенке необходимых моральных и волевых качеств, что в итоге приводит к формированию характера. К этому принципу относятся следующие направления обучения:

– формирование научного понимания мира, законов мирового устройства, мировоззрения;

– воспитание положительно направленных нравственных качеств ребенка – упорства, трудолюбия, дисциплинированности;

– коррекция умственного развития включает в себя связь содержания обучения со склонностями, потребностями и интересами детей, то есть обучение является личностно ориентированным. Данная направленность необходима в работе с детьми, которые, еще более нуждаются в индивидуальном подходе;

– каждое занятие включается в коррекционно-воспитательную работу. Обучение идет в тесной взаимосвязи с личностным развитием.

3. Принцип систематичности и последовательности в обучении реализуется через постепенное овладение практическими навыками и умениями в области изображения, использовании средств выразительности. Так, на занятиях детям 7-9 лет предлагается научиться рисовать пальчиками, а в конце учебного года они знакомятся с различными видами монотипии.

4. Принцип доступности опирается на психологические (недостаточный объём сведений об окружающем мире; недостаточная концентрация внимания; эмоциональная незрелость, тревожность).

Психофизиологические (ограниченный объём движений общей моторики, ослабленный мышечный тонус мелкой моторики, восприятия, памяти) особенности детей. Для сглаживания этих недостатков развития предусмотрено проведения физкультурминутки, пальчиковой гимнастики и подвижных игр.

5. Принцип наглядности обучения является одним из важнейших в коррекционном обучении. Чувственные образы способствуют усвоению понятий, знаний, правил, теории. Одним из главных условий обучения детей, является именно опора на чувственное познание. Важнейшей стороной организации чувственного познания и является наглядность обучения. Принцип наглядности позволяет формировать у ребёнка художественно-эстетическое восприятие и вкус, эмоционально-чувственное отношение к действительности. Предполагается просмотр картин известных художников, походы на выставки, в музеи. Наглядные пособия для занятий – реальные предметы или явления (растения, животные, насекомые), использование их позволяет сблизить теоретические знания и реальную жизнь.

6. Принцип активности и сознательности предполагает формирование у учащихся сознательного понимания учебного материала, сознательного отношения к занятиям изобразительной деятельности, познавательной активности. Этот принцип реализуется через такие методы и приёмы как объяснение, разъяснение, беседу, наблюдения, показ нетрадиционной техники изображения, выразительных возможностей изобразительного материала.

7. Принцип прочности усвоения знаний является одним из важнейших. Минимум полученных в коррекционном обучении знаний должен стать базой для дальнейшего формирования навыков, необходимых для адаптации в самостоятельной жизни. Главное в усвоении знаний – это повторение. Но в коррекционном обучении повторение имеет свои особенности в связи с особенностями памяти детей.

8. Принцип индивидуальности обучения ориентирован на индивидуально-личностные особенности детей: темперамент, характер, интересы и др. Этот принцип реализуется через рисование в различных техниках и выборе изобразительных материалов.

9. Принцип дифференцированного подхода в обучении детей в Центре действия семейному воспитанию реализуется в следующих направлениях:

– дифференцированный подход к содержанию образования зависит от условий обучения;

– разделение детей на группы по способностям и степени обучаемости.

В методике преподавания изобразительного искусства известны три основные формы организации коллективной изобразительной деятельности, выделенные Т.С. Комаровой и А.Н. Савенковым: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная. Уделяя необходимое внимание организации урока коллективного рисования, педагог особенно серьезно относиться к составлению творческих групп детей, участвующих в художественном процессе, учитывая уровень их психической совместимости и навыков владения изобразительной деятельностью. Однако в группу объединяются дети с различной степенью дефекта, уровнем общего развития, возможностями обучения. Это могут быть дети с относительно сохраненными моторными функциями и с тяжелыми двигательными нарушениями, с элементарно-развитой речью и совершенно безречевые, дети беспокойные и пассивные и т.д. Поэтому во время совместных занятий наиболее «сильный» ученик может стать лидером группы, примером для подражания среди сверстников и опорой для педагога.

Для успешного выполнения заданий на занятиях коллективного рисования рекомендуются специально организованные наблюдения, сопровождаемые и закрепляемые беседой учителя с учениками. «Живые» впечатления («Мой город – Москва», «Весенняя природа», «В зоопарке») дополняются просмотром видеofilмов, прослушиванием музыки, чтением художественной литературы.

Занятия коллективного рисования направлены на обучение умственно-отсталых школьников умению замечать и изображать в рисунке главное, т.е. предметы и персонажи, которые выражают содержание главной темы и позволяют определить содержание изображения; видеть и различать основные пропорции и цвет отдельных предметов. Педагог учит детей передавать в рисунке действие через изображение деталей, движения; формирует самостоятельность детей в изобразительной деятельности, развивает ее мотивацию и способность детей работать совместно.

Побуждая детей к творчеству, поиску своеобразного содержания, применения различных средств выразительности, детям прививаются навыки личной и

коллективной организованности, адекватного поведения и общения с взрослыми и детьми; развивается коммуникативность и собственная активность детей. Часто коллективное рисование используется в качестве итогового занятия.

В методике преподавания изобразительного искусства коллективная деятельность определяется как прием обобщения знаний учащихся, полученных в течение цикла занятий, объединенных единой тематикой.

Совместная деятельность учащихся на уроках обобщения знаний, полученных за определенный учебный период предполагает систематизацию и закрепление умений и знаний учащихся, поэтому педагог на итоговых занятиях чаще применяет совместно-взаимодействующую форму коллективной деятельности, которая может быть использована в качестве средства активизации учебно-воспитательного процесса, направленного на достижение решения поставленных задач на занятии.

Применение, содержания, форм и методов обучения детей в Центре содействия семейному воспитанию изобразительной деятельности, соответствующих реальным возможностям детей и целям их воспитания приведёт к значительным положительным сдвигам в развитии ребёнка, что повлияет на всю его дальнейшую судьбу. В процессе длительного обучения изобразительной деятельности, при активном педагогическом воздействии наиболее полно выявляются все возможности и особенности каждого ребёнка.

Список литературы

1. Пузанов Б.П., Коняева Н.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. – М., 2001. С. 60-71.
2. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М.: Агар, 2000. – 242 с.
3. Метиева Л.Д., Удалова Э.Я. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с. – (Специальная психология)

ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Ватлина Т.Н.

доцент кафедры иностранных языков, кандидат исторических наук,
Московский технологический университет, Россия, г. Москва

Демчинская Е.А.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Московский технологический университет, Россия, г. Москва

Козлова Н.И.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Московский технологический университет, Россия, г. Москва

В статье рассматривается место игры в процессе обучения иностранному языку в высшей технической школе, основные преимущества использования игровых технологий на занятиях. Коммуникативная направленность обучения в современной высшей школе предъявляет повышенные требования к роли преподавателя как организатора творческого начала в учебном процессе. Обоснованы общие принципы использования игр в процессе занятий.

Ключевые слова: коммуникативное обучение, повышение мотивации, ситуативная направленность, формирование речевых навыков, активизация лексико-грамматических единиц.

Главная цель обучения иностранному языку в настоящее время в условиях глобализации – это коммуникативная направленность обучения, о которой столько говорят все специалисты в последнее время, то есть обучение всем видам общения – устной и письменной речи, пониманию собеседника, а также культурным аспектам, без знания которых любое общение становится затруднительным. Это важно не только для обычной жизни, но и для профессионального роста и дальнейшего самообразования. В совокупности с другими полученными знаниями иностранный язык позволяет человеку развиваться, реализовывать себя как личность и быть успешным во всех областях жизни, а не только в профессиональной сфере. Поэтому главная задача любого преподавателя – создать такие условия, при которых процесс обучения становится не только содержательным и эффективным, но также, что немаловажно, и интересным для студентов. Нельзя отождествлять игру только с развлечением, степень полезности большинства игр зависит от методики и техники их организации, от стиля игры, от ее качества. В этом плане существенным является замечание Выготского Л.С. о том, что в игровой деятельности студенты учатся действовать в познавательной, а не в видимой ситуации. Значение игры заключается в том, что учащийся действует по линии наименьшего сопротивления, получает удовольствие в игровой деятельности и одновременно учится действовать по линии наибольшего сопротивления, используя иноязычную речь.

Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть, а, следовательно, предполагает азарт, что обостряет мыслительную деятельность участников и создает дополнительную мотивацию к обучению. В игре все равны, вот почему она так привлекает учителей: слабый по подготовке студент может здесь стать первым, находчивость и сообразительность порой оказываются важнее, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильной задачи – все это дает возможность обучающимся преодолеть свою стеснительность и благотворно сказывается на результатах обучения.

По мнению большинства практикующих учителей, основные трудности вызывает восприятие иноязычной речи на слух, однако устное общение, роль которого в современном обществе возрастает, немислимо без понимания собеседника, потому что оно представляет собой обмен репликами, в ходе которого обе стороны выступают одновременно в роли говорящего и слушающего.

Для обучения этому самому трудному аспекту языка необходимо создавать ситуативную направленность, так как она стимулирует процесс высказывания, и использовать эти ситуации можно и нужно на любой стадии занятия, а не только на стадии повторения, то есть, не в качестве приложения к обучению, а как основу усвоения знаний по предмету. На этапе объяснения нового материала игра предполагает его предварительное усвоение, на этапе закрепления материала игровые ситуации позволяют дополнить и усвоить основной материал более основательно. Научить общаться на иностранном языке – задача сложная и решить ее в условиях учебного процесса быстро и однозначно не получится, это известно всем практикующим учителям.

Казалось бы, чего проще – показать пример, спросить о чем-то другого человека, скопировать его ответ, попросить поправить, если что-то не так, и все получилось! Но не тут-то было! Основной проблемой для современных преподавателей и студентов является то, что студенты не могут, а чаще всего и не хотят применять свои знания на практике, им проще открыть приложение-переводчик, и, не думая,

списать или озвучить предлагаемый вариант. Поэтому возникает необходимость создания естественной речевой ситуации, и гораздо проще представить ее в игре, ведь играть любят не только дети, но и взрослые. Игра раскрепощает, позволяет «включить» скрытые резервы памяти, забыть о своих недостатках, и просто иногда с пользой повеселиться. Соревновательный элемент игры особенно импонирует молодому поколению. Игре необходимо уделять внимание на любом этапе освоения материала, потому что она, в первую очередь, позволяет не потерять интерес учеников к предмету. Игра предполагает определенные правила, она получает словесное оформление, а студенты – языковую практику и закрепление речевых образцов. Возьмем в качестве примера простую игру, знакомую всем – «горячо-холодно», когда водящий должен задавать общие вопросы с ответом да или нет, чтобы определить местонахождение спрятанного предмета. По сути, мы имеем дело ни с чем иным, как с речевым упражнением, которое повторяется многократно и закрепляется в памяти, потому что кроме скучного упражнения в этой ситуации мы подключаем эмоции, стремление выиграть, а также главное условие – ты должен говорить, иначе не победишь.

Однако в процессе игры не стоит забывать о том, что необходимо обеспечивать содержательность высказывания, не позволять студентам отвлекаться от темы, привлекать их внимание к тому, о чем говорится. Любая игра требует выполнения взятой на себя роли, что означает необходимость и возможность воспроизвести деятельность, к которой эта роль имеет отношение, следовательно, возникает необходимость самостоятельно и зачастую спонтанно сформировать речевое высказывание на иностранном языке, а именно это и является одним из необходимых условий овладения иностранным языком.

Использование игровых моментов на занятии возможно практически с любым учебником, что позволяет преподавателю проявить творческий и нестандартный подход к использованию учебного материала с целью повышения его КПД. Ситуация общения на уроке может быть реальная (спросить дорогу, представить себя и тему своего доклада на конференции, поговорить с продавцом в магазине и т.д.) или воображаемая (пообщаться с инопланетянами, уговорить своего питомца пойти с тобой в ресторан, уговорить преподавателя повысить тебе оценку). Все зависит от уровня подготовленности группы, ее интересов, и, конечно, задачи, поставленной на данном конкретном уроке.

Дифференцировать игры, используемые в процессе обучения иностранному языку можно по-разному, но большинство исследователей делят их на игры, способствующие формированию речевых навыков (лексические, грамматические, фонетические и орфографические) и игры, способствующие дальнейшему развитию речевых навыков и умений. Если первые обучают правильному употреблению языковых единиц, то вторые тренируют учащихся творчески использовать имеющиеся навыки, дают возможность проявить самостоятельность в решении мыслительных и речевых задач, позволяют максимально активизировать имеющиеся знания, быстро и адекватно реагируя на ситуацию.

Обучение в высшей технической школе, несомненно, весьма благоприятная среда для ситуативных ролевых игр. Профессиональный контекст позволяет максимально приблизить участников общения к реальным условиям, активизировать не только лингвистические навыки, но и знания, полученные в области их специализации. Как показывает практика, это значительно повышает мотивацию студентов в игре, особенно, если ситуация позволяет занять позицию эксперта в профес-

сиональной области. Особенно эффективен такой подход в работе со слабыми учащимися, которые обретают большую уверенность, опираясь на уже полученные знания в профессиональной сфере.

Следует сказать, что игровое обучение, конечно, не подменяет собой традиционное обучение, но это одна из форм, позволяющих разнообразить процесс обучения, сделать его более эмоциональным и насыщенным, минимизировать или даже исключить так называемый «страх говорения», который присутствует у многих обучающихся. Успешное же завершение игры доставляет моральное удовлетворение и повышает самооценку, что является немаловажным психологическим фактором и дает возможность преподавателю осуществлять, помимо учебной, также и воспитательную функцию. Развитие практических навыков во время игры не вызывает учебный стресс и дает большую уверенность в возможности достижения целей изучения иностранного языка. Игра позволяет реализовать полученные знания, умения и навыки в подходящей обстановке, «отрепетировать» ситуацию с помощью учителя, а потом уверенно применять эти навыки в реальной жизни. Практический опыт преподавания доказал безусловное повышение мотивации к занятиям у подавляющего числа студентов вследствие использования игровых техник и как результат значительно более успешное овладение необходимым лексическим и грамматическим материалом.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку. ИЯШ, 1998, № 4.
2. Борисова Р.Г. Инсценировки и игры на внеклассных занятиях и уроках английского языка в 5 классе. ИЯШ, 1996, № 2.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство "Лабиринт". М., 1999.
4. Ермолаева И. А. Обучение говорению на уроках английского языка с использованием ситуаций речевого общения. <https://www.pedm.ru/categories/10/articles/1096>
5. Калаева Г.Г. Учебные игры для интенсификации обучения аудированию на французском языке. ИЯШ, 1998, № 5; ИЯШ, 1999, № 2.
6. Манилова Н.Я. Игра на уроке английского языка. ИЯШ, 1997. № 1.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Минск, 1998.
8. Перкас С.В. Ролевые игры на уроке английского языка. ИЯШ, 1999, № 4.
9. Пыльцын А.А. Английский в семейном кругу. Харьков, 1997.
10. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М., 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ СРЕДСТВАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНЫХ ЗАДАЧ

Вершков А.С.

канд. пед. наук, доцент,

Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Россия, г. Орёл

Меркулов П.А., Сухорукова А.А.

преподаватели, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации,
Россия, г. Орёл

В статье обосновывается необходимость формирования организационно-управленческой компетентности у будущих специалистов, обучающихся в техническом вузе. Описываются харак-

теристики инженерного мышления, которое формируется при решении деятельностно-ценностных задач.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетентность, инженерное мышление, деятельностно-ценностные задачи, инженерное образование, персональная ответственность.

В высшей школе России уже более десяти лет обозначился вектор к образовательному процессу нового типа, основанному на принципах активного постижения знаний и внедрения в практику преподавания дисциплин деятельностно-ценностных задач, обеспечивающих сформированность у обучающихся организационно-управленческой компетентности [1, 4]. Внедряются новые педагогические системы и технологии, предполагающие совершенно иные формы педагогического взаимодействия, основанные на совместном научном поиске преподавателей и обучающихся, на активизации познавательной и исследовательской деятельности (В.П. Беспалько, Н.В. Бондаревская, Л.А. Вербицкий, К.С. Гершунский, А.В. Дружкин, В.В. Сериков и др.). В создавшихся условиях модернизации образования проблема формирования организационно-управленческой компетентности обучающихся при изучении различных дисциплин становится важнейшим направлением современных педагогических исследований [2, 4]. Особое значение для реализации компетентностного подхода в обучении приобретает накопленный научный потенциал проведенных исследований по комплексу направлений: педагогические средства формирования познавательной самостоятельности обучающихся (Н.Г. Алексеев, В.К. Буряк, Л.Г. Вяткин, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый); познавательная активность как качество личности (Л.П. Аристова, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина); теория формирования познавательной деятельности обучающихся (В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин); применение обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу учебной деятельности (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Практика преподавания дисциплин в технических вузах свидетельствует о том, что создание условий для формирования у обучающихся организационно-управленческой компетентности требует изучения возможностей, потребностей, достижений будущих специалистов в различных видах их деятельности (учебной, научной и др.) [2, с. 71].

Современный специалист инженерного профиля должен уметь осуществлять поиск и отбирать информацию, необходимую для решения конкретной инженерной задачи; подбирать задачи для реализации поставленной учебной цели; осуществлять моделирование для решения практической задачи, в том числе, из сферы профессиональных задач. Он должен уметь эффективно использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования. А также уметь владеть устной и письменной речью, логически выстроенной и ясной, быть готовым к кооперации с коллегами, к работе в коллективе. Очень большое значение имеет то, на каком уровне будущий специалист технических направлений владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, какие навыки работы с компьютером у него сформировались для осуществления управленческой деятельностью. Важным критерием для определения уровня сформированности организационно-управленческой компетентности у будущего специалиста технического профиля является *персональная ответственность* личности при принятии управленческих решений.

Выпускники современных технических вузов должны иметь компетенции (профессиональные и личностные), позволяющие им успешно заниматься инженерной деятельностью, самостоятельно решать инженерные задачи [4]. Такие выпускники вузов являются основными претендентами на присвоение международно-признанной квалификации «инженер-профессионал» [3, с. 58]. Они и будут составлять основу инженерного корпуса страны.

Однако для того, чтобы подготовить инженера-профессионала научно-преподавательскому составу вузов нужно активно применять современные педагогические и информационно-коммуникационные технологии, сосредоточить усилия на формировании инженерного мышления, которое объединяет различные виды мышления: *логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, теоретическое, техническое и др.* Такие виды мышления формируются при проведении занятий, спецкурсов, внедрении активных методов обучения в преподавание технических и специальных дисциплин. Среди всего большого арсенала методов и средств, с помощью которых можно эффективно формировать организационно-управленческую компетентность у будущего специалиста, – *деятельностно-ценностные задачи*. При решении таких задач востребовано логическое мышление (историческая форма мышления, опирающаяся на законы тождества, непротиворечивости в рассуждениях), при котором обучающийся использует логические конструкции и готовые понятия. Если в процессе решения деятельностно-ценностных задач у обучающегося формируется техническое мышление (умение анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы технических объектов в измененных условиях), то это обеспечит накопление у обучающихся технологических знаний и опыта эффективной организации труда. При решении деятельностно-ценностных задач используется построение определенной модели решения поставленной проблемы или задачи, под которой понимается умение сочетать теорию с практикой, то есть формируется конструктивное мышление [5, 6]. А вот для определения новизны в деятельностно-ценностной задаче и сопоставления ее с известными классами задач, аргументации своих действий, полученных результатов требуется развитие у обучающегося исследовательского мышления. Конечно, формирование организационно-управленческой компетентности требует, у обучающегося в техническом вузе, развития творческого мышления (умение ставить проблемы и решать их нетрадиционными способами).

Преподавательский состав вузов страны уверенно продолжает искать пути совершенствования подготовки инженеров-управленцев, что требует тщательного анализа создаваемых для обучающихся условий, факторов, влияющих на личность и образовательный процесс.

Список литературы

1. Кошелева А.О., Вершков А.С., Пантюхин Г.Н. От профессионально ориентированной технологии формирования управленческой компетентности к личностной зрелости // Научный, информационно-аналитический журнал «Образование и общество» – № 5 (52). Орел: Академия педагогических и социальных наук, 2008. 120 с. – С. 23-27.
2. Кошелева А.О., Вершков А.С. Развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях обучения в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика» № 3. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. 262 с. – С. 69-76.
3. Меркулов П.А., Вершков А.С., Кошелева Е.А. Актуальные проблемы подготовки военных инженеров // Научный журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» Том 4 (№36) – Елец: Изд-во ЕГУ, 2016. 132 с. – С. 54-62.
4. Похолков Ю.П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования Рос-

сии в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // Журнал «Инженерное образование» № 10, – М.: Изд-во: Ассоциация инженерного образования России, 2012. – С. 50-65.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Журнал «Народное образование» № 2, 2003. – С. 58-64.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ ПО ИНЖЕНЕРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Гридчин Д.Н.

соискатель, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Россия, г. Орёл

В данной статье раскрыты целевые установки, ориентиры в подготовке современных специалистов в технических вузах, виды экспериментальной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, технические вузы, эксперимент, профессиональные компетенции.

Современный научный мир характеризуется интенсивным поиском новых направлений, концепций, идей в теории и практике профессионального образования. Это обосновано изменением социального заказа общества по отношению к высшему образованию, глубокими преобразованиями, связанными с внедрением инновационных методов, форм, средств в подготовке будущих бакалавров, специалистов и магистров. Развитие экспериментальной деятельности обучающихся в вузах является одной из важнейших задач, решаемых в рамках подготовки будущих профессионалов, а формирование у них профессиональных компетенций в процессе экспериментальной деятельности, является важным фактором обеспечения национальной безопасности России.

Исходя из того, что главной задачей высшей школы на современном этапе развития образования является подготовка будущих профессионалов, способных нестандартно мыслить, применять сформированные компетенции при решении профессиональных задач, быстро и своевременно реагировать на изменение ситуации, требующей компетентного принятия решения, *экспериментальная деятельность* обучающихся приобретает новый вектор, обеспечивающий конкурентоспособность выпускника.

Слово «*эксперимент*» произошло от греческого слова *experimentum*, которое переводится как «проба», «опыт». Экспериментом называют научно поставленный опыт или наблюдение исследуемого явления в учитываемых условиях, которые позволяют следить за ходом явления и воспроизводить его многократно при повторении этих условий. В широком смысле эксперимент – это любой опыт, попытка осуществить что-либо, особый вид практики, предпринимаемой для получения нового знания или проверки старого.

Экспериментирование – это один из видов познавательной деятельности. Это понятие связано с получением наглядных образов предметов или процессов окружающего мира. Эксперимент, в котором участвуют обучающиеся в вузе, предполагает определенные преобразования в отличие от пассивного наблюдения, при

котором участник эксперимента не изменяет изучаемые объекты. Чаще всего различные объекты ставятся в искусственные условия, которые часто не существуют в природе.

Экспериментируя, обучающийся видоизменяет, преобразует или даже создает предметы из имеющихся у него материалов. Вмешиваясь в течение событий можно обнаружить такие характеристики изучаемых явлений, которые при простом наблюдении недоступны чувственному восприятию. Живое созерцание, свойственное эксперименту, позволяет иметь большие преимущества перед пассивным наблюдением.

Важно, что в экспериментальной деятельности выделяется объект познавательного действия, само действие и практические средства познания, то есть приборы и инструменты. Как известно методология эксперимента разрабатывается для эффективного проведения экспериментальных исследований. Она включает разработку программы эксперимента, оценку измерений, выбор средств проведения опыта, непосредственное его проведение, обработку и анализ полученных экспериментальных данных.

Осуществление эксперимента – это деятельность по производству технических эффектов, которая отчасти может быть квалифицирована как инженерная, т.е. как попытка создать искусственные процессы и состояния с целью получения новых научных знаний о природе или подтверждения научных законов, а не исследования закономерностей функционирования и создания самих технических устройств. Поэтому, указывая на инженерный характер физического эксперимента, не следует упускать из виду тот факт, что и современная инженерная деятельность была в значительной степени видоизменена под влиянием развитого в науке Нового времени мысленного эксперимента.

Инженерное образование в России прошло долгий путь становления и развития, принесший российскому обществу уникальные изобретения и разработки, инновационные идеи и научно-технические прорывы. Если вести речь об обучении специалистов технических направлений (инженеров), то следует заметить, что сложилась традиция, в соответствии с которой обучение в вузе естественнонаучным дисциплинам проводится с помощью теоретических методов, а также в процессе экспериментальной деятельности обучающихся. Это особенно актуально для подготовки будущих военных специалистов технических направлений, где трудами многих поколений выдающихся военных экспериментаторов сформировался целостный комплекс практических работ, экспериментально поддерживающих изучение всех разделов инженерной науки (А.А. Покровский, В.Г. Разумовский и др.). В информационном веке во многих странах мира функционирует инфраструктура, обеспечивающая материально-техническое и методическое сопровождение экспериментальной деятельности бакалавров, специалистов, магистров (заводы, НИИ, учебно-производственные комплексы и др.). Однако чаще всего при обучении будущих инженеров используются практикумы, основа которых была создана и разработана ещё в конце прошлого века. Это свидетельствует о том, что экспериментальная деятельность обучающихся в ВУЗе требует пристального внимания со стороны преподавательского состава [1].

Поэтому можно констатировать, что для этого вида образовательной деятельности характерны консерватизм и стагнация в сфере аппаратного, а следовательно, и методического обеспечения эксперимента. При этом если элементная база эксперимента для технических дисциплин частично обновлялась, то его педаго-

гическая составляющая базировалась на прежних подходах. В связи с этим в теории и практике инженерного профессионального образования сложилась ситуация, при которой традиционно используемый эксперимент перестал соответствовать современным аксиологическим, методическим и технологическим тенденциям развития профессионального образования.

Экспериментальная деятельность всегда была очень трудным видом деятельности, ориентирующим преподавателя ВУЗа на творческий поиск. Если сравнивать XX и XXI века в плане задач экспериментальной деятельности, то следует отметить, что теория и практика эксперимента прошлого века была ориентирована на прежнюю «знаниевую» парадигму технического образования, роль которой сводилась к практической иллюстрации законов изучаемых теорий, а также к закреплению знаний в области инженерных наук к тому же, социальный и нравственный потенциалы учебной экспериментальной деятельности, ее роль в интеллектуальном развитии обучающихся просто игнорировались. Однако в настоящее время именно этим аспектам придается особое значение при организации экспериментальной деятельности обучающихся [2]. Существуют различные формы участия обучающихся в вузах в научной работе, связанной с экспериментальной деятельностью: выполнение заданий исследовательского характера в период стажировки и практики; участие в изобретательской и рационализаторской работе, разработка и модернизация технических устройств, действующих стендов и макетов; разработка программ и баз данных для ЭВМ, имеющих практическую ценность для конкретного производства и другие. Для обеспечения системного решения проблем планирования, организации и стимулирования экспериментальной деятельности обучающихся в технических вузах, преподавательскому составу следует осуществить поиск современных методов и форм организации учебной и внеучебной работы будущих специалистов. Экспериментальная деятельность может быть встроена в учебный процесс вуза, а может выполняться параллельно учебному процессу, или частично дополнять его. Существование этих видов экспериментальной деятельности обучающихся предопределяет необходимость разработки и использования на практике трех относительно различных организационно-экономических механизмов их осуществления в вузе. Основной задачей выполнения обучающимися элементов экспериментальной деятельности, встроеной в учебный процесс, является последовательная активизация процесса их обучения в соответствии с принципом – чем выше степень обучения, тем больше самостоятельной работы. Любой человек, обучающийся в вузе, хочет получить «хорошее» образование, которое делает человека конкурентоспособным на рынке труда, помогает гармонично выстраивать свои отношения с обществом, способствует формированию здорового образа жизни, обеспечивает духовные и культурные основы частной жизни. Но для тех, кто обучается по инженерным специальностям, важно понимать, что без участия в экспериментальной деятельности, фактически, невозможно приобрести уникальный квазипрофессиональный опыт, который пригодится в будущем.

Список литературы

1. Кошелева А.О., Сухорукова А.А. Педагогические условия внедрения деятельностно-целостного подхода в инженерное образование // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел, 2016. № 4 (73). С. 291-296.
2. Кошелева А.О., Лукьянчиков Э.Е., Шевченко О.И. Формирование профессионального интереса будущих специалистов к исследовательской деятельности // Психология образования в поликультурном пространстве, 2011. № 5. С. 125-132.

ЧТО ВЛИЯЕТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ?

Гринько И.П.

магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются факторы, которые влияют на формирование познавательных интересов современных школьников. Изменение ценностных ориентиров, культурно-социальной среды и развитие технологий являются основой для трансформации причин, влияющих на познавательную деятельность. Необходима система, направленная на интеграцию учебных дисциплин, досуга и дополнительного образования, поскольку познавательный интерес также формируется и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, познавательная деятельность, культурно-образовательный интерес, информационно-коммуникационные технологии.

В век информационных технологий, возможности выбора и избытка информации педагоги, методисты и родители задаются вопросами: как заинтересовать современного школьника в процессе обучения, как его мотивировать? Чтобы знать ответы на данные вопросы, необходимо понимать, а что же влияет на формирование познавательных интересов «детей поколения www»?

Интерес лежит в основе овладения знаниями школьников. Познавательный интерес формируется благодаря многим факторам, влияющим на развитие ученика. Но остались ли эти причины формирования познавательных интересов прежними? В силу развития общества, технологий, культуры, образования, изменения личностных отношений и систем ценностей произошла трансформация познавательных интересов современных школьников, возникли специфические особенности причин их формирования. В данной статье будут раскрыты факторы, влияющие на развитие современных учеников.

Для ответа на вопрос, который заявлен в теме, необходимо раскрыть понятие познавательный интерес.

Прежде чем перейти к явлению познавательного интереса, необходимо определить, что такое интерес. Данное понятие имеет множество трактовок, рассмотрим лишь некоторые из них, которые наиболее близки к заявленной теме.

Особое внимание этому понятию уделено в трудах советских (российских) социологов. А.Г. Здравомыслов, признает, что интерес является непосредственным побудительным мотивом деятельности человека, а также считает, что интерес есть также нечто объективное, не зависящее от воли и сознания человека. По мнению известного советского психолога С.Л. Рубинштейна, интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля зрения. А также С.Л. Рубинштейн определяет интерес, как мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности.

Таким образом, сформируем рабочее понятие: интерес – это мотив, основанный на бессознательной воле человека, вызывающий более глубокое влечение к изучаемому предмету.

Итак, что же такое познавательный интерес и какова его природа?

Необходимо отметить, что интерес является мотивом познавательной деятельности. Это положение подтверждает известный педагог Г.И. Щукина, которая

считает, что познавательный интерес является наиболее предпочтительным мотивом школьников среди мотивов учения [4]. Исследователь выделяет следующие признаки познавательного интереса: бескорыстный характер; осознается школьниками раньше, чем иные мотивы; создает внутреннюю среду деятельности; влияет на характер её протекания и результат; развивается в кругу других мотивов и взаимодействует с ними.

По мнению отечественных психологов, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, развитие познавательного интереса происходит в деятельности, где видна генетическая линия его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес. Таким образом, формирование познавательного интереса следует траектории: от интереса к внешним проявлениям – к содержанию познания, от наблюдения – к деятельному участию. Л.И. Божович полагает, что познавательные интересы детей выражаются в потребности в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями.

Г.И. Щукина выявляет структуру познавательной деятельности, состоящую из следующих необходимых компонентов: интеллектуальный компонент, эмоциональный компонент и волевой компонент. Отсюда следует, что познание – это активная комплексная деятельность человека, направленная на развитие, приобретение новых знаний, включающая в себя рациональный и чувственный уровень.

Итак, познавательный интерес школьников характеризуется их познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы.

А что же влияет на познавательные интересы современного школьника?

1. Влияние информационно-коммуникационных технологий.

Познавательное начало находится не только в рамках школьного учебно-образовательного процесса. Современную познавательную деятельность школьников невозможно представить без информационно-коммуникационных технологий, которые оказывают на нее существенное влияние. Появление Интернета наполняет социальную ситуацию развития ребенка и его познавательную деятельность иным содержанием. Заявленный тезис и данный аргумент, подтверждает исследователь А.Ю. Авдеев, который считает, что в условиях развития сети Интернет конструируется «новая мораль», трансформируются ценностные ориентации и потребности.

По данным исследовательской группы ЦИРКОН на вопрос: «Какие возможности Интернета используют подростки?» ответы респондентов (347 участников, группы: 10-11, 12-13, 14-15, 16-17 лет) распределились следующим образом: 83 % – социальные сети; 21 % – сайты для просмотра видео и прослушивания музыки; 11 % – игровые сайты; 9 % – «Википедия»; 8 % – поисковики (Яндекс, Мейл, Гугл и др.); 4 % – сайт «ask.fm»; 1 % – сайты по интересам (аниме, психология, социология); 1 % указал сайты для заработка в Интернете.

Таким образом, зачастую современных детей интересуют социальные сети, онлайн-игры, мобильные приложения, как они устроены, что может вызвать интерес к изучению программирования, IT-технологий, интернет-маркетингу, веб-дизайну, SMM (social media marketing) или иные познавательные интересы.

Необходимо отметить особенность мышления как высшего познавательного процесса. Известный разработчик концептуальных основ образовательной системы нового поколения Бунеев Р.Н. отмечает, что в эпоху Интернета познавательную деятельность детей отличает «клиповое мышление», снижающее способность к анализу. При клиповом мышлении окружающий мир превращается в мозаику раз-

розненных, мало связанных между собой фактов. Школьники с клиповым мышлением требуют динамичной и дозированной подачи материала в форме гипертекста.

На третьем месте среди часто используемых возможностей интернета в вышеописанном опросе находятся игровые сайты. Большинство подростков в наше время увлечены компьютерными играми, что приставками X-box, мобильными развлекательными приложениями, которые также оказывают влияние на их интересы и мышление. По этому поводу отечественный психолог в области развития Д.И. Фельдштейн утверждает о такой особенности познавательной деятельности современных школьников, как геймеровское мышление, которое формируется под влиянием компьютерных игр на ребенка и выражается в снижении его творческого потенциала.

2. Влияние мнения сверстников. Значительно ли оно сейчас так, раньше? Познавательные интересы различны на определенных этапах развития человека, наблюдается закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом. Если в начальных классах у большинства школьников существует живой интерес к познанию всего нового, к привлечению внимания и одобрения учителя, то в средних и старших классах преподаватель перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей и их взаимоотношения. Постепенно у подростков возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению сверстников, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. По мере взросления увеличивается значимость коммуникативного аспекта как мотивирующего учебную деятельность, что характерно для подросткового возраста.

Особенностью влияния данного аспекта в наши дни является активное развитие социальных сетей. Благодаря недавнему исследованию специалистов ЦИРКОМ: Гуркиной О.А. и Мальцевой Д.В. были выявлены основные мотивы использования социальных сетей современными подростками. Согласно полученным данным, ведущий мотив использования социальных сетей подростками – коммуникативный (80%). Далее ответы распределились так: познавательный мотив – 44%; мотив аффилиации (направленная потребность принадлежности к группе) – 43%; мотив рекреации – 38 %, игровой мотив – 23%. Фактор свободы в социальных сетях оказался решающим для существенной доли учащихся: с утверждением «социальные сети – это место, свободное от контроля взрослых» согласились 44%. С другой – потребность в самовыражении, с этим согласились 37 %.

По мнению А.Ю. Авдеева, идея социальных сетей построена на необходимости представления в них реального «Я» [1]. Личная страница в социальной сети может стать отражением глубины внутреннего мира, мнения, эмоций и интересов. Трансформация данного фактора влияния на познавательную деятельность заключается в том, что в последнее время наблюдается безразличие современного ребенка не только к мнению старших, а также и к мнению сверстников. Лысенчикова Л.А. утверждает, что для подростка мотивирующие факторы познавательной деятельности такие, как стремление «получить уважение сверстников» стали практически незначительны [3, С. 428-431].

Считаю, что это явление также можно объяснить активной виртуальной жизнью современного школьника, в которой можно создать новый образ и выражать мнение абсолютно анонимно, не идентифицировав свою реальную личность.

3. Влияние прагматической направленности в познавательной деятельности.

Особенностью формирования познавательного интереса современного школьника, является то, что прагматическая ориентация в образовательной дея-

тельности становится более выраженной. Проблема заключается в том, что само получение образования рассматривается учащимися как «лифт», обеспечивающий возможность социального продвижения. Но достаточно высокая значимость мотивации учебы для «будущей жизни», реализация намеченных жизненных перспектив не соответствуют месту, которое отводится учению в «реальном» микросоциальном окружении школьника.

Таким образом, изменения в мотивации учебной деятельности связаны прежде всего с ориентацией на получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы, при этом учебная деятельность не рассматривается как лично значимая, как «важное для школьника настоящее», которое ценно ежедневно, и не рассматривается результат познавательной деятельности как духовное обогащение и развитие.

4. Условия учебного процесса.

Под условиями учебного процесса в данном контексте понимается материальная база и эмоциональная среда, которая окружает школьника. Безусловно, школа хоть и в меньшей мере, но до сих пор остается важным социальным институтом для школьников, местом, где должен возникать мотив к образовательной деятельности и интерес к обучению. Таким образом, рассмотрим, на какой основе рождается и укрепляется интерес к познанию в современном учебном процессе.

Если говорить о факторах, которые влияют на развитие познавательного интереса, то опираясь на исследования литературы по данному вопросу, практику современного опыта и наблюдения, можно выделить следующие условия, соблюдение которых будет способствовать формированию и укреплению образовательного интереса:

Свободная атмосфера, позитивное отношение и положительные эмоции – важные условия для комфортного обучения, которые обеспечивают эмоциональный подъем и увлеченность.

Г.И. Щукина считает, что благополучная эмоциональная атмосфера обучения связана с двумя главными источниками развития школьника: с деятельностью и общением, которые рождают многозначные отношения и создают тонус личного настроения ученика. Оба эти источника не изолированы друг от друга, они все время взаимно переплетаются в учебном процессе, и вместе с тем стимулы, поступающие от них, различны и различно влияние их на личность: одни из них непосредственно влияют на познавательную деятельность и интерес к знаниям, другие – опосредованно [4].

Особое внимание к индивидуальности учащегося, поскольку познавательный интерес становится действенной силой формирования личности школьника в учебном процессе. Если раньше главной целью образовательной системы было ликвидация безграмотности большинства посредством массового однотипного образовательного процесса. То сейчас помимо образовательной составляющей уделяется внимание развитию личности, ее потенциала, творческих и исследовательских задатков, а также формированию мировоззрения, системы ценностей современного школьника.

Влияние личности учителя является одним из главных условий. Необходимо, чтобы учитель выступал перед учеником объектом их интереса в учении, в нем они видели носителя интересного обучения, раскрывающегося перед ними новыми, все более глубокими гранями.

Помимо компетентности в определенной предметной области, преподавателю необходимо обладать методическим мастерством, знать индивидуальный под-

ход к современному школьнику, владеть особыми тактиками, методиками, а также уметь использовать на практике информационно-коммуникационные технологии, способностью создать благоприятный климат для каждого ученика в классе, а главное заинтересовать и мотивировать ученика в образовательном процессе.

Современные методы и средства обучения.

С помощью рационального и верного обучения с компьютерной поддержкой, применением мультимедиа-систем, использованием интерактивных досок образовательный процесс становится интереснее, любознательнее и увлекательнее для современных школьников.

Так, применение в обучении современных средств и технологий способно стимулировать формирование активной позиции обучающегося, повышать его мотивацию и самостоятельность в обучении; индивидуализировать и персонализировать образовательный процесс.

А также трансформировать стиль преподавания: перейти от фронтальной односторонней передачи знаний к интерактивному взаимодействию с учениками, способствующему конструированию обучающимся собственных знаний, интересов, решений проблем.

Содержание учебного процесса.

Под содержанием учебного процесса понимается совокупность знаний, которые формируются с помощью учебного плана, учебной программы, учебных пособий. Важнейшими объективными факторами эффекта обучения являются также состояние программ, учебников, учебных пособий. Несовершенство этой группы факторов чаще всего воспринимается школьниками как главные препятствия их успешного учения.

Г.И.Щукина убедительно доказывает, что для значительной части учащихся источник формирования познавательных интересов лежит в их практической деятельности, занимаясь которой они ощущают успех и творческий подъем. Таким образом, создание ситуаций успеха, показа достижения школьников, а также практического применения знаний в связи с их профессиональной ориентацией необходимы в учебной программе. Для формирования и закрепления познавательных интересов современных школьников необходимо, чтобы образовательный процесс содержал актуальный учебный материал, связь знаний с судьбами людей, их открывшими, использование новых и нетрадиционных форм обучения.

Познавательный интерес современных школьников формируется не только в учебной, но и во внеурочной деятельности. Важна система интеграции учебных дисциплин, досуга и дополнительного образования. Поскольку культурно-образовательная деятельность подразумевает личностный рост, саморазвитие, самоопределение, рост уровня культуры и образованности посредством личностного культурно-познавательного опыта. Культурно-образовательный интерес можно определить, как сформированную направленность культурно-образовательной деятельности человека, базирующийся на эмоциональном компоненте и направленный на развитие творческого потенциала личности, уровня образованности.

Культурно-образовательный интерес, как и познавательный интерес носит поисковый характер и требует более детального исследования.

Список литературы

1. Авдеев А.Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. – № 3. – 2012.

2. Гуркина О.А., Мальцева Д.В. Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками
3. Лысиченкова С. А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 428-431.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М., 1979. –160с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Жайылхан Н.А.

кандидат технических наук, доцент,
Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга,
Казахстан, г. Актау

В данной статье рассматриваются рекомендации, направленные на совершенствование учебного процесса в современных условиях при преподавании геометро-графических дисциплин в высших учебных заведениях на примере преподавания начертательной геометрии и инженерной графики.

Ключевые слова: методика преподавания, начертательная геометрия, инженерное образование, практическая подготовка.

В связи интернационализации высшего образования принятием Казахстана ECTS (Европейская система трансферта кредитов) и внедрением общей системы учебных кредитов привело к сокращению учебных часов по некоторым предметам. В условиях острейшего дефицита времени, отводимого учебными планами на изучение начертательной геометрии и инженерной графики, перед кафедрами инженерной графики стоит вопрос о пересмотре содержания и методики преподавания курса начертательной геометрии и инженерной графики, являющейся теоретической базой графических дисциплин. К сожалению, уровень преподавания дисциплин начертательной геометрии и инженерной графики в отношении содержания и структуры не соответствуют современной методологии обучения. Методические подходы во многом продолжают оставаться традиционными. При ограниченном объеме часов, отводимых на аудиторные занятия по дисциплинам инженерной графики, некоторые разделы курсов студенты должны прорабатывать полностью самостоятельно. Такие сложные условия в преподавании курса начертательной геометрии, вызывают необходимость применения научных исследований по анализу содержания и формированию оптимальной методики обучения начертательной геометрии и инженерной графики [1].

Анализ научно-методической литературы позволил выявить ряд существующих серьезных противоречий в преподавании начертательной геометрии в вузах:

- современный уровень развития методов проектирований, используемых в инженерной практике, не достижим в рамках традиционного образования;
- изменение системы образования ориентированного на систему тестов ослабило преподавание дисциплины черчения;
- снижение подготовленности абитуриентов к проектной и конструкторской деятельности.

В связи этим для решения вышеизложенных проблем были определены следующие задачи:

1. Анализировать рабочую учебную программу геометро-графических дисциплин на примере начертательной геометрии.

2. Изучить методику преподавания геометро-графических дисциплин на примере начертательной геометрии.

3. Провести анализ алгоритмов расчетно-графического решения задач.

Разработать рекомендации по совершенствованию содержания и методики преподавания начертательной геометрии.

При использовании разных методов обучения эффективность освоения программы повышается, у студента формируется познавательная и исследовательская компетенции, он учится анализировать, структурировать полученные знания, искать новые возможности для реализации своего творческого проекта. Основой начертательной геометрии является изучение геометрических образов в ортогональных проекциях, т.е. свойства пространственных форм изучаются непосредственно по самому чертежу. Другими словами, студент не имеет перед собой изучаемые оригиналы, а только их плоские изображения. В этом заключается наибольшая сложность рассматриваемой науки. Курс начертательной геометрии опирается на знание основ элементарной геометрии – планиметрии и стереометрии, поэтому большое внимание следует уделять тем определениям и теоремам элементарной геометрии, которые в дальнейшем используются в курсе начертательной геометрии. При этом особо нужно остановиться на методе геометрических мест точек и линий. Следует научить студентов решать задачи сначала в пространстве, т.е. моделировать поставленную задачу силой пространственного воображения. И только после того, как все элементы задачи будут расставлены по своим местам, т. е. студент увидит свою задачу в пространстве, можно переходить к изображению ее на плоскости методами начертательной геометрии [2]. Особое внимание уделяется умению правильно анализировать исходные данные задачи, так как именно из правильно проведенного анализа вытекает все последующие операции. Анализ полученных результатов исследования показал, что использование разработанного авторами единого комплекта чертежей детали на практических занятиях по инженерной графике способствует активизации образовательной деятельности студентов, экономии учебного времени, увеличению уровня показателей успеваемости, глубине знаний и творческой самоотдаче обучающихся [3].

Список литературы

1. Авдеюк О.А. Проблема адаптации студентов к условиям вуза и помощь преподавателя в ее решении/ О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, И.А. Тарасова // В мире научных открытий, Серия Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 4.1(16) – С. 405-408.

2. Авдеюк О.А. Совершенствование форм и методов преподавания дисциплин студентам первого курса при переходе к новым стандартам образования/ О. А. Авдеюк, Е. Н. Асеева, А. В. Крохалев // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 387-388.

3. Фролов С.А., Бубенников А.В. и др. Начертательная геометрия. Инженерная графика. Методические указания, М, Высш. школа, 1990.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Золотухина А.В.

доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

Бигнова М.Р.

заместитель директора по УВР, канд. филос. наук,
МБОУ «Лицей № 106 «Содружество», Россия, г. Уфа

Хисматуллина И.Г.

заместитель директора по НМР, МАОУ «Гимназия № 47», Россия, г. Уфа

В статье формирование научного мышления обучающихся в области социально-гуманитарных наук рассматривается в качестве одной из важнейших задач современной системы общего образования – прежде всего, ввиду высокой значимости данной области знаний для достижения всех предусмотренных ФГОС образовательных результатов. При этом процесс формирования научного мышления школьников в социально-гуманитарной области осложняется самой спецификой данных наук, что обуславливает важность совершенствования педагогической практики в рассматриваемой области – в частности, с позиций будущего профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: социально-гуманитарное знание, научное мышление школьников, профессиональное самоопределение обучающихся.

В самом широком смысле предмет социально-гуманитарного познания – сфера человеческой деятельности в ее разнообразных проявлениях: «мир человека» как создателя культуры, общества, техносферы, мир экономической рациональности и безграничных потребностей (как духовных, так и материальных).

Предметом социально-гуманитарного познания является учение о ценностях и их воздействии на своих носителей, а также мир человеческих потребностей и материальных интересов. Данный тип познания ориентирован, прежде всего, на процессы, которые могут изменять как понимание объекта исследования, так и поведение самих субъектов исследовательской практики. Например, при изучении психологии социальных процессов знание об их особенностях может оказать влияние на собственные убеждения исследователя, а изучение религии и религиозных практик, несомненно, оказывает влияние на исследователя. Это имеет важное значение при организации образовательного процесса в любой общеобразовательной организации: сам учебный материал, сам ход исследования и осуществления исследовательских процедур позволяют влиять на убеждения обучающихся, формировать необходимые личностные, предметные и метапредметные результаты.

В отличие от естественнонаучного и технического знания, социально-гуманитарные науки всегда имеют аксиологическую направленность. Причем ценностный подход означает, что социально-гуманитарные знания рассматриваются в связи с возможностью реализации сущностных сил человека, нравственного совершенствования, личностного развития [8]. Эта особенность обуславливает важность социогуманитарного знания в системе общего образования.

В то же время, в современных условиях меняются методы социально-

гуманитарного познания (ввиду развития методологии социально-гуманитарных наук), поэтому данный тип исследовательской деятельности требует от педагога постоянного саморазвития в избранной области. При этом существуют определенные трудности в обучении школьников социально-гуманитарным наукам в связи с отсутствием четких критериев научности данного типа знания, принципиальной неприменимости ограничения объектов познания и неизбежной субъективности каждого исследователя.

В социально-гуманитарном знании существуют не законы, а закономерности и правила (из которых, однако, есть множество исключений). Некоторые авторы (например, М. Вебер), считают, что единичное, уникальное, как характеристика объекта исследования, есть специфическая черта социально-гуманитарных наук [5], что подразумевает трудности выбора объекта и методов исследования, сложности обобщения в социально-гуманитарной сфере.

Кроме того, поскольку человек является не только объектом, но и субъектом социального и гуманитарного познания, то оно всегда сталкивается с необходимостью соблюдать баланс между собственными ценностными ориентациями исследователя и аксиологией объекта исследования. Иначе говоря, отстраненное, безличное отношение к предмету исследования у исследователя встречается редко – это всегда личностный диалог. Если в естественнонаучном знании два исследователя, скорее всего, получают одинаковый результат, то в социально-гуманитарном познании у двух ученых могут быть весьма различающиеся оценочные суждения по одному и тому же поводу.

Обыденность понимания, представление о легкой, почти автоматической его достижимости часто является препятствием к исследовательской практике в социально-гуманитарных науках [7]. Нередко истинный смысл объекта исследования ускользает, скрывается под более поздними толкованиями, имеющими совершенно иной смысл. Так, например, большинство обычаев, связанных с похоронами умерших, в сознании современного человека обрели совершенно иное содержание, чем изначально в религиозной культуре прошлого.

Для социально-гуманитарных наук характерен опосредованный тип связи между артефактами и историческим временем, контекстом эпохи, поэтому объектом исследования являются свидетельства данной конкретной эпохи, а не сам объект. Так, наибольшее значение для понимания смысла картины имеет внутренний мир художника, но воспринять этот смысл мы можем только опосредованно, через язык художественного произведения, воплощенный в конкретной картине и/или аналогичных ей произведениях.

Отчасти тема интерпретации социальных или гуманитарных объектов пересекается с проблемой истины, авторитета и консенсуса: социально-гуманитарные науки имеют дело с исследованием мироустройства (общественного устройства), сущностных характеристик человека, и это не может не затрагивать сферу личностного бытия самого исследователя, а также особенностей его социального окружения (социальной среды) [3].

Социально-гуманитарное познание ориентировано на качественную сторону познания, поэтому использование количественных методов здесь осуществляется намного реже, чем в науках естественно-математического цикла. Возможности эмпирических методов в социальном познании весьма ограничены, велико здесь значение методов вживания, сопереживания, «понимающих» методик и т.п. [4].

При этом важной особенностью социально-гуманитарных наук также явля-

ется высокая степень уникальности изучаемых объектов [1]. Уникальным является каждый объект социальной реальности или духовного мира, обладая неповторимой совокупностью свойств, присущих данному объекту: в качестве объектов познания в социально-гуманитарной сфере могут выступать и системы, и процессы (материальные и духовные), и события, и явления, и свойства – все, что относится к жизнедеятельности человека и общества. Степень уникальности социально-гуманитарных объектов намного выше, чем объектов природы или техники.

Все выделенные особенности социально-гуманитарного знания, в отличие от естественнонаучного, позволяют сформировать требуемые (по ФГОС среднего общего образования) результаты обучения [6]:

- личностные, которые наряду с другими параметрами включают сформированность у обучающихся мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

- метапредметные, включающие (в контексте исследуемой проблематики) освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике;

- предметные, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения (специфические для данной предметной области), виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Следует отметить, что некоторым педагогам-практикам достаточно сложно понять и следовать в образовательном процессе всем ключевым принципам социально-гуманитарного познания [2]:

- принципу терпимости: толерантность к иному мнению, восприимчивость к чужой аргументации, способность воспринимать новые взгляды на дискуссионной основе;

- принципу условности (относительности): понимание того, что достигнутые научные результаты относительны (в сравнении с прошлыми результатами, с другими исследованиями);

- принцип аполитичности: безотносительность суждений к идеологемам, мифологемам, утопиям, их автономность, самодостаточность, отсутствие ориентаций на предрассудки;

- принцип антиактивизма: «назначение теоретика – объяснять, а не изменять мир».

В то же время, принцип гуманизма (утверждающий, что в центре социально-гуманитарных исследований всегда стоит человек с его мировоззрением, аксиологией, устремлениями), применялся в образовательном процессе всегда, несмотря на различную его интерпретацию разными педагогами.

Хотя социально-гуманитарное познание имеет свою специфику и принципы, оно базируется и на таких общенаучных принципах, как [3]:

- нормативность: исследование в любой области науки производится с ориентацией на набор правил, стандартов и ценностей, исторически сложившихся в границах соответствующей социальной практики;

– реализм (объективность): требование считаться с независимым от сознания исследователя существованием изучаемых объектов, включая нравственные и эстетические ценности, сознание людей (находящихся вне субъективных суждений исследователя, что означает необходимость сохранять непредвзятость в суждениях, отказ от привнесения в них сугубо личного);

– обоснованность: требование принимать к сведению только те высказывания (гипотезы, положения), которые подкреплены сведениями фактического (аксиоматического/четко аргументированного) характера или получены на основе хорошо апробированных методов (в то же время доказательность в социально-гуманитарных науках является менее строгой, чем в естественных науках – это связано с недостатком фактов и достоверных теоретических положений) [6];

– теоретизм – применение абстрактных (наиболее общих) моделей и понятий для описания исследуемой действительности;

– логичность: использование логических средств и процедур для описания исследования (его хода, исходных данных, полученных результатов и т.п.), для подтверждения выдвинутых гипотез и сделанных выводов;

– критицизм: любые теории, гипотезы, исследовательские выводы должны быть подвергнуты всесторонней самокритике исследователя.

Выделенные принципы социально-гуманитарного познания, несмотря на их важность и значимость, пока достаточно редко применяются в рамках традиционной образовательной парадигмы, что приводит (в системе репродуктивного обучения) к интеллектуальной инертности обучающихся, к неразвитости у них исследовательских компетенций и отсутствию самостоятельного планирования деятельности.

Организация исследовательской деятельности обучающихся в системе общего образования в области социальных и гуманитарных наук (в частности, в среднем и старшем звене) позволит актуализировать в образовательном процессе значение духовно-нравственных ценностей в жизнедеятельности человека и общества, способствовать формированию у молодых людей собственной мировоззренческой позиции, осознанию ими ответственности за собственные действия и за развитие общества в целом. Подобный подход к рассмотрению роли социально-гуманитарного знания в образовательном процессе системы общего образования предполагает необходимость формирования научного мышления обучающихся в данной предметной области – системно-аналитического, понятийно-логического и критически-рефлексивного мышления, обеспечивающее способность человека рассматривать объекты и явления окружающей действительности не только с позиций истинности (объективности), причинно-следственных связей и закономерностей, но и с учетом различных проявлений, сторон и аспектов данных объектов и явлений, а также неоднозначности их восприятия и осмысления в социуме, при проявлении собственного, субъективного и аргументированного к ним отношения.

Формирование такого мышления начинается (или, по крайней мере, должно начинаться) еще в начальных классах школы, а развитие его продолжается на протяжении всего процесса обучения, на всех ступенях системы образования. Однако сама возможность формирования научного мышления в социально-гуманитарной области будет обеспечена в системе общего образования только тогда, когда обучающимися будет осознана важность и значимость исследовательской деятельности – как процесса саморазвития, проявления познавательной активности, повышения эффективности учебной деятельности и возможностей профессионального самоопределения в области социальных и гуманитарных наук. Приобретение школь-

никами опыта учебно-исследовательской деятельности позволит обеспечить не только эффективность текущего образовательного процесса, но и осознанный выбор будущей профессии. Ведь сегодня основными требованиями работодателей становятся не только предметные знания, но и умение нестандартно мыслить, выдвигать оригинальные идеи, готовность к восприятию новшеств, стремление к самообразованию, самодисциплина и ответственность, умение логично, последовательно и аргументированно выражать свои точку зрения, способность эффективно взаимодействовать в коллективе, толерантно воспринимая иное мнение (в том числе, критическое).

Подобные качества и навыки формируются у обучающихся, прежде всего, в курсе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла, причем наиболее эффективно их формирование в том случае, если изучение данных дисциплин предполагает организацию проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Кроме того, в условиях развития сетевых форм организации образовательного пространства становится важным нахождение «точек соприкосновения» образовательных организаций разного уровня (на разных ступенях системы образования), в связи с чем процесс формирования научного мышления обучающихся целесообразно выстраивать в диалоге с образовательными организациями системы высшего образования. Следовательно, создание целостной системы формирования и развития научного мышления обучающихся в социально-гуманитарном знании, руководства их деятельностью в действующих педагогических коллективах и у будущих педагогов (студентов профильных специальностей вузов) требует разработки и реализации соответствующей программы в масштабе муниципального образования.

Для решения данной задачи в городе Уфа Республики Башкортостан была сформирована городская сетевая инновационная площадка на базе двух образовательных организаций – МБОУ «Лицей № 106 «Содружество» и МАОУ «Гимназия № 47» под руководством преподавателей социально-гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы». В рамках площадки планируется изучение перспектив формирования и развития научного мышления обучающихся в социально-гуманитарном знании.

Ожидаемые результаты функционирования инновационной площадки состоят в том, что будут:

- 1) проанализированы способы и формы организации учебной и внеурочной деятельности обучающихся старших классов в курсе изучения социально-гуманитарных дисциплин, способствующие формированию и развитию у них научного мышления, реализуемого посредством проявления выделенных исследовательских компетенций;

- 2) разработана и апробирована программа формирования научного мышления обучающихся старших классов в процессе самостоятельной учебно-исследовательской проектной деятельности во внеурочной и основной образовательной деятельности в области социальных и гуманитарных наук;

- 3) сформированы диагностические материалы для определения уровня развития научного мышления обучающихся старших классов в социально-гуманитарном знании и их готовности, склонности к осуществлению исследовательской деятельности как составляющей будущей профессии;

- 4) разработаны методические рекомендации для педагогов общеобразовательных организаций – учителей социально-гуманитарных дисциплин – по формиро-

ванию научного мышления обучающихся старших классов (в частности, в рамках работы с одаренными детьми), предполагающие внедрение результатов работы сетевой инновационной площадки в образовательном пространстве города (региона).

Список литературы

1. Губанов, Н.И. Особенности познавательной деятельности в социально-гуманитарных науках [Текст] / Н.И. Губанов // *Философия и общество*. – 2010. – №2 (58). – С. 90-104.
2. Ильин, В.В. Теория познания: Эпистемология [Текст] / В.В. Ильин. – Изд. 2, испр. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 136 с.
3. Кротков, Е.А. Проблема типов научного дискурса [Текст] / Е.А. Кротков, К.А. Зуев // *Гуманитарные науки*. – 2012. – №4 (8). – С. 16-26.
4. Лигостаев, А.Г. Особенности социального познания и его методов [Электронный ресурс] / А.Г. Лигостаев. – URL: <http://preprod.nspu.ru/mod/resource/view.php?id=8842> (дата обращения: 27.02.2018 г.).
5. Писарчик, Л.Ю. Методология социального познания М. Вебера [Текст] / Л.Ю. Писарчик // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2009. – №7 (101). – С. 93-103.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс]. – URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 27.02.2018 г.).
7. *Философия: учебник* / под ред. В.П. Кохановского. – 24-е изд. – Москва: Изд-во «Проспект», 2017. – 414 с.
8. Хлебодарова, О.Б. Общая характеристика ценностей человека, их роль и место в структуре личности [Электронный ресурс] / О.Б. Хлебодарова // *Молодой ученый*. – 2012. – №6. – С. 357-361. – URL: <https://moluch.ru/archive/41/4875/> (дата обращения: 27.02.2018 г.).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОО К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатова Ф.В.

педагог-психолог, МДОУ «Детский сад №55 комбинированного вида»,
Россия, г. Ухта

В статье рассматриваются аспекты психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования. Освещены результаты диагностики данного феномена и представлен план программы по формированию психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования. Данная статья будет интересна практикующим педагогам-психологам ДОО.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация, педагоги ДОО, психологическая готовность.

В настоящее время система российского образования подвергается активному реформированию. В законе «Об образовании в Российской Федерации» отражены основные принципы образовательной политики в нашей стране [1]. Современное законодательство проявляет особый интерес к детям с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование становится инструментом, позволяющим обеспечить активное включение в образование детей с ОВЗ, независимо от интеллектуального уровня и физического состояния. В ряде стран, в том числе и Россия, инклюзивное образование рассматривается как одна из стратегических задач системы образования. Инклюзивное образование внедряется во все образовательные организации, в том числе и дошкольные образовательные организации.

Данный факт подкрепляется многими нормативно-правовыми документами, такими как: Всемирная декларация об образовании для всех, Конвенция ООН о правах инвалидов, Конвенция о правах ребёнка и Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав и свобод человека, также ратифицированных на территории Российской Федерации, так и государственного: Конституция РФ, закон «Об образовании в РФ», закон «О социальной защите инвалидов в РФ», Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

По данным Федеральной службы государственной статистики на конец 2017 года в России насчитывалось 60571 детей-инвалидов и более 2 млн. детей с ОВЗ, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тема дошкольного инклюзивного образования в настоящее время является актуальной.

Так, следуя официальной статистике и законодательной базе можно прийти к вопросу о том, соответствует ли кадровое обеспечение дошкольной образовательной организации ситуации внедрения инклюзивного образования?

Проведя первичный опрос при помощи модифицированной анкеты Бурениной Е.Е. «Изучение готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к внедрению инклюзивного образования», мы постарались ответить на данный вопрос. Исследование было проведено в одной из дошкольных образовательных организаций г. Ухты, Республики Коми. В исследовании приняли участие все педагоги и специалисты учреждения, 32 респондента, имеющие педагогическое образование.

Целью опроса был сбор информации в области информационной, технологической и аксиологической готовности педагогов дошкольной образовательной организации к внедрению инклюзивного образования с последующей обработкой результатов, формулировкой выводов и рекомендаций.

Анализ информационной готовности педагогов:

- с особенностями реализации инклюзивного образования в ДОО знакомы около четверти педагогов, а именно 23% опрошенных;
- по результатам анкетирования только 15% педагогов на достаточном уровне владеют нормативно-правовой базой в области инклюзивного образования;
- 5% респондентов знакомы с опытом внедрения инклюзивного образования и в Российской Федерации и за рубежом;
- 86% педагогов не связывают эффективность реализации инклюзивного образования в ДОО только с материальными факторами.

Оценка технологической готовности педагогов:

- педагоги не видят трудности в работе с детьми с ОВЗ, однако 86% педагогов видят проблемы в работе с детьми с нарушениями поведения и интеллекта;
- только 10% педагогов считают себя готовыми профессионально и психологически к обучению и воспитанию детей с ОВЗ в условиях инклюзии;
- 65% педагогов нуждаются в дополнительной профессиональной и психологической подготовке;
- 26% респондентов ощущают себя способными осуществлять деятельность по преодолению негативного отношения окружающих к инклюзивному обучению;

– 64% опрошенных владеет навыками по преодолению психологического барьера, возникающего при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование аксиологической готовности:

– 46%, педагогов дошкольной образовательной организации находятся на стадии явного сопротивления инклюзии;

– 23% опрошенных педагогов понимают роль инклюзивного образования в формировании подрастающего поколения, половина признает его приоритетность в развитии системы образования России, но только 11% относятся к инклюзии как позитивному явлению;

– 14% респондентов согласны обучать детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных группах ДОО, готовы приложить все усилия для их успешного обучения, но на условиях достаточной профессиональной переподготовки;

– 70% педагогов не обладают достаточным уровнем психологической защиты от стрессовых ситуаций, возникающих при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, можно сделать следующий вывод о том, что наблюдается несформированность психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации. Опираясь на полученные данные, разрабатывается программа по формированию психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

Данная программа состоит из нескольких блоков.

Блок 1: Знакомство с теоретической базой, которое будет включать следующие вопросы:

1. Понятие инклюзивного образования и особенности его реализации.
2. Нормативно-правовая база инклюзивного образования.
3. Критерии эффективности внедрения инклюзивного образования в образовательные организации.

Блок 2: Цикл тренинговых занятий по формированию навыков по преодолению психологического барьера, возникающего при обучении детей с ОВЗ, желания повысить свою квалификацию по направлению работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках проведения тренинговых занятий используются элементы арт-терапии и упражнения с метафорическими ассоциативными картами. Тренинговые занятия направлены на формирование психологической готовности у педагогов к реализации инклюзивного образования, в частности, на обучение приемам снятия психологического напряжения, связанного с данной деятельностью, на формирование эмоционального принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), формирование готовности включать детей с различными типами нарушений в деятельность на занятии (включение-изоляция).

В настоящее время идет реализация программы, а именно с педагогами уже проводятся занятия из Блока 2.

Таким образом, можно предположить, что после реализации данной программы и по итогам вторичной диагностики, мы получим положительную динамику показателей по сформированности психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Буренина, Е. Е. Готовность педагогических работников общеобразовательных организаций к внедрению инклюзии [Электронный ресурс] // Е. Е. Буренина – URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_4_054-057.pdf, свободный, (дата обращения 04.02.18)
2. Игнатова Ф. В. Исследование информационной, технологической и аксиологической готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 23-25. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770806.htm>.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. – М.: Эксмо, 2015. – 208 с.
4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс], URL: <http://www.gks.ru>, свободный, (дата обращения 06.03.17)

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США В XX ВЕКЕ

Йованович Т.Г.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук, учитель английского языка,
Волгоградский центр образования детей-инвалидов, Россия, г. Волгоград

Колобродова С.А.

директор, Волгоградский центр образования детей-инвалидов, Россия, г. Волгоград

Короткова Е.И.

заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Волгоградский центр образования детей-инвалидов, Россия, г. Волгоград

В статье рассматриваются технологии, применяемые в дистанционном образовании в США в XX веке. Особо подробно представлен анализ деятельности самой крупной школы при университете Небраска-Линкольна. Учебные программы для дистанционного обучения в этой школе и вузе являются уникальными и инновационными. Авторы рассмотрели положительные аспекты внедрения дистанционного обучения в учебный процесс.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогические инновации, индивидуальный подход, профессионально-ориентированные курсы.

В первой половине XX века в экономике, промышленности и образовании США произошли значительные изменения. В первую очередь, на первый план выходят многочисленные новые технологии во всех областях. Это привело к значительным инновациям в области развития дистанционного образования. Уже в это время дистанционное образование предлагалось в самых разных форматах для разных образовательных целей.

Одной из инноваций того времени стало применение радиовещания к образовательным технологиям. Так, к 1922 году технология радиовещания стала новым средством передачи информации. Первым университетом в США, который внедрил радиовещание в образовательный процесс стал Пенсильванский Государственный колледж (Pennsylvania State College). Преподаватели колледжа воспользовались этим методом, транслируя курсы по радио. А к 1925 году уже 200 колледжей получили лицензию на ведение радио курсов. Например, Государственный университет штата Айова (the State University of Iowa) начал предлагать студентам сдачу зачета и экзамена по предметам курса с помощью радиовещания.

Несмотря на то, что телефон был давно используемой технологией, Университет Висконсина (the University of Wisconsin) начал государственную образовательную программу по обучению медицинскому делу с применением телефона в 1965 году.

Следует отметить, что пятидесятые годы XX века представляют собой расцвет американского кабельного телевидения. Практически сразу эта новая технология была внедрена в систему образования. К 1953 году телевидение становится все более распространенным, и университет г. Хьюстона предложил телевизионные классы колледжа для обучения по пяти разным программам.

Следует отметить, что к тому времени в США сложилось несколько типов экспериментальных (инновационных) учебных заведений: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров или вузов; образцовые школы; опытные школы, осуществляющие отдельные оригинальные педагогические идеи [2, с. 52].

По нашему мнению, первым инновационным учебным заведением XX века, в котором применили методы телерадиовещания для обучения студентов по нескольким аккредитованным дистанционным программам, можно считать среднюю школу при университете Небраска-Линкольна (the University of Nebraska-Lincoln's Independent Study High School, 1869). Уже к 1968 году в конце обучения выпускникам были выданы аттестаты государственного образца.

Анализируя деятельность этой школы можно заключить, что она характеризовалась следующими педагогическими инновациями:

1. Процесс обучения проходил с учетом интересов учащихся. При обучении было возможно вносить изменения в программу, поощрялась инициатива учащихся.

2. Возможность прохождения академических программ по индивидуальному плану, причем в дипломе не отмечалось, что обучение проходило дистанционно.

3. Дистанционное образование в школе было рассчитано на непрерывное образование по системе «школа-вуз-аспирантура-докторантура».

4. Все студенты университета имели открытый доступ к полному спектру образовательных услуг, в том числе академическое консультирование, библиотечные ресурсы.

5. Разрабатывались новые учебные программы, с учетом потребностей студента, например, в связи с изменением основной цели программы.

6. В процессе обучения была возможна модификация или изменение учебной программы, т.е. разумное и умеренное расширение уже существующей. Примеры модификаций включают изменения в названии специальности, слияние учебных дисциплин и незначительные изменения в объемах аудиторных часов.

Также следует отметить работу по курсам дистанционного обучения в данном вузе. Преподаватели, задействованные в дистанционном образовании, имели значительный опыт педагогической и психологической работы со студентами. Студентам предлагали на выбор различные курсы, причем это могли быть как классические, так и смешанные программы дистанционного обучения [1, с. 2]. Следует отметить следующие методы дистанционного обучения: с использованием интернет ресурсов, электронная почта, видеоконференция, онлайн обучение. В большинстве случаев дистанционные курсы можно пройти полностью онлайн. При прохождении некоторых курсов требовалось, чтобы зачет или экзамен были очными, хотя дополнительный экзаменатор может присутствовать и наблюдать за процессом на расстоянии. Список программ, для которых требуется краткосрочное

пребывание в вузе студентам следует рассмотреть заранее.

Студенты выбирают программу, по которой желают обучаться. В вузе определено 120 обязательных часов по всем академическим программам обучения. Но существуют и программы, превышающие определенный максимум из-за профессиональной подготовки или практики на производстве.

В вузе возможно получение сертификата бакалавра с получением профессиональной подготовки. Сертификат бакалавра представляет собой определенный набор профессионально-ориентированных курсов, подтверждающих, что студент завершил курсовую работу в прикладной области. Сертификаты бакалавра могут быть предложены студентам, не получившим степень или ищущим получения степени без отрыва от работы. Большинство курсовых работ на получение сертификата должно быть на уровне 300 и 400 зачетных единиц, за исключением сертификатов в определенных областях (например, сельское хозяйство и определенные медицинские области). Возможно получение двух специальностей за период обучения. Разность в предметах при получении второй специальности не должна была превышать 50% и не менее 18 зачетных единиц [3, с. 2].

Требования к курсу могли быть одинаковы, но учебная программа допускала различные требования к курсу с учетом ожидаемых результатов при получении специальности.

Анализируя дистанционное обучение в данный временной период, можно выделить три положительных аспекта его внедрения: технический, психологический, социальный.

Технический аспект. При работе по дистанционному образованию преподаватель знает, в каком положении находится каждый ученик, и всегда может оказать учащемуся помощь, если она ему нужна.

Психологический аспект. При работе по дистанционному образованию ученик свободно распределяет свое внимание и интересы, при этом работает производительнее и утомляется меньше. Он также имеет время на повторение пройденного материала.

Социальный аспект. Дистанционное образование обеспечивает полную свободу проявления активности ученика, стимулируя и тем самым вызывая инициативу. Эти качества развиваются также групповыми дискуссиями, которые, кроме всего прочего, приучают к уважению чужого мнения и к самокритике [2, с. 65].

В заключении следует отметить, что дистанционное образование является одним из достижений американской педагогики, органически связанным с другими инновациями педагогической мысли XX века. В настоящее время только в США насчитывается более 1500 вузов, использующих в той или иной мере методы дистанционного образования. Дистанционное образование получило широкое распространение и за пределами США, этот опыт используют учебные заведения во всем мире. Эта система обучения настолько эластична, что в каждой стране, даже в каждой школе, вузе она может проводиться различно, приспосабливаясь к местным потребностям.

Список литературы

1. Хусяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nbpublish.com>.
2. Шершнева Т.Г. Развитие школьного образования в США в конце XIX – начале XX веков//Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; ВГПУ, 2004. 28 с.
3. Lincoln High School (Lincoln, Nebraska) -Wikipedia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.en.m.wikipedia>.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

Канищева Н.В.

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

Павлова О.И.

музыкальный руководитель,
МБДОУ д/с комбинированного вида № 15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Синегубова Ю.В., Шкут И.Н.

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

В данной статье рассматривается проблема формирования пространственных представлений с детьми с задержкой психического развития. Особое внимание уделено принципам построения и условиям формирования пространственных представлений.

Ключевые слова: пространственные представления, пространственное ориентирование, дети.

Первоначальным источником познания человека является чувственное восприятие, полученное из опыта и наблюдений. В процессе чувственного познания формируются представления, образы предметов, их свойств и отношений. Особенно сложно формируются пространственные представления. Осознание себя во времени и пространстве является важным показателем психического здоровья и уровня развития интеллекта ребенка. Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Формирование и развитие пространственных представлений важно для успешной социальной адаптации ребенка, создавая основу для овладения учебной деятельностью (счет, чтение, письмо). У детей с задержкой психического развития имеются недостатки базисных пространственных ориентировок, что препятствует формированию у них полноценных пространственных представлений и их словесного обозначения.

Старший дошкольный возраст – период интенсивного развития пространственных представлений. Пространственные представления, хотя и возникают очень рано, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве *участвуют различные анализаторы* (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой) [4, с. 115].

Дети, испытывающие трудности в пространственном ориентировании, длительное время не могут соблюдать законов письма: написание в клетке и по линии, написание с начала строки, слева. При обучении чтению они не могут удерживать в поле зрения строку, теряют ее. Они с трудом усваивают такие пространственные представления как *вверху, внизу, слева, справа, сзади, сбоку, спереди, между* и т.п. У некоторых наблюдаются стойкие проявления зеркальности при рисовании, на начальных этапах обучения письму. Дети затрудняются в пространственном восприятии и воспроизведении букв, цифр, путают написание сходных по графике букв, испытывают трудности в рисовании, лепке из пластилина, конструировании.

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется формировать пространственные отношения:

- представление о «схеме собственного тела»;
- ориентировка по отношению к собственному телу;
- ориентировка на листе бумаги;
- ориентировка в групповой комнате;
- понимание слов и конструкций, передающих пространственные характеристики.

С целью решения данной проблемы была разработана Модель организации образовательной деятельности с целью формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (рисунок).

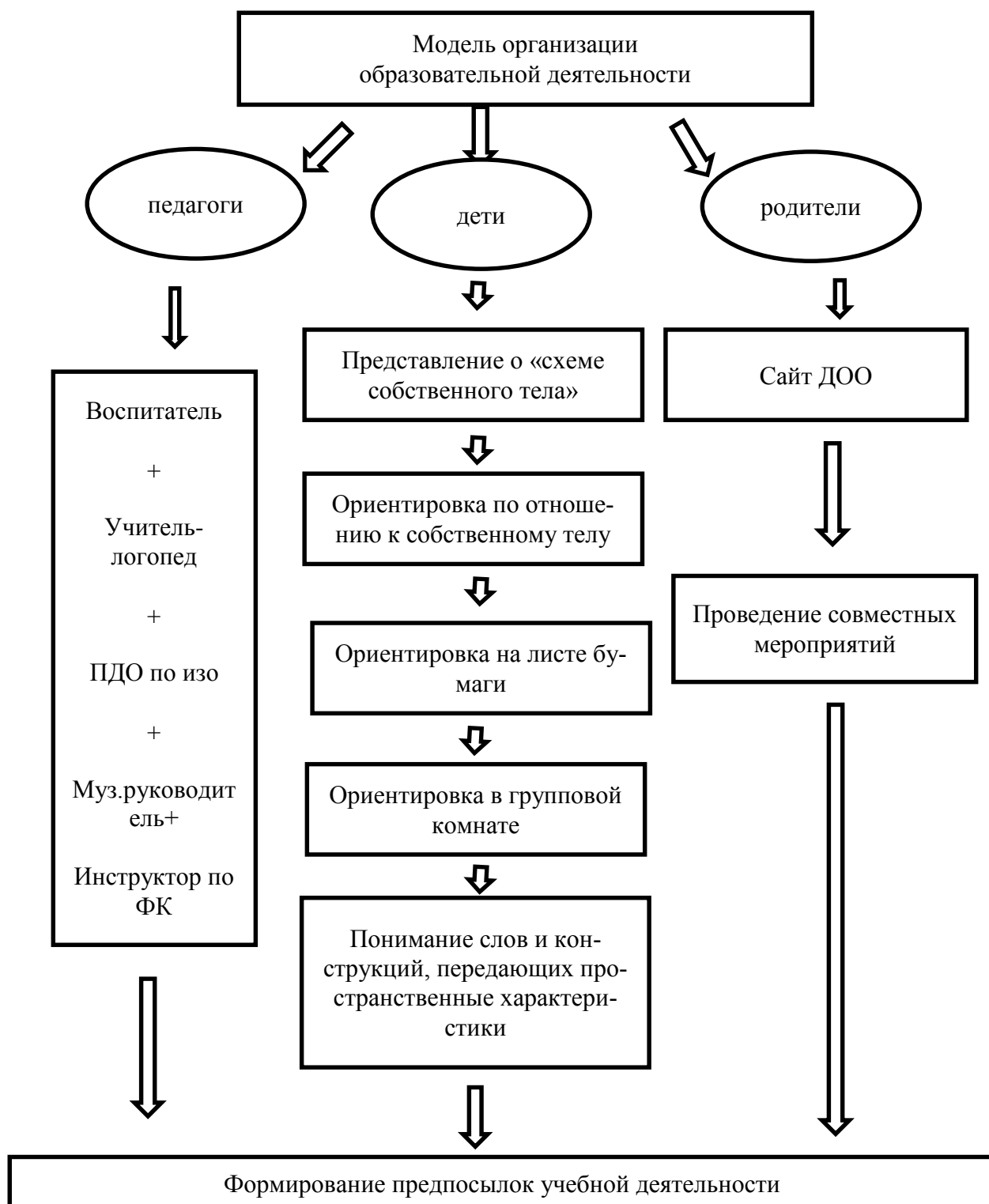


Рис. Модель организации образовательной деятельности

Формы организации образовательной деятельности:

- ✓ образовательная деятельность: познавательное, речевое развитие;
- ✓ рассматривание иллюстративного материала;
- ✓ все виды игр: народные, сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, настольно-печатные, речевые;
- ✓ беседы;
- ✓ продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация);
- ✓ чтение художественной литературы;
- ✓ развлечения, праздники;
- ✓ экскурсии: по микрорайону, по городу.

Достижение поставленной цели будет возможным при соблюдении последовательной и поэтапной работы

1 этап. Формирование пространственных представлений с точки отсчета «от себя»: слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади.

2 этап. Формирование пространственных представлений с точки отсчета «от предмета», «от другого человека».

3 этап. Формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

4 этап. Формирование умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении.

5 этап. Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве).

При решении задач каждого этапа необходимо уделять внимание закреплению умения различать левую и правую руки. Упражняя в различении противоположных направлений, постепенно усложнять задания: увеличивать количество предметов, местоположение которых предлагается определить, а также расстояние между ребёнком и предметами. Детей необходимо обучать определять, в каком направлении от них находятся предметы, а также самостоятельно создавать указанные ситуации. Совершенствуя умения передвигаться в указанном направлении, можно предложить изменять направление движения не только во время ходьбы, но и бега. В процессе обучения необходимо обращать внимание на освоение детьми значения предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения.

Список литературы

1. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / Под. ред. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
2. Дунаева З. М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития // Проблемы диагностики задержки психического развития/ Под. ред. – М.: Педагогика, 1985.
3. Елецкая О. В., Горбачевская Н.Ю. Путешествие по времени и пространству/ Под. ред. СПб. 2002.
4. Зайцева Е. И. Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. Реноме, 2012. – 266 с.
5. Семаго Н. Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Под ред. – М., Айрис-пресс, 2006. – 16 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНАЛОГИИ МЕЖДУ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫМИ И МЕХАНИЧЕСКИМИ КОЛЕБАНИЯМИ

Каримов А.М.

доцент кафедры «Методика обучения физики и астрономии», канд. физ.-мат. наук,
доцент, Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, г. Навои

Избосаров Б.Ф.

доцент кафедры «Методика обучения физики и астрономии», канд. физ.-мат. наук,
доцент, Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, г. Навои

Худойбердиев Э.Н.

доцент кафедры «Методика обучения физики и астрономии», канд. физ.-мат. наук,
доцент, Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, г. Навои

Каримова О.А.

преподаватель кафедры «Методика обучения физики и астрономии»,
Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, г. Навои

В данной статье излагается методика изучения природы электромагнитных колебаний с использованием аналогии между механическими и электромагнитными колебаниями на комбинированном уроке.

Ключевые слова: явления, колебания, аналогия, технология урока, энергия, интерактивный метод, кубик, анализ.

Методика обучения является целенаправленным подходом и формирует развитие педагогическо-психологического характера учащихся в их практической деятельности.

С методической точки зрения является эффективным сравнение и сопоставление различных физических явлений с учетом аналогий в их природе. Именно этой методикой пользовался Дж. Максвелл при изучении электромагнитных явлений. Он писал: *«Я считаю, что аналогия между закономерностями двух явлений физики является своего рода зеркальными отражениями этих явлений».*

В данной статье излагается методика обучения электромагнитных колебаний в колебательном контуре в аналогии с колебаниями пружинного маятника. Технология урока с применением указанной методики имеет следующий вид:

Обучающая цель урока – *обучение электромагнитных колебаний с использованием аналогии с механическими колебаниями.*

Воспитательная цель урока – *формирование мировоззрения учащихся о единстве материи объясняя аналогию между материальными телами и электромагнитными колебаниями.*

Развивающая цель урока – *развивать не только теоретических знаний, но и практических навыков учащихся на уроке.*

Тип урока – комбинационный урок.

Методика обучения – *демонстрационные опыты, сравнение явлений, применение интерактивных методов.*

Принадлежности урока – *колебательный контур, пружинный маятник, мультимедийные устройства.*

Методические рекомендации – обучение электромагнитных колебаний является трудоёмким из-за сложности этих процессов. Поэтому при изучении данного явления удобно воспользоваться аналогией с механическими колебаниями. Но при этом нельзя забывать, что данные явления обладают совершенно разными физическими природой, чтобы предотвратить ошибочные представления учащихся об идентичности этих явлений.

Повешение опорных знаний и навыков – максимально потенциальная энергия растянутого пружинного маятника определяется по формуле [1, с. 516]:

$$E_p = \frac{kx^2}{2} = \frac{kA^2}{2}.$$

При этом кинетическая энергия $E_k = \frac{m\vartheta^2}{2} = 0$, т.к. $\vartheta = 0$, т.е. маятник находится в неподвижном состоянии. При прохождении маятника с точки равновесия $E_k = \frac{m\vartheta_{\max}^2}{2}$ – имеет максимальное значение, а потенциальная энергия равно нулю, т.к. $x = 0$. Полная энергия маятника за полный период колебаний остаётся постоянным:

$$E_{\text{пол.}} = E_k + E_p = \text{const.}$$

Для сравнения анализируем электромагнитные колебания в колебательном контуре: если соединить заряженного конденсатора с катушкой индуктивности при разрядке конденсатора возникают электромагнитные колебания. При этом максимальная энергия электрического поля

$$W_{\text{эл.}} = \frac{qu}{2} = \frac{CU^2}{2} = \frac{q^2}{2},$$

а максимальная энергия магнитного поля

$$W_{\text{маг.}} = \frac{LI^2}{2}.$$

При механических колебаниях координата тела x и проекция ее скорости периодически изменяется. Такие же изменения претерпевают заряд конденсатора и сила тока в цепи при электромагнитных колебаниях. Сравнивая формулы механических и электромагнитных энергий ($E_k = \frac{m\vartheta^2}{2}$ и $W_{\text{маг.}} = \frac{LI^2}{2}$) можно показать, что масса (m) в механических колебаниях и индуктивность (L) в электромагнитных колебаниях играть идентичную роль. То же самое можно сказать об идентичности силы тока (I) и скорости тела в пружинном маятнике.

Обобщенные сведения об аналогии параметров механических и электромагнитных колебаний приведены в нижеследующей таблице [2, с. 24].

Таблица

Механические величины	Электромагнитные величины
Координата, x	Заряд, q
Скорость, v_x	Сила тока, i
Ускорение, $a_x = \vartheta'_x$	Скорость изменения силы тока, i'
Масса, m	Индуктивность, L
Жесткость пружины, k	Величина, обратная емкости, $\frac{1}{C}$
Потенциальная энергия, $\frac{kx^2}{2}$	Энергия электрического поля, $\frac{q^2}{2C}$
Кинетическая энергия, $\frac{m\vartheta_x^2}{2}$	Энергия магнитного поля, $\frac{Li^2}{2}$

Для закрепления пройденного материала можно воспользоваться интерактивными методами.

В данном случае воспользуемся методом кубика (рис.), где на сторонах кубика записываем:

1. Описывайте;
2. Сравнивайте;
3. Найдите аналогии;
4. Анализируйте;
5. Примените к конкретным случаям;
6. Укажите положительные и отрицательные аспекты.



Рис.

При применении данного метода учащейся выполняют попавшиеся им случайно задание приблизительно следующим образом:

1. Описывайте – *при этом описывается аналогия между механическими и электрическими явлениями с учетом границы применения данной аналогии.*

2. Сравнивайте – *при этом указывается, что масса (m) и скорость (v) в механических эквиваленты индуктивности (L) и силы тока (I) в электромагнитных колебаниях соответственно.*

3. Найдите аналогию – *можно указывать, что координата тела x и проекция ее скорости v_x в механических колебаниях аналогично заряду q и сила тока I в электромагнитных колебаниях соответственно.*

4. Анализируйте – *изучение нового физического явления определенной природы (электромагнитных колебаний) сравнением ранее изученными явлениями (механическими колебаниями) повышает эффективности обучения.*

5. Применение изученные – *применение электромагнитных и механических колебаний на производстве, в быту и т.д.*

6. Положительные и отрицательные аспекты:

а) положительные аспекты – *применение колебаний в различных отраслях народного хозяйства;*

а) положительные аспекты – *применение колебаний в различных отраслях народного хозяйства;*

б) отрицательные аспекты – *разрушение конструкций, сооружений при колебаниях.*

Таким образом, использование метода аналогии способствует углубленному изучению физических процессов и их закономерностей с учетом взаимосвязи с другими физическими процессами.

Список литературы

1. Сивухин Д. М. Общий курс физики. М. 2004. С. 513-520.
2. Валиев Х.А. Изучение электромагнитные колебание и волны в школе. Т. 1994. С. 20-25.

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СТИМУЛ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Карпова М.В.

руководитель, Русская образовательная студия Оклахомы («РостОК»), США,
Россия, г. Уфа

В статье актуализируется вопрос роли декоративно-прикладного искусства в эстетическом и интеллектуальном развитии детей. Народное творчество выступает и мощным стимулятором лингвистического совершенствования, оно является неиссякаемым источником пополнения словарного запаса детей, развития речевой реакции, навыков построения описательного монолога.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, народное творчество в образовательном процессе, развитие родной речи.

*Изучайте фольклор. Учитесь на нем.
Без знания прошлого нет будущего.
М. Горький*

Декоративно-прикладное искусство, как и изобразительное в целом, является ведущим стимулятором эстетического и интеллектуального развития детей. Знакомство с его традициями раскрывает творческий потенциал ребенка, наталкивает на проявление воображения и фантазии, способствуя становлению полноценной, разносторонне развитой личности с широкими эстетическими и эмоциональными горизонтами. Формирование художественного вкуса, как и речи – долгий поэтапный процесс, который, как правило, начинается с выработки базовых практических умений. Занятия с детьми прикладным искусством не только воспитывают усидчивость и эмоциональную отзывчивость, но и закладывают навыки художественного и инженерного анализа, влекущие за собой активное развитие интеллекта и, как следствие, речи. В результате занятия прикладными видами творчества становятся уникальной и незаменимой по своей важности базой, дающей мощный импульс для активного лингвистического развития.

Важно помнить, что устная форма контроля экспрессивной речи ребенка (навыков говорения) является наиболее точной и позволяет определить ее качество. При устном обсуждении поделки педагог или родитель имеют возможность быстро оценить речевую реакцию ребенка, ситуативность и разнообразие речи, использование речевых автоматизмов. Поэтому рекомендуется особое внимание уделять диалогам с детьми во время творческой работы, предпочитая описательный тип речи, активизирующий обогащение словаря [2]. При характеристике абсолютно любого вида народного декоративно-прикладного искусства следует избегать использования неязыковых средств выражения (жестов, утрированной мимики) и стремиться к описательному рассказу как форме обучения, которая должна включать:

- подробное отображение внешнего вида предмета народного творчества;
- выделение наиболее выразительных элементов росписи, лепки и пр.;
- выявление самых незначительных, мелких деталей и их словесную обрисовку;
- определение сходств и различий между подлинным предметом народного промысла и детской поделкой.

Постижение техник и стилей народных промыслов и видов народного творчества, их художественных возможностей происходит не только через практиче-

ское освоение, но и через вербальное. Более того, необходимо помнить, что любой ребёнок усваивает родную речь, прежде всего, через подражание близкому ему разговорному языку. Таким образом, занятие народным декоративно-прикладным творчеством становится неиссякаемым источником для развития и пополнения словарного запаса. Ценный материал в этом случае представляет собой сюжетная роспись (к примеру, городецкая или лубочная), которая зачастую адресует к малым формам устного фольклора – пословицам, поговоркам, частушкам, скороговоркам, которые являются концентратом художественной фонетики языка.

Овладение связной грамотной речью через творческое познание традиционного стиля народной росписи происходит за счёт активного развития навыков построения описательного монолога [5]. Поэтому желательно обратить внимание на процесс словесного описания, которое удивительным образом пробуждает в ребёнке невероятно важные для дальнейшей эволюции личности качества – творческую фантазию и аналитическое мышление. Более того, побуждение к анализу фонетической стороны речи закладывает базу общих знаний ребёнка о русском языке, а также вырабатывает потребность в совершенствовании речи.

К примеру, стиль городецкой росписи, ее разнообразие и широчайший сюжетный спектр представляют собой неисчерпаемый материал как для пополнения словарного запаса ученика, так и для расширения его творческих горизонтов. Многообразные контрастные примеры городецкой росписи послужат источником для обогащения устной речи, а выполнение заданий этого урока – крепким фундаментом речевой культуры.

Изучение лубочных сюжетных картин имеет безусловные перспективы для тренировки концентрации и переключения внимания, наряду с выработыванием навыков распределенного внимания и многозадачности (в данном случае она заключается в одновременном процессе говорения и художественного анализа). Задания на описание сюжета закладывают умение выделять признаки и характеристики изображения, отделять первостепенные детали от второстепенных и активизируют способность к быстрому переключению видов деятельности и регуляции внимания, что в будущем поможет ребёнку в построении длинных и связных предложений.

Необходимо учитывать и то, что любые упражнения, включающие в себя сосредоточенное рассматривание и сравнение росписи, как и любой другой вид действия, нацеленный на концентрацию внимания, требуют тренировки. Поэтому педагог или родитель должен стать помощниками в освоении этого навыка и создать спокойную обстановку для неспешного и тщательного созерцания изображений. При построении описательного или сравнительного монолога ни в коем случае не следует торопить или поправлять ребёнка, а также договаривать за него или перебивать. Лучшим способом коррекции монолога будет спокойная беседа со множеством наводящих вопросов и совместное рассматривание картины, в ходе которого нужные вопросы и ответы возникают как бы случайно и сами собой. Если ребёнку не ясен смысл задания, лучшим способом объяснения послужит поочередное описание картины, при котором педагогу или родителю следует не торопясь, чётко и последовательно проанализировать одну из картин, предложив затем следующую картину описать вместе, а третью – самостоятельно. Если ребёнок затрудняется подобрать нужное слово, учителю рекомендуется прибегнуть к весьма действенному способу – начать описывать элемент картины самому, но не называя ключевого

слова. Если же ребенок сталкивается с трудностями в подборке прилагательных и синонимов, взрослому желательно регулярно «забывать» то или иное слово и просить ребенка помочь, «вспоминая» слово вместе (опять же, с помощью ассоциаций и наводящих вопросов).

Включение дидактических игр послужит хорошей основой для развития способностей к анализу, получения первоначальных навыков рассуждения о предмете искусства. К примеру, для дидактических игр отлично подойдут любые примеры жостовской росписи. Так как каждый жостовский поднос является уникальным и неповторимым произведением народного искусства, то в любом из них будет представлена широчайшая и цветовая палитра, представляющая богатую почву для разговора с ребенком. При рассматривании подноса следует задавать ряд вопросов детям не только о видах цветов, трав и ягод, но и об оттенках красок, использующихся в данном изделии. К примеру: «Ты когда-нибудь видел такой цветок? Как он называется?», «Какого цвета эта роза?», «Как ты думаешь, может ли оттенок розового цвета называться именем цветка?» и так далее.

Кроме иллюстративной функции, декоративно-прикладное искусство несет и дополнительное качество: оно служит важнейшим средством визуальной фиксации разнообразных признаков языковых явлений и способствует созданию у ребенка прочной внешней опоры для постижения внутренних процессов языкового развития. Изучение предметов народного декоративно-прикладного искусства может дать импульс для наблюдения над такими языковыми явлениями, как звуковой состав слов, лаконичность и ёмкость фраз (в случае лубочной росписи), обилие производных слов и открытие способов словообразования.

Отметим, что множество видов народного промыслового творчества – матрёшки, дымковские, филимоновские игрушки, народные динамические игрушки – предлагают необычайно разнообразный материал для развития фантазии и тем самым речи ребенка [3]. Большинство подобных игрушек удобно включать в занятия, тренируя описательный тип речи, который способствует улучшению связной речи и учит ребенка полноценно выражать свои мысли. Более того, подобные игры способствуют активизации процесса пополнения словарного запаса всеми видами синонимов и антонимов, которые играют большую роль в построении описательного монолога. Это, в свою очередь, влияет и на совершенствование грамматического строя речи, подталкивая ребенка к выстраиванию сложных грамматических конструкций. Словесная обрисовка даже самых незначительных деталей предметов народного декоративно-прикладного творчества обучает грамотному употреблению предлогов (над, под, из-под и т.п.), существительных во множественном числе и падежей.

Народное декоративно-прикладное творчество и его разнообразие вдохновляет детей на нестандартность мышления, свободу творческой фантазии, умение замечать и ценить детали. В процессе описания и игры с предметами декоративно-прикладного творчества у детей закрепляются не только знания о его видах, но и формируются четкие и весьма полные представления о жанре описательного монолога. Подобная умственная работа способствует практическому освоению таких понятий, как творческий и грамматический анализ, рассуждение, описание, обобщение.

Знакомство ребенка с разными видами народного декоративно-прикладного творчества – фундамент для полноценного эстетического и интеллектуального развития ребенка.

Список литературы

1. Арбат Ю.А. Русская народная роспись по дереву. М.: Дрофа, 2009. 189 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2000. 400 с.
3. Бадаев В.С. Русская кистевая роспись: учеб. пособие. М.: Владос, 2004. 32 с.
4. Бородич А.М. Методика развития речи детей: учебное пособие для студентов вузов. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
5. Гризик Т.И., Тимошук Л.Е. Развитие речи детей 4-5 лет: методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: Просвещение, 2004. 219 с.
6. Максимов Ю.В. У истоков мастерства. М.: Росмэн, 2010. 356 с.
7. Муромцева О.В. Реализация межпредметных связей в эстетическом воспитании младших школьников. Белгород: Политерра, 2007. 168 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ КУРСА «ЭКСКУРСОВЕДЕНИЕ»

Климченко И.В.

доцент кафедры муниципального управления и социального сервиса,
канд. пед. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный университет,
Россия, г. Коломна

В статье уделяется внимание самостоятельной внеаудиторной работе при изучении дисциплины «Экскурсоведение» студентами ВУЗа с направлением подготовки 43.03.01 Сервис с профилем «Социально-культурный сервис» (уровень бакалавриата). Грамотная организация преподавателем ВУЗа самостоятельной работы студентов является резервом увеличения эффективности обучения студентов в ВУЗе.

Ключевые слова: самостоятельная внеаудиторная работа, эффективность обучения, организация самостоятельной работы.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», педагогические работники обязаны «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность» [3, с. 58].

Вышеназванному требованию в полной мере соответствует внеаудиторная самостоятельная работа студентов с учетом ее правильной и четкой организации. Преподаватель, обучая студентов учиться самостоятельно, акцентирует их внимание на то, что они при выполнении каждого задания должны осознать мотив, цель, средства и результат.

Студенты выполняют часть заданий дома без помощи преподавателя. Поэтому, выдавая студентам задания, преподаватель дает пояснения. Они выполняют задания преподавателя ВУЗа по темам курса, отнесенным на самостоятельное изучение.

Предметом деятельности студентов выступает новое содержание при самостоятельной работе с учебными пособиями по курсу «Экскурсоведение». В данном курсе на внеаудиторную самостоятельную работу отводится 152 часа.

Приведем примеры заданий для организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов ВУЗа по курсу «Экскурсоведение» в рамках темы: «История развития экскурсионного дела». Задания с первого по десятое выполняются в

письменном виде на основе работы с учебным пособием по главе 1 и главе 2 [2, с. 5-33].

Задание 1

Какому периоду в плане развития экскурсионного дела соответствуют следующие характеристики: возникновение обществ любителей естествознания; горного клуба; общества велосипедистов-туристов; платных курсов экскурсоводов; введение экскурсионного метода обучения в учебных заведениях; появление тематических экскурсий; подготовка руководителей экскурсий; выпуск специальных экскурсионных изданий.

(Ответ: досоветский период).

Задание 2

Для какого этапа развития экскурсионного дела в СССР характерно создание экскурсионных станций; экскурсионных организаций при Наркомпросе; кафедры экскурсионного дела и краеведения в МГУ; Государственного экскурсионного акционерного общества «Советский турист».

(Ответ: первый этап советского периода).

Задание 3

Какому этапу развития экскурсионного дела в СССР соответствует появление «Всесоюзного добровольного общества пролетарского туризма и экскурсий»; Бюро международного молодежного туризма «Спутник»; Института повышения квалификации работников туристско-экскурсионных организаций; разные типы туристско-экскурсионных учреждений; памятников боевой славы; маршрутов по Московскому Кремлю; экскурсионных программ к событийным мероприятиям.

(Ответ: второй этап советского периода).

Задание 4

Какому периоду развития экскурсионного дела соответствуют следующие темы экскурсий: «Партизанскими тропами»; «Никто не забыт и ничто не забыто».

(Ответ: второй этап советского периода).

Задание 5

Для какого периода развития экскурсионного дела характерно посещение Мальцовских заводов учащимися.

(Ответ: досоветский период).

Задание 6

Для какого периода развития экскурсионного дела характерно широкое развитие международного туризма.

(Ответ: в России).

Задание 7

Найдите соответствие:

Экскурсионное дело в:

1. России
2. Российской империи
3. СССР

Характеристики

- а) распад системы профсоюзного туризма;
- б) экскурсии при Главполитпросвете;
- в) посещение мануфактур на экскурсии.

(Ответ: 1 – а; 2 – в; 3 – б).

Задание 8

Из перечня нормативно-правовых актов, указанных в тексте и регулирующих туристско-экскурсионную деятельность, определите те, которые являются действующими в настоящее время.

Задание 9

Определите из текста названия журналов, помогающих экскурсоводу в его профессиональной деятельности.

Задание 10

Опираясь на материалы учебного пособия, определите и дайте собственную оценку задач, стоящих перед городами России в плане реализации туристско-экскурсионной деятельности.

(Ответ: журналы: «Туризм: право и экономика»; «Турбизнес»; «Туризм: практика, проблемы, перспективы»; «Туристские фирмы»; «Мир экскурсий»).

Задание 11

Составьте аннотацию на статью Н. Н. Лапиной «Коломенские пастильницы» из журнала «Околоколомна» общества «Любителей вольных прогулок». Для составления аннотации используйте план:

1. Сведения об авторе статьи.
2. Цели, задачи издания.
3. Целевая аудитория.
4. Обзор содержания статьи.
5. Проблемы и пути решения, сформулированные автором [1, с. 61].

Результатом выполнения студентами ВУЗа по курсу «Экскурсоведение» вышеназванных заданий является:

- самостоятельное освоение содержания темы: «История развития экскурсионного дела в России»;
- выявление студентами нормативно-правовой базы с целью дальнейшего ее изучения;
- знакомство с периодическими изданиями для экскурсоводов;
- развитие умений работы с научным текстом;
- формирование умения составлять аннотацию по статье;
- развитие самостоятельности;
- активизация познавательной деятельности.

Таким образом, организация преподавателем ВУЗа самостоятельной внеаудиторной самостоятельной работы по курсу «Экскурсоведение» способствует повышению эффективности обучения студентов.

Список литературы

1. Лапина Н. Н. Коломенская пастильница // Околоколомна. – 2010. Выпуск второй. – Нижний Новгород: Юнион Принт. – 62 с.
2. Скобельцына А. С. Технологии и организация экскурсионных услуг: учеб. пособие / А. С. Скобельцына, А. П. Шарухин. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2015. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЕРЖАНТОВ УЧЕБНЫХ ГРУПП ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВОЕННО-ШЕФСКОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Колесник А.В.

преподаватель, кандидат педагогических наук,
Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Россия, г. Орёл

Петров В.С.

преподаватель, кандидат педагогических наук,
Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации», Россия, г. Орёл

Авторы статьи раскрывают возможности военно-шефской работы, в плане формирования у сержантов учебных групп психолого-педагогической компетенции. Уделяют внимание необходимости развития организаторских способностей у сержантов в процессе организации ими курсантов, выполняющих задания по проведению военно-шефской работы со школьниками.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, военно-шефская работа, сержанты, военный вуз.

Проблемы, связанные с формированием психолого-педагогической компетенции у сержантов учебных групп военных вузов, широко исследуются современными учеными в контексте реализации компетентностного подхода в образовании. Вместе с тем, появляется необходимость исследовать формирование такой компетентности при организации и проведении сержантами военно-шефской работы со школьниками, что за последние годы стало не только актуальной сферой профориентационной работы с учениками школ, но приобрело характер специально разработанных воспитательно-патриотических проектов. Сущность основ овладения личностью, осуществляющей руководство людьми, психолого-педагогическими навыками изложена в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой. Разные аспекты психологии профессиональной деятельности рассмотрены в исследованиях А.В. Карпова, Е.А. Климова, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова. Формирование знаний, умений, навыков у будущего специалиста-профессионала стало предметом исследований А.В. Коржуева, В.А. Попкова, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина [1]. Проблемы сущности и содержания профессиональной компетентности специалиста нашли отражение в трудах С.С. Жигулина, В.А. Козырева, А.О. Кошелевой, О.И. Шевченко и других ученых [3]. Положения о роли профессиональной и персональной ответственности в становлении личности военного специалиста изложены в научных трудах А.С. Вершкова, Д.В. Шепетько. Структура и особенности формирования профессионального опыта у личности, организующей руководство людьми при проведении мероприятий, описаны А.В. Карповым, А.Р. Космодемьянским, А.В. Колесником, Ю.Г. Фокиным [2]. В целом, анализ педагогических исследований, обращенных к проблемам формирования психолого-педагогической компетенции у сержантов учебных групп военных вузов показал, что в них изучены вопросы гуманизации и гуманитаризации подготовки военных специалистов, однако ученые недостаточно исследовали этот процесс в условиях организации и проведения шефской работы со школьниками. Между тем, организация и проведение военно-шефской работы со школьниками обеспечивает реализацию профессионально-личностной функции образования и

обеспечивает формирование у младших командиров психолого-педагогической компетенции. Такая компетенция включает в себя *готовность и способность личности жить в социальном взаимодействии, учитывать изменения и потребности в самоадаптации, понимать и соблюдать правила и принципы рациональной дискуссии, ведущей к достижению согласия с другими, применять на практике знания в области психологии и педагогики*. Психолого-педагогическая компетенция может быть сформирована у сержантов в процессе руководства курсантами, при организации и проведении военно-шефской работы со школьниками.

Важно отметить, что в соответствии с государственной программой "Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы" обучающимися в военных вузах страны, в рамках военно-шефской работы со школьниками, ведется большая работа по укреплению престижа военной службы, по реализации государственно-патриотического воспитания молодежи. Военно-шефская работа обеспечивает единство гражданского общества и армии, формирование государственно-патриотического сознания и подготовку молодежи к защите национальных интересов страны, а в целом, представляет собой многогранный процесс по оказанию помощи материального, культурного, просветительского, воспитательного и иного характера.

Одна из главных задач военно-шефской работы – обеспечение единства гражданского общества и армии, формирования государственно-патриотического сознания и подготовки молодежи к защите национальных интересов страны. Для реализации этой задачи необходима дальнейшая разработка новых технологий воспитания молодежи на боевых, трудовых и культурных традициях, что способствует формированию высокого чувства конституционного долга в отношении военной службы.

В организации и проведении военизированных игр, работы кружков и секций по техническим и военно-прикладным видам спорта, организуемых для школьников активное участие принимают курсанты военных вузов. Как правило, военно-шефской работой курсантов руководят офицеры и младший командный состав учебных групп – сержанты, у которых должна быть сформирована психолого-педагогическая компетенция [2]. Такая компетенция формируется у обучающихся как на занятиях в военном вузе, при изучении основ гуманитарных дисциплин, таких как психология и педагогика. Однако, для сержантов могут быть специально организуемые занятия по формированию психолого-педагогической компетенции (спецкурс, лектории и т.д.). Если сержанты хорошо владеют методикой управления группой или подгруппой курсантов, выполняющих задания по проведению военно-шефской работы со школьниками, знают психологические особенности личности, умеют делегировать полномочия при проведении мероприятий, то процесс педагогического взаимодействия становится эффективным и интересным как для организаторов, так и для школьников [4]. Сержанты должны научиться использовать методы организации познавательной и практической деятельности курсантов (поручения, задания, упражнения, создание специальных учебно-тренировочных ситуаций).

Опыт показывает, что сержанты умеют распределять между курсантами задания, позволяющие школьникам узнать об основах военной дисциплины, о необходимости формирования умений организации своей жизни, готовности достойно преодолевать трудности учебы и др. Такие задания предполагают выполнение презентации на заданную тему, подготовку рассказа, проведение беседы или диспута,

организацию тематического утренника. Разные формы проведения военно-шефской работы позволяют сформировать у школьников необходимые понятия, суждения, убеждения, способствуют положительному восприятию школьниками воинской службы, героических дел, свершенных представителями старших поколений в боях за Отечество. Очень важно, что посредством военно-патриотического воспитания и социального просвещения, военно-шефской работы решаются вопросы формирования ценностно-нравственной основы самоопределения школьников относительно военной деятельности.

Вместе с тем, сержантам и курсантам будет полезен социальный опыт работы со школьниками при совместном проведении мероприятий. А сержантам можно спланировать и провести анализ уровня военно-профессиональной мотивации школьников старших классов, а также определение мотивов их поведения, наличия у них военно-профессиональных интересов, склонностей. Сержантам военного вуза следует научиться взаимодействовать с классными руководителями, преподавателями-предметниками, родительским комитетом подшефного класса. Это поможет сформировать у младших командиров навыки управленческой деятельности, развить организаторские способности, сформировать психолого-педагогическую компетенцию.

Список литературы

1. Барабанщиков, А. В. Педагогическая культура офицера [Текст] / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцинов. – Москва: Воениздат, 1985. – 159 с.
2. Колесник, А. В. Психолого-педагогические аспекты межличностных отношений в коллективе учебной группы курсантов (статья) / А.В. Колесник, А. О. Кошелева, Д. В. Шепетько // Психология образования в поликультурном пространстве Том 4 (№ 20) / ЕГУ им. И. А. Бунина, Елец, 2012. ISSN 188К 2073-8439. – С. 73-81.
3. Кошелева, А. О. Формирование "личностного профиля" будущего военного специалиста в условиях модернизации образования [Текст] / А. О. Кошелева, Д. В. Шепетько // Образование и общество. – 2009. – № 2. – С. 7-10.
4. Петров, В.С. Применение современного дидактического моделирования в целях формирования профессиональной компетенции обучающихся в вузе / В.С. Петров, А.М. Переплетов // Система ценностей современного общества: сборник материалов XXIII Международной научно-практической конференции; под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – С. 327-330.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА МАДИ

Комарова Л.В.

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Россия, г. Москва

Балашова И.В.

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Россия, г. Москва

В статье анализируются результаты исследования потребностей студентов 1, 2, 3 и 4 курсов очной формы обучения в изучении иностранного языка профессионального и делового обще-

ния и предлагаются некоторые методы по повышению мотивации студентов к совершенствованию знаний и их эффективному использованию в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, непрерывное образование, речевая компетенция, мотивация.

Развитие постоянного стремления к получению знаний, формированию мотиваций к профессиональному, интеллектуальному и личностному росту лежит в основе проекта “Современная образовательная среда”, запущенного в Российской Федерации в 2016 году. Цель данного проекта – научить молодых людей самостоятельно мыслить, учиться и переучиваться.

Языковое образование всегда занимало и в настоящее время продолжает занимать важное место в образовательном процессе и системе подготовки студентов технических вузов, поэтому интерес и стремления, как лингвистов, так и преподавателей иностранных языков к исследованию потребностей различных возрастных групп студентов, обучающихся по разным специальностям в технических вузах в изучении иностранного языка наряду с разработкой некоторых методических приемов развития коммуникативных способностей обучаемых по тематике профессионального общения все еще не теряют своей актуальности.

Некоторые аспекты исследования потребностей в изучении иностранного языка профессионального общения студентов бакалавриата МАДИ

Кафедра “Иностранные языки” МАДИ продолжает исследование потребностей студентов технических вузов в изучении иностранного языка, обрабатывая результаты тестирования обучающихся по различным инженерным специальностям в России.

Работа ведется в рамках IGIP (International Society of Engineering pedagogy) – Международное общество по инженерной педагогике под руководством заведующей кафедрой “Иностранные языки”, д. пед. н. Поляковой Т.Ю. по анкете, разработанной совместно с Чешским университетом Градец-Кралове в 2015 году. Основанием для проводимых исследований послужили требования к соответствию международным языковым и профессиональным стандартам специалистов, занятых в инженерной среде, что в свою очередь провоцирует необходимость выявления аспектов, требующих реформирования в уже существующей системе языкового образования страны [2, с.108].

Авторы данной статьи протестировали 50 студентов бакалавриата 1, 2, 3 и 4 курсов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», профиль “Мировая экономика” с целью выявления потребностей студентов данного профиля в изучении и овладении лексикой делового и профессионального общения и дальнейшем использовании приобретенных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Задачи исследования

Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка прежде всего функциональности, т.е. язык необходимо использовать как средство общения, и роль преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов практически использовать изучаемый лингвистический материал, максимально развивая коммуникативные способности обучаемых. Для решения этой задачи нужно осваивать как новые приемы и методы обучения, так и принципиально новые современные учебные материалы [1, с. 21].

В связи с поставленной задачей целью данного исследования является не только проанализировать уровень знаний определенных групп студентов в различных аспектах речевой деятельности, но и предложить ряд приемов работы по активному использованию лексики делового и профессионального общения при работе над текстом профессионального характера.

Принимая во внимание сферу будущей профессиональной деятельности наших выпускников, а также программу, принятую Советом Министров РФ о внедрении цифровой экономики на территории РФ, особый интерес для нас представляли ответы, имеющие отношение к готовности сегодняшних студентов использовать знания иностранных языков в будущей профессиональной деятельности, а также степень их мотивации к развитию компетенций, соответствующих новым условиям их будущей трудовой деятельности [3, с. 7].

Анализ обработанных анкет студентов показал, что 96% из числа анкетированных ответили, что до поступления в ВУЗ они изучали английский язык, при этом в течение 6-7 лет его изучали 31% этого количества опрошенных, в течение 10-11 лет – 34%.

Как видно из анкет, 35,7% опрошенных студентов оценивают уровень своих знаний иностранного языка выше среднего, 26,6% – как средний. Из анкетированных студентов только 1% сдавали ЕГЭ при поступлении в ВУЗ, набрав в среднем около 70 баллов. Необходимо отметить, что при поступлении в данный ВУЗ экзамен по иностранному языку на вышеуказанном направлении не являлся обязательным.

Отвечая на вопрос, считают ли анкетированные свой уровень владения иностранным языком достаточным для их будущей работы, 35,7% ответили, что он не вполне достаточен; 35,8% – недостаточен.

В то же время 42,9% анкетированных считают знание иностранного языка важным в их будущей профессиональной деятельности;

53,6% считают знание иностранного языка крайне необходимым;

42,9% полагают крайне важным овладеть чтением и переводом литературы на иностранном языке.

Следует отметить, что для совершенствования своего языкового уровня респонденты выбрали следующие современные средства обучения:

- 55,6% – электронные учебники,
- 44,4% – аудиотехнику,
- 18,5% – дистанционное образование,
- 40,7% – видеотехнику.

На вопрос “Какие виды речевой деятельности помогут вам более эффективно изучить лексику делового и профессионального общения?” 90,7% анкетированных выбрали дискуссии с преподавателем по заранее заданной теме.

Принимая во внимание ответ именно на этот вопрос анкеты в целях повышения мотивации и развития коммуникативных навыков профессионального общения нами было предложено ввести в учебный процесс студентов на всех курсах обучения подготовку краткого монологического высказывания – комментария по текущим событиям, происходящим в мире экономики и бизнеса в России и за рубежом с последующим обсуждением темы комментария под руководством преподавателя и при участии других студентов группы.

Английские газеты являются важным языковым материалом, их чтение помогает не только активно использовать знание лексики профессионального и делового

вого общения, но и расширить кругозор обучающихся и представление о сфере своей будущей профессиональной деятельности.

Большинство статей написано в официальном стиле, поэтому при подготовке комментария по текущим событиям важно научить студентов передавать прочитанный текст так, чтобы он стал понятен всем обучающимся, и они в дальнейшем смогли высказать свою точку зрения по затронутой в нем проблеме.

Студентам был предложен следующий план работы:

1) подобрать статью на интернет сайтах, таких как BBC news, Euronews объемом 300-400 печатных знаков, т.е. 8-10 строк печатного текста на иностранном языке по интересным событиям экономической жизни, желательным и изучаемой темой урока;

2) прочесть и перевести статью на родной язык;

3) найти в тексте ключевую фразу, выражающую основную мысль;

4) подобрать синонимы к незнакомым словам статьи из списка активной лексики делового и профессионального общения;

5) изложить основное содержание статьи в 5-6 предложениях на родном языке;

6) подготовить комментарий, используя следующий план и предложенные ключевые фразы:

I. Introduction (introductory phrases)

a) The news I would like to talk about concerns...

b) The article I've read deals with...

c) Today I would like to say a few words...

II. The main idea (Specification of Information)

a) The author argues that...

b) The main idea / concept is...

c) There are a number of issues...

III. Conclusion (Closing phrases)

a) That's all I wanted to say on the problem...

b) Finally I would like to emphasize...

c) In conclusion I'd like to add...

В качестве примера работы над газетным материалом предлагаем следующую статью:

Eurozone inflation falls again in December

by Robert Hackwill

last updated: 05/01/2018

Missed inflation target means ECB unlikely to change cheap money policy soon.

Text size

The final inflation figures for 2017 are in for the Eurozone, indicating a core rate of 1,1% year on year. It was a slight deceleration to end the year, expected by analysts, and it is likely to mean the ECB will continue its cheap money policy well after its mooted September cessation of bond buying.

With rates so low while growth is strong there are worries about what policy can be applied if the economy turns bad, but inflation is still well below the 2% target, even if Germany bucked the Eurozone trend by recording a 1,6% rise in inflation in 2017.

Synonyms

deceleration = fall, slow down

a core rate = an average rate

cessation = stop

to apply a policy = to use a policy
to buck the Eurozone trend = not to follow the trend
mooted = widely discussed

Comment on the article

The article I've read deals with the problem of inflation in the Eurozone. The average inflation in the Eurozone in 2017 was only 1,1% which is below the target inflation of 2% expected by the European Central Bank. The author argues that in spite of that low inflation in 2017 the Eurozone economy was strong due to the cheap money policy used by the ECB. Inflation in Germany was the highest in the Eurozone and reached 1,6% which means that the German economy was growing faster than the rest of Europe.

In conclusion I'd like to emphasize that some analysts are worried about the future of the Eurozone economy because the ECB can continue to use cheap money policy and the economy can turn bad.

Примерные вопросы для дискуссии (обсуждения) данной статьи:

- 1) Can you give a definition of inflation?
- 2) Is inflation good or bad for sustainable economic growth?
- 3) Is target inflation and average inflation the same?
- 4) What does the average inflation of less than 2% show?
- 5) What is target inflation in Russia? Is it higher or lower than the actual inflation in the country?
- 6) Was the final inflation figure in Russia for 2017 below the target inflation in the country?
- 7) Will the Russian economy grow if inflation slows down next year?
- 8) What do you think cheap money policy is?

Выводы

Таким образом, в процессе работы по вышеуказанному плану информация, полученная в результате знакомства с газетным материалом, помогает студентам логически строить свое сообщение так, чтобы привлечь внимание слушателей, кратко излагать основное содержание газетной статьи, используя ранее изученный лексический материал, определять трудности в понимании оригинального языкового материала и самостоятельно находить пути к их преодолению.

В процессе обучения студенты должны овладеть профессионально ориентированными речевыми навыками и умениями, а также некоторыми видами обработки текста для последующего использования полученных знаний в профессиональной деятельности.

Результаты проведенного тестирования студентов Экономического факультета свидетельствуют о наличии у обучаемых интереса к овладению деловой и профессиональной лексикой и последующему использованию полученных знаний для ведения переговоров, подготовки презентаций по актуальным вопросам развития отрасли и экономики в целом.

Идея подготовки комментария по текущим событиям с использованием интернет-ресурсов, а также методика обучения студентов этому виду работы может быть использована при обучении студентов иностранному языку по другим направлениям и специальностям подготовки как основных, так и элективных курсов обучения.

Список литературы

1. Дроздова Т.В. Научный текст и проблемы его понимания (на материале научных экономических текстов) // Дис. д-ра филол. наук. – М., 2003. – 390 с.

2. Полякова Т.Ю. Методика проведения исследования потребностей студентов инженерных вузов в изучении иностранных языков / Т.Ю. Полякова // Казанская наука. – №1. 2016. – Казань, 2016. – С.107-109.

3. Полякова Т.Ю. Иностранный язык в профессиональной деятельности инженеров / Т.Ю. Полякова // Вестник Московского автомобильно-дорожного института. – М.: МАДИ (ГТУ), 2006. – С.5-10.

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Кузьмина Р.И.

доктор биологических наук, профессор, Россия, г. Симферополь

В статье анализируется влияние интернета на младшего школьника. Рассматриваются условия, необходимые для сохранения устойчивости ребенка к влиянию информации, поступающей извне. Предлагаются защитные механизмы. При этом отмечается отличие в положении дошкольника и младшего школьника.

Ключевые слова: интернет, дошкольник, младший школьник, защитные механизмы.

Постановка проблемы. Поскольку дети являются самой уязвимой частью общества, открытой для разного рода опасностей и угроз, в современной психолого-педагогической науке нет разногласий по поводу того, когда необходимо начинать формировать основы безопасного поведения у детей [8, с.56]. Сегодня такая работа начинается уже в дошкольном детстве [7]. Однако если дошкольники находятся под постоянной опекой взрослых и, как правило, не сталкиваются с ситуациями, требующими принятия самостоятельных решений, младший школьник впервые попадает в потенциально опасные ситуации [3]. Связано это и с психологическими особенностями этого возраста, и с новым социальным статусом, который младший школьник приобретает, а также во многих случаях с изменением режима жизни ребенка (необходимостью самостоятельного передвижения по городу, увеличением доли времени, проводимого отдельно от взрослых, и т. д.).

Целью статьи является анализ психолого-информационной безопасности поведения младшего школьника в эпоху развития интернета.

Основное изложение материала. XXI столетие по своей информационной насыщенности отличается от XX века. Оказалось, что хорошее приобретение – интернет, необходимое приобретение человечества, способен негативно влиять на общество.

Данное обстоятельство объясняется тем фактом, что появление интернета дало доступ ко всякой разной информации, интересной, ранее закрытой, зачастую откровенно пошлой, но главное – уводящей человека в сторону от чего-то для него главного.

Человек должен уметь отбирать информацию – какая нужна, а какая – нет, что объясняется ценностью времени, которое человек может тратить впустую, например, смотря рекламу. Зачастую оказывается, что главное для государственной системы – бизнес и получение прибыли, а развитие мозгов людей подождет [6].

По-видимому, индивид должен уметь отсекаать ненужное, исходящее из интернета, чтобы взять только то, что ему необходимо для саморазвития.

Существует мнение, что та информация, которая даётся школьникам в школах, – сейчас довольно ущербна, поэтому вопрос, чему и как учить современную молодёжь является насущным, и стоит указать в этом отношении приоритеты.

Особо стоит обратить внимание на важность семьи и семейного воспитания. Именно семейное воспитание оказывается тем хребтом, который не перешибешь, и которым стоит гордиться. Такое воспитание обычно в семьях, где изначально лучше сохранилась родовая память, поэтому тема семейного воспитания для них очень важна – знания о предках (прадеды, деды). Ярким примером такого воспитания может служить крымская диаспора Республики Крым [5, с. 107-111].

Г.Ф. Гаврилычев [3] в своем исследовании выявляет возрастные особенности современного младшего школьника, проявляющиеся под действием тех или иных социальных факторов, среди которых выделяет:

- зрелость суждений и определенная независимость;
- рано задумывается о своем будущем и включается в деятельность – занятия, обеспечивающие знания, умения, которые потребуются в будущей работе;
- характерен практицизм;
- идеал – образ сильного, всемогущего, жестокого, умеющего постоять за себя сверхчеловека, обладающего властью и деньгами;
- отсутствие оптимизма.

Отмечается, что для современного младшего школьника взрослые теряют позиции незыблемого авторитета. На вопрос: «К кому бы ты обратился за помощью, советом, поддержкой?» Были получены ответы: к маме – 82%, к папе – 40%, к друзьям – 31%, к учителю – 14%, к другим взрослым – 5%.

Школьник способен понять свои слабости, недостатки и сравнить себя с другими, самого себя в настоящем и прошлом, оценить себя, т. е. способен к самоанализу и рефлексии.

Он нередко растерян, переживает отчуждение от семьи, 60% ответов на вопрос: «Что тебе дороже всего в жизни?» были связаны с семьей, 10% с самой жизнью.

Современный младший школьник ощущает непонимание со стороны взрослых; теряет чувство защищенности (именно потребность в защищенности, уверенности в своих силах вышла на первое место по результатам диагностики исследователей). Он нуждается в поддержке, в ласковом слове, внимании, помощи.

По мнению О.А. Конопкина, при изучении уверенности ребенка в своих силах имеют значение психологические механизмы регуляции деятельности [4, с. 35].

ВЫВОД. Актуальность проблемы психологической безопасности ребенка в образовательной среде обусловлена возрастающими потребностями государства и общества в психологически здоровой личности, которая могла бы успешно справляться с технологическими, информационными и социально-психологическими угрозами современного мира.

Важным условием этого является исключение психологического травмирования личности в детстве, так как оно имеет необратимые последствия для развития, способствуя формированию комплекса неполноценности и возникновению проблем в социальной адаптации. Поэтому при разработке новых образовательных стандартов и программ особое внимание должно обращаться на создание таких условий образовательной среды, которые способствуют формированию здоровой и благополучной личности.

При соблюдении правил сохранения здоровья и обеспечения психологического благополучия детей является переживание ими психологической безопасности. В связи с этим стоит продумать вопрос о способах защиты личности для информационно-психологической безопасности. Ими могут быть советы, данные психологом В. Левицким [6, 9].

Способ защиты 1-й: «Уход» – увеличение дистанции, прерывание контакта, выход за пределы досягаемости информационного воздействия.

Здесь отключение определенных каналов СМИ – раздражающего канала телевидения, выход из Интернета и пр., отказ от просмотра-прослушивания конкретных телерадиопрограмм и чтения некоторых газет, статей, рубрик и пр.; уход, под различными предлогами, с массовых зрелищных мероприятий (театр, концерт, кино, митинг, собрание).

Смена неприятной темы беседы, стремление не обострять межличностные отношения во время беседы (обход «скользких тем», «острых углов» и пр.), уклонение от встреч с теми, кто является источником неприятных переживаний, прерывание под различными предлогами встреч, бесед. В некоторых случаях защита может выразиться в более резких формах – «изгнании» или «игнорировании».

Способ защиты 2-й: «Блокировка» – контроль информационного воздействия, выставление психологических барьеров, ограждение психики от внешнего негативного информационного воздействия. Это – и критическое восприятие информации, эмоциональное отчуждение – восприятие негативной информации «без эмоций», увеличение межличностного пространства – «зоны общения» во время беседы, и использование «психологических барьеров» (принижение источника информации, внутреннее осмеяние, развенчание авторитета, несерьезное восприятие информации, недоверие, настороженность, невнимательность, отвлечение и переключение внимания на другие объекты, не связанные с содержанием информационного воздействия и пр.).

Способ защиты 3-й: «Управление» – контроль процесса информационного воздействия, влияние на его характеристики и источник.

Здесь могут быть выполняемые действия – использование обратной связи (участие в опросах рейтинга популярности определенных каналов или программ телевидения, популярности периодических изданий и пр.), выражение в зрелищных мероприятиях своего отношения к происходящему (неодобрения, недовольства выступающими), применение использования при беседе принципа «своих не обижают», для чего продемонстрировать желание стать другом, членом одной общности, ослабить или дестабилизировать активность собеседника неожиданным отвлечением (например, сделать комплимент, высказать сочувствие) и др.

Способ защиты 4-й: «Затаивание» – контроль своей реакции на внешнее информационное воздействие (отсрочка своих реакций, поспешных выводов и оценок, задержка или отказ от действий и поступков, вызываемых информационным, маскировка, сокрытие чувств, проявлений эмоций и др.), (например, при нахождении в толпе, чтобы не поддаться «эффекту толпы», психическому заражению и не совершить поступков, о которых потом можно будет сожалеть).

Умение человека в зависимости от ситуации воспользоваться тем или иным способом психологической защиты от негативного воздействия информации способствует формированию его информационной культуры, которая, в конечном счете, и обеспечит информационно-психологическую безопасность личности.

Список литературы

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Гаврилычев Г. Ф. Современный младший школьник. Какой он? / Г.Ф. Гаврилычев // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 13-19.
4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Знание, 1980 – 243 с.
5. Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. Портрет второклассника-гражданина // Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания: По материалам научно-практической конференции. 30 июня, г. Белгород, 2017. Часть 2. – С.107-111.
6. Левицкий В. Советы психолога // Информационно-психологическая безопасность личности. Пертнер, № 6 (117).
7. Михайлов Л. А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: дис... д-ра пед. наук. – СПб., 2003. – 340 с.
8. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М.: Новая школа, 1993. – 256 с.
9. Психологические и педагогические науки // Омский научный вестник. № 6 (74). 2008.

ИДЕИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ XIX ВЕКА

Макажанова Ж.М.

аспирант, Омский государственный педагогический университет, Россия, г. Омск

В данной статье рассматриваются исторические предпосылки возникновения идеи поликультурности. Осуществляется теоретический анализ исследователей, изучавших проблему поликультурного образования. Делается акцент на идеи поликультурности в просветительской деятельности К.Д. Ушинского и Ы. Алтынсарина.

Ключевые слова: идеи поликультурности, поликультурное образование, исторические предпосылки возникновения поликультурности, проблемы межкультурных отношений, поликультурность в системе образования.

На сегодняшний день философы, этнологи, историки, ученые российской и зарубежной педагогики изучают проблемы межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений как на национальном, так и на государственном уровнях.

Одними из первых отечественных ученых-философов, поднявших вопрос поликультурного образования, были М.М. Бахтин (выдвинул понятие «диалог культур» как уникальный мир культуры, вступающий во взаимодействие с иными культурами) [2], Н.А. Бердяев (общечеловеческое связано с национальным, чем больше в культуре национального, тем всестороннее ее общечеловеческое содержание) [1], Н.О. Лосский (ввел понятие «общение субстанциальных деятелей», означающее единство познающего и познаваемого в деятельностном процессе, в котором реализуются творческие возможности субстанциальных деятелей разных уровней: космоса, природы и человечества) [6]. Идею подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях поликультурной среды впервые выдвинул и обосновал чешский педагог Я.А. Коменский (универсальное общечеловеческое образование – это передача накопленных цивилизацией знаний, культурных ценностей и жизненного опыта подрастающему поколению) [3].

Изучая вопрос возникновения поликультурного образования, необходимо сосредоточить внимание на историко-педагогических предпосылках исследуемой проблемы. При анализе психолого-педагогической и научной литературы было установлено, что данная проблема исследования существует с давних времен и не является продуктом современного мира. К тому же, у каждой культуры свой неповторимый путь развития, своя история, включающие в себя опыт познания окружающего мира. Этот опыт отражается в мышлении, отношениях, переживаниях, обычаях, традициях, культурных ценностях и этническом менталитете определенного народа.

В РФ идея поликультурности, имея давнюю историю, стала актуальной в конце 90-х годов XX столетия. Российские ученые, такие как Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, В.А. Ершов, Г.М. Коджаспирова, Л.В. Колобова, В.В. Макаев, В.И. Матис, Л.Л. Супрунова, Е.Ф. Тарасов, В.А. Тишков и другие, внесли значительный вклад в развитие теоретической и методической основы поликультурного образования. Также данную проблему широко изучают и казахстанские исследователи (М.А. Абсатова, М.Х. Балтабаев, К.Б. Болеев, Б.А. Жетписбаева, К.Ж. Кожаметова, Ш.М. Мухтарова, С.У. Наушабаева, В.В. Сергеева, С.А. Узакбаева и другие), и зарубежные ученые (М. Анбер, Дж. Бенкс, Г. Гарсия, М. Гордон, П. Горски, Ю. Зандфукс, М. Крюгер-Потратц, Г. Поммерин, Ж. Пуассон, Х. Томас, Ю. Шмидт, Т. Эрикссон и другие).

Идея поликультурности в системе образования всегда имела место в русской народной педагогике. В изучении сущности народного воспитания и педагогического опыта поликультурности образования особое место занимают педагогические идеи К. Д. Ушинского. Он был первым педагогом – ученым, заговорившим о русской национальной школе.

Невозможно не согласиться с П.А. Лебедевым, который с почтением говорил, что «К.Д. Ушинский занимает в общественно-педагогическом движении России особенное место. Это легко объяснимо тем, что он был более талантлив, чем его предшественники и многие современники, тем, что он понял запросы своего времени глубже, чем его сотоварищи по народному просвещению, что он был более научно подготовлен к теоретическому обсуждению вопросов народного образования и общих проблем педагогики, чем многие соучастники литературно-педагогической дискуссии, затянувшейся на многие годы» [7, с. 17].

Вклад великого педагога в теорию воспитания и образования направлен на идеи народности и антропологизма: первая навсегда связала его имя с русским народом, другая – с человечеством, с сообществом народов мира.

К.Д. Ушинский, ревниво оберегая русскую народность, считал: «чужеземщина привела к раздвоению русской души... Только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценные ее памятники» [7, с. 17]. Его идея народности была связана с родным языком, религией и жизнью народа.

Конкретные задачи народного образования определялись тем, что прежде всего нужно было тогдашней России, что согласовывалось с ходом ее истории, духом и потребностями народа. Такой «прямой и верный» путь обновления русского народного образования не исключал заимствования чужеземных идей. Напротив, он считал, что необходимо занять много полезных педагогических изобретений у западных соседей, опередивших Россию в образовании. Но дух школы, ее направление, цель должны быть обдуманы сообразно истории русского народа, степени его развития, его характеру, его религии [7, с. 19].

Педагогическое наследие К.Д. Ушинского является ведущим и универсальным. Отыскать в человеке внутреннюю духовную силу может только одно средство – обращение к народности.

В развитии проблемы поликультурного образования в Казахстане сыграла просветительская мысль, ставшая фундаментальной культурной ценностью в процессе формирования этнического самосознания. Казахская педагогическая мысль переплелась с другими культурами (в основном с русской культурой), поэтому «деятельность казахских просветителей была направлена на сохранение этнических культурных ценностей нации и сопричастность с другими культурами человечества [4, с.108].

Педагогические идеи Ы. Алтынсарина являются одним из ярких примеров поликультурности и сохранения национальных ценностей. Его просветительская деятельность, в основном, связана с проблемами казахских школ. Он был в числе первых, кто разработал школьную систему, ориентированную на этнические особенности учащихся, тем самым придав огромное значение развитию национальной культуры в учебных учреждениях [4, с.109]. Ы. Алтынсарин гордился своим народом и говорил о нем, что «...этот народ, готовый к восприятию всего полезного и дающий несомненные надежды...» [5, с.254]. Также он в своей просветительской деятельности призывал к дружбе народов, живущих бок о бок, и выступал против межродовой вражды, называя ее большой национальной бедой. Казахский просветитель общался и обменивался опытом с представителями других культур, в частности с русской интеллигенцией (Н.Н. Ильминским, В.В. Григорьевым, А. Мазохиним, В.В. Катаринским, Ф.Ф. Соколовым и другими). Но при всем этом он не потерял свою этническую идентичность и проникся духом поликультурности [5].

Таким образом, проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что выдающиеся педагоги XIX века К.Д. Ушинский (1823-1871 гг.) и Ы. Алтынсарин (1841-1889 гг.) рассматривали образование как средство формирования многогранного целостного видения мира, умений и навыков сотрудничества, взаимодействия. Они искали связь между национальными и общечеловеческими ценностями и определяли их такими понятиями, как свобода, гуманность, демократизм, терпимость. Педагогические идеи, сформулированные в трудах К.Д. Ушинского и Ы. Алтынсарина, раскрывают сущность поликультурного образования, способствуют более полному осознанию проблемы подготовки молодежи к жизни в поликультурной среде.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1990. С. 524,
2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М. : Прогресс, 1991. – 278 с.
3. Будняя О.Н. Идеи поликультурного образования в классической зарубежной педагогике: дисс ... к.п.н. Пятигорск, 2006.
4. Кабылбекова З.Б. Воспитание поликультурной личности студента как педагогическая реальность: дисс ... к.п.н. Тараз, 2000.
5. Калиев С. Казак этнопедагогикасынын теориялык негіздері мен тарихы. – Алматы: Білім, 2003.
6. Копцева Н.П. Формирование Российской национальной идентичности и возможности философии Н. О. Лосского для рационального конструирования концепта «нация» // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.; URL:<http://science-education.ru/ru/article/view?id=10561> (дата обращения: 17.02.2018).
7. Ушинский К.Д. – Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Морозова Л.Ю.

заведующая, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 76, Россия, г. Орел

Вершков А.С.

доцент, канд. пед. наук,
Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Россия, г. Орёл

Гасилова О.В.

старший воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 76, Россия, г. Орел

Куницына Е.В.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 76, Россия, г. Орел

В статье обосновывается важность патриотического воспитания дошкольников. Описываются средства, методы, формы и педагогические условия, повышающие эффективность патриотического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, средства воспитания, методы воспитания, формы воспитания, особенности воспитания, педагогические условия.

Патриотизм – это не просто красивые слова. Это, прежде всего, дело, служение своей Родине, стране, своему народу... [11, с. 45]. Несмотря на негативное отношение других стран, современная Россия пытается возродить былую мощь и славу, а без истинных патриотов своей страны данные задачи не могут решаться. Тот, кто не ищет легких путей и знает, как, и чем он может служить своему Отечеству, тот и является настоящим патриотом.

В настоящее время патриотическое воспитание является ведущим направлением государственной политики. Оно рассматривается, как основа для формирования будущего гражданина своей страны и патриота. Важное значение при этом, имеет формирование патриотических чувств, что является сложной задачей, для достижения которой необходимо использовать эффективные средства воспитания.

Патриотическое воспитание дошкольников сложный и многофакторный процесс, который, по сути, на начальном этапе жизни детей уже начинает создавать «новых» граждан, формирует их сознание, выступает перспективным задатком, является важнейшим средством формирования гражданского общества, укрепления единства и целостности будущего страны.

Патриотическое воспитание предполагает формирование и развитие социально значимых ценностей (гражданственности), организацию практической деятельности, направленной на приобщение дошкольников к жизни своего региона и страны в целом [1, с. 5].

В последние годы, становясь вновь актуальной, тема патриотизма приводит к поиску воспитателями дошкольных учреждений различных средств, методов и форм для ее реализации. В педагогике идеи первых, говоривших о патриотизме (Е.Е. Казаева, Л.Л. Кондрыкинская, А.С. Макаренко, В.Г. Нечаева, В.А. Сухомлин-

ский, К.Д. Ушинский и др.), нашли свое отражение в современных концепциях патриотического воспитания подрастающего поколения, базирующихся на научных подходах и осмыслении важнейших тенденций их развития. Они могут быть сформированы следующим образом:

– будучи глубоко социальным по своей природе патриотическое воспитание представляет собой источник существования и развития общества, в котором воспитывается ребенок;

– патриотическое воспитание формируется и развивается, как чувство, посредством духовно-нравственного обогащения ребенка;

– понимание значимости чувства патриотизма связано с действиями и поступками детей и взрослых;

– в роли источника патриотического воспитания выступает личность, находящаяся ближе и чаще с ребенком;

– истинный патриотизм – возвышенное чувство, ценность высшего уровня духовно-нравственного и культурного развития личности [7, с. 7].

Процесс воспитания чувства патриотизма у дошкольника сложный и длительный, требующий от воспитателя, прежде всего, большой личной убежденности и конечно вдохновения. Важнейшим фактором педагогического искусства является эмоциональное единство воспитателя и воспитанников.

Существует два способствующих фактора повышения эффективности патриотического воспитания. Первый, технологический, связан с качественным подбором материальной базы для организации данной работы. Второй, личностный. Он связан с личностью воспитателя (его гражданская и жизненная позиция, его любовь к Родине, родному региону, воспитанникам и т.п.). Такой воспитатель не только побуждает патриотические чувства, но и закладывает на всю дальнейшую жизнь ребенка духовные основы, служащие фундаментом формирования подлинного гражданина страны. Красивые слова воспитателя о патриотизме ни к чему не приведут, никакие слова не помогут, если он сам равнодушен к этой проблематике. Искренняя вера воспитателя, увлекающая за собой своих воспитанников, имеет гораздо большее влияние, находит эмоциональный отклик в сердцах детей, нежели красивые слова. Богатство души воспитателя, его творческий потенциал, несомненно играют ведущую роль для достижения поставленных целей и задач патриотического воспитания.

Цель патриотического воспитания в условиях дошкольного образования – формирование у ребенка потребности совершать добрые дела и поступки, чувства сопричастности к окружающему и развитие таких качеств, как сострадание, сочувствие, находчивость, любознательность [6, с. 21].

К задачам патриотического воспитания относится формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к семье, родному дому, детскому саду, городу, культурному наследию своего народа, природе родного края, любви и уважения к своей нации, понимания своих национальных особенностей, чувства собственного достоинства, как представителя своего народа, и толерантного отношения к представителям других национальностей, сверстникам и их родителям, соседям и другим людям [12, с. 595].

Сложность решения задач патриотического воспитания в том, что чувства ребенка в дошкольном возрасте не могут быть сформированы окончательно, они только зарождаются и формируются в процессе накопления знаний. Это весьма кропотливая работа должна вестись систематически и планомерно во всех группах, в разных видах деятельности и по разным направлениям [5, с. 32].

Задачи по патриотическому воспитанию сводятся к следующему:

- развивать представления о родном городе (регионе) и стране;
- формировать первоначальные чувства патриотизма как общечеловеческой ценности (любви к своей семье, детскому саду, родному краю, стране, окружающим);
- способствовать осознанию ребенком себя, как гражданина своей страны, уважительно и с гордостью относящегося к своему Отечеству.

Содержание патриотического воспитания детей дошкольного возраста включает следующие компоненты:

- приобщение детей к культурному наследию, праздникам, традициям, народно-прикладному искусству, устному народному творчеству, музыкальному фольклору, народным играм;
- знакомство с семьей (историей, членами семьи, родственниками, родословной, семейными традициями), детским садом (взрослыми, играми, игрушками, традициями), городом, селом (историей, гербом, традициями, выдающимися горожанами, жителями прошлого и настоящего времени, достопримечательностями);
- проведение целевых наблюдений за состоянием объектов в разные сезоны года, организация сезонного земледельческого труда в природе (посев цветов, овощей, посадка кустов, деревьев и др.);
- организация творческой продуктивной, игровой деятельности детей, в которой ребенок проявляет сочувствие, заботу о человеке, растениях и животных в разные сезоны года в связи с приспособлением к новым жизненным условиям [10, с. 265].

Н.Ф. Виноградовой и Р.И. Жуковской были выделены принципы патриотического воспитания [13, с. 639]: работа должна быть поэтапной, внутри каждого этапа работа должна осуществляться последовательно с выделением отдельных тем (тематический принцип планирования). По их мнению, в патриотическом воспитании выделяются следующие направления: воспитание любви к городу, в котором живешь, к родному краю, региону и ознакомление детей со всей страной.

Как бы не менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей стране, гордости за нее необходимо всегда. Воспитать патриота своей Родины задача сложная и ответственная, требующая использования разнообразных средств воспитания, совместных усилий воспитателей и семьи, ответственного отношения взрослых к своим словам и поступкам, что в итоге дает положительные результаты и закладывает фундамент патриотизма.

Приобщение детей к лучшим достижениям мировой цивилизации будет способствовать выработке преемственного мышления, приверженности своему национальному наследию, осознанию их роли и места в жизни, уважению и открытости ко всем другим людям и их традициям.

Под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие взрослых и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим. Для того чтобы сформировать у ребенка качества, необходимые для его патриотической позиции, воспитатель должен строить отношения с детьми на основе уважения личности ребенка. Это значит, что необходимо создавать условия для проявления у детей собственной позиции.

Безусловно, патриотическое воспитание создает определенные предпосылки гражданского поведения. Однако это лишь необходимое, но недостаточное его условие, так как гражданское поведение предполагает сформированность определенных черт личности (активность, самостоятельность, способность принимать решения, инициативность и т. п.) Каждое понятие и направление патриотического воспитания дошкольников необходимо дифференцировать до детей определенной возрастной категории. То, что может быть приемлемо в старшем дошкольном возрасте, может совершенно не восприниматься младшими дошкольниками. И наоборот, тот уровень восприятия, который свойствен для малышей, совершенно неодинаков с уровнем восприятия мира детьми старшего дошкольного возраста [8, с. 36].

При этом не следует ждать от детей «взрослых» форм проявления любви к Родине. Но если в результате патриотической работы ребенок располагает знаниями о названии страны, ее географии, природе, символике, если ему известны имена кого-то из тех, кто прославил страну, если он проявляет интерес, то можно сказать, что задача выполнена в доступных пределах дошкольного возраста.

Важнейший период становления личности человека это дошкольный, когда закладываются нравственные основы качеств, формируются первые представления детей об окружающем мире, обществе и культуре. В этом возрасте чувствительная сторона господствует над всеми сторонами жизни. Чувства ребенка определяют его отношение к миру, к тому, что он испытывает и делает, и что в последствии чаще всего становятся уже мотивами его дальнейшего поведения. В данном случае чувства выступают средством регуляции поступков, действий, желаний ребенка соответственно установленным этическим, эстетическим требованиям общества [5, с. 86].

Несомненно, особая роль в патриотической работе принадлежит дошкольным учреждениям. Именно в них формируется детский коллектив, прививается чувство ответственности. Дети учатся общаться, сопереживать, узнают больше о русской культуре, традициях и героях страны.

Патриотическое воспитание должно сочетаться со всеми остальными направлениями развития ребенка: речевым (сказки, поговорки, пословицы, загадки, рассказы, пополнение словарного запаса), музыкальным (песни, народные игры, танцы и праздники), трудовым (знакомство с трудом людей нашего края и народными промыслами, экскурсии в музеи города), естественно-научным (животный и растительный мир), экологическим, историческим (развитие представлений об истории нашего края), культурным (развитие социального и правового сознания), физическим (отношение к здоровью, прогулки, спортивные игры и праздники), художественным (знакомство с картинами художников нашего края, стихами и песнями).

Важную роль в регуляции детской деятельности играют также и эмоции. Результаты деятельности детей и их взаимоотношения способствуют актуализации эмоций, сложившихся ранее в опыте ребенка, а также перестройке или возникновению новых.

В дошкольном возрасте через рассудочно-эмоциональное общение ребенок постигает значение этических эталонов, которые выступают в качестве взаимосвязанных категорий добра и зла. Это в свою очередь позволяет ребенку соотносить свои действия с этическими эталонами и формировать свое нравственное развитие.

Представления, воображения памяти, мышление и речь в комплексе в этот период развития ребенка приводят к формированию его чувственного этапа познания мира и логического мышления, к появлению элементов абстрактных рассуж-

дений. Дошкольник стремится представить мир таким, каким он его видит (фантазию может расцениваться реальностью). Поэтому если его научить обобщать и систематизировать чувственные образы предметов окружающего мира, то он будет умственно более развит, он легко и свободно будет запоминать созвездия, виды растений, животных, птиц, насекомых, если их показать ему в реальной природе [3, с. 98].

Патриотическое воспитание на прямую связано с вопросами нравственности и осуществляется с помощью определенных средств, которые можно объединить в несколько групп.

Первая группа средств художественная, способствующая эмоциональной окраске познаваемых явлений (литература, изобразительное искусство, музыка, кино, и пр.). Огромное значение в формировании патриотического сознания играет художественная литература. Хорошо подобранные произведения позволяют понять и раскрыть, что такие качества как мужество, проявленное в боях при защите Родины присуще людям только высокого долга, истинным чувством патриотизма. Слушая отрывки из произведений, дети сопереживают персонажам и впервые осознают жестокость и беспощадность войны. Стихи о Великой Отечественной войне являются важной составляющей патриотического воспитания. Они рассказывают о подвигах и мужестве солдат, являются эффективным средством воспитания. Ритмика поэтического слова действует на детское сознание вдохновляющее. Рисунки детей, позволяют создать выразительные образы, основанные на их собственных наблюдениях, положительных чувствах и эмоциях, а также стремлениях и желаниях ребенка изобразить то, о чем только что он услышал и увидел.

Второй группой средств является краеведение и природа родного края, которая вызывает у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи. Она формирует у детей ощущение причастности их к этому уголку земли и принадлежности этого уголка к ним. Надо показывать детям, что родной регион – это частица Родины и он славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, людьми. Знание истории родного региона, страны, необходимо для формирования гражданской позиции детей, которая дает возможность испытывать чувство сопричастности к прошлому, настоящему и будущему своего народа.

Третья группа средств – это собственная деятельность детей (игра, труд, учение и пр.), которая имеет свою специфику, выполняя функцию средства воспитания практики патриотического поведения. Ведь это дети, и, следовательно, с задачами воспитателя лучше справляться через игры и увлекательные мероприятия, которые доступны для понимания детей. Спортивная составляющая патриотического воспитания не менее важна. Победы наших спортсменов на соревнованиях формируют чувство гордости. Участие в соревнованиях, спортивных праздниках вместе с родителями сплачивает семьи, а цепочка семья-воспитатель становится сильнее, авторитетнее в глазах детей.

Особое четвертое место в группе средств отводится общению. Оно, как средство на основе пробуждения чувств и формирования отношений выполняет задачи корректировки представлений о патриотизме. При организации этой деятельности необходимо учесть все тонкости работы с дошкольниками, выбрать наиболее оптимальное, чтобы патриотическое воспитание не стало мучительным навязыванием общечеловеческих ценностей. Это позволит воспитателю выяснить нравственную позицию ребенка и тактично скорректировать ее по мере необходимости, воспи-

таннику научиться аргументировать и отстаивать свою точку зрения и в то же время прислушиваться к мнению других, признавать свои ошибки.

Пятой группой средств является окружающая ребенка обстановка. Атмосфера, в которой он живет, становится средством воспитания чувств, представлений и поведения, она влияет на формирование патриотических качеств и активизирует весь механизм патриотического воспитания.

«В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин. Все, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль должно приходиться к детям», – эту заповедь А.С. Макаренко необходимо использовать при работе воспитателя с детьми, и с их родителями.

Важным в патриотическом воспитании детей является тесная взаимосвязь воспитателя с родителями. Огромное значение имеет пример взрослых, и особенно близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи прививаются детям такие важные понятия, как «долг», «любовь», «ненависть», «подвиг» и т.д. Это корни, связывающие ребенка с родным домом и ближайшим окружением.

В целом для воспитателя выбор средств зависит от задачи, от возраста дошкольников, от уровня их общего и интеллектуального развития [6, с. 21]. Любое средство становится более эффективным только в сочетании с адекватными методами воспитания (способы организации совместной деятельности педагогов и воспитанников, направленной на взаимное развитие, совершенствование личности педагога и формирование личности воспитанника в соответствии с целями воспитания [2]).

В педагогике существует несколько подходов к методам воспитания. Так, например В.Г. Нечаева выделяет две группы методов воспитания дошкольников. Первая группа, организация практического опыта общественного поведения (метод приучения, показ действия, пример взрослых или других детей, метод организации деятельности). Вторая группа, формирование у дошкольников нравственных представлений, суждений, оценок (беседы, чтение художественных произведений, рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций). К обеим группам методов автор относит метод убеждения, положительный пример, поощрение и наказание [9, с. 24].

Основаниями для подбора методов служат ведущая воспитательная задача и возраст детей [5, с. 111]. Наиболее целесообразен тот метод воспитания, который соответствует его механизму и дает эффективный результат воспитания при выполнении следующего:

- метод должен быть гуманным, не унижать и не нарушать права ребенка;
- метод должен быть осуществимым логически и завершенным;
- для использования метода должны быть подготовлены условия;
- метод не должен применяться однотипно, шаблонно по отношению ко всем детям и в любой ситуации, иначе может превратиться в назидание и перестанет приносить нужный результат;
- метод следует применять тактично, опосредованно, ребенок не должен почувствовать, что его воспитывают;
- при подборе метода следует учитывать степень сложности формируемого качества;
- проектируя, подбирая метод, важно предвидеть возможные результаты воздействия его на конкретного ребенка;
- применение метода требует терпения (терпеливо повторять уже используемый и подбирать новый);

– преобладающим должен быть практический метод, который предполагает обучение ребенка способам действия;

– метод применяется не изолированно, а в комплексе и во взаимосвязи.

Существуют следующие формы работы, направленные на формирование патриотических чувств:

– приобщение детей к культурному наследию, праздникам, традициям, народно-прикладному искусству, устному народному творчеству, музыкальному фольклору, народным играм;

– знакомство с семьей, ее историей, родственниками, семейными традициям, составление родословной; с детским садом, его ребятами, взрослыми, играми, игрушками, традициями; с городом, селом, его историей, гербом, традициями, выдающимися горожанами прошлого и настоящего времени, достопримечательностями;

– проведение целевых наблюдений за состоянием объектов в разные сезоны года, организация сезонного земледельческого труда в природе, посев цветов, овощей, посадка кустов, деревьев и др.;

– организация творческой, продуктивной, игровой деятельности детей, в которой ребенок проявляет сочувствие, заботу о человеке, растениях, животных в разные сезоны года в связи с приспособлением к новым жизненным условиям и ежедневно, по необходимости [4].

К работе, направленной на формирование патриотических чувств, необходим комплексный подход, который представляет собой взаимосвязь различных средств, методов и форм воспитания.

Так, например, важнейшим методом педагогического воздействия является наблюдение окружающей действительности. Однако если воспитатель сведет работу по патриотическому воспитанию детей только к организации наблюдений, то он очень ограничит круг знаний и представлений детей и не сможет дать представление ребенку обо всей стране. Более качественно такую задачу он сможет решить, только умело сочетая наблюдение с чтением художественной литературы, слушанием музыки, рассматриванием картин, просмотром фильмов, тематических презентаций и т.д.

Большое значение здесь имеет активная разнообразная деятельность дошкольников, так как быть патриотом это не только знать и любить свою страну, но и активно действовать на ее благо. Для этого используются различные тематические формы организации деятельности детей, направленные на повышение детской мыслительной активности. Этому помогают приемы сравнения, вопросы, индивидуальные задания, обращение к опыту детей. Необходимо приучать их самостоятельно анализировать увиденное, делать обобщения, выводы (можно предложить поискать ответ в иллюстрациях, спросить у родителей и т.д.).

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Патриотизм дошкольника характеризуется желанием ребенка активно взаимодействовать с близким и понятным ему окружающим миром, проявлением любознательности, сопереживания на деятельностном уровне. Сущность воспитания патриотизма заключается в том, чтобы «завести» у ребенка «внутренний механизм», сформировать отзывчивость, образно мыслящее воображение, изобретательность, находчивость, применяя при этом необходимые средства влияния на эмоционально-чувственную сферу. Воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста успешно осуществляется в процессе познания им родного дома, природы, культурного наследия родного края и эмоционального взаимодействия с окружающими.

Воспитание патриотизма пронизывает все сферы деятельности ребенка, при этом акцент делается на воспитании любви к родному дому, природе, культуре малой Родины и чувства сопричастности, привязанности к ним. Воспитание патриотизма можно понимать, как мягко управляемый, поэтапный, целенаправленный педагогический процесс совместной деятельности детей и взрослых по «передаче» духовно-культурных ценностей, в котором признается субъектная позиция ребенка, осуществляется стимулирование его активности.

Специфическими принципами воспитания патриотизма у дошкольников являются расширение связей ребенка с окружающим миром, приоритетность регионального культурного наследия и опора на эмоционально-чувственную сферу ребенка.

Патриотизм применительно к дошкольникам характеризуется, как их потребность активно взаимодействовать с близким и понятным им окружающим миром, проявление любознательности и сопереживания.

Совсем непросто овладеть искусством патриотического воспитания. Ни для кого не секрет, что нельзя приказать или запретить любить, верить, гордиться. Все это происходит на подсознательном уровне. Патриотизм не может быть навязан, насильно внедрен в сознание и чувства детей, но он воспитывается. Педагогическое искусство заключается в том, чтобы создавать оптимальные условия для самосозидания, самореализации и саморазвития личности ребенка.

Для более эффективной работы по воспитанию патриотизма детей дошкольного возраста необходимы следующие педагогические условия:

- использование всего комплекса мероприятий, организация среды в детском саду и в семье для реализации патриотического воспитания детей;
- вовлечение родителей в процесс патриотического воспитания детей, тесное сотрудничество воспитателей детского сада с членами семьи;
- подготовленность воспитателей и родителей к решению проблем воспитания патриотизма детей.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Педагогическое искусство патриотического воспитания / Воспитание школьников, 2008. № 6. С. 3-11.
2. Акжигитова К.И. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста / Интернет-журнал «Талантливый педагог», 2014. № 4. URL: <http://tfd.ucoz.com>
3. Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика: Учебное пособие. / Педагогическая характеристика возрастных периодов. М.: Академия, 1998. 240 с.
4. Козлова С.А., Дедовских Н.К., Калишенко В.Д. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 59 с.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 416 с.
6. Кокуева Л.В. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис... к.п.н. Ярославль: ЯГПУ, 2002. 26 с.
7. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. Пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы». М.: НРКТИ, 2004. 72 с.
8. Мухлыгина Т.С. Патриотическое воспитание дошкольников – основа формирования будущего гражданина. / Сборник научно-методических статей «Современное дошкольное образование: опыт, проблемы и перспективы». Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. С 36-41.
9. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И. Нравственное воспитание в детском саду. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. 272 с.

10. Парфилова Г.Г., Рыбакова Л.А., Каримова Л.Ш. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста // Казанский федеральный университет, 2013. № 27(13). С. 263-271.

11. Путин В.В. Из стенограммы встречи президента России с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи // Вестник образования России, 2012. № 22. С. 42-47.

12. Солошенко Н.Н., Романенко В.М., Нечваль Н.И. Патриотическое воспитание младших школьников // Молодой ученый, 2016. № 25. С. 593-596.

13. Черемных С.В. Воспитание патриотических чувств в дошкольном возрасте // Молодой ученый, 2014. № 20. С. 639-641.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ РЫНКА ЗЕМЛЕУСТРОИТЕЛЬНЫХ И КАДАСТРОВЫХ УСЛУГ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Одинцев А.В.

доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, канд. с.-х. наук, доцент,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. В.М. Шукшина, Россия, г. Бийск

В статье рассмотрены современные методические аспекты подготовки студентов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры». В настоящее время основная профессиональная образовательная программа представлена двумя профилями: «Землеустройство» и «Управление недвижимостью», так как именно данный перечень профилей подготовки высококвалифицированных специалистов наиболее востребован на современном рынке труда Алтайского края.

Ключевые слова: методика преподавания, корпоративная образовательная среда, рынок землеустроительных и кадастровых услуг, рынок труда, экономика.

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется все более возрастающим на него влиянием рынка труда. Данный процесс объясняется простой и понятной логикой: конкурентная среда предопределяет правила объектно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке высококвалифицированных кадров. Поскольку образовательные услуги и рынок занятости населения тесно интегрированы, требует немедленного решения проблема развития современных основных профессиональных образовательных программ, которые отвечают конкретным потребностям работодателей [1, с. 39].

При этом требует решения целый комплекс проблем, так как содержательный компонент направлений подготовки должен соотноситься с реальным уровнем развития сектора услуг конкретного региона, быть в достаточной степени информационно и организационно обеспеченным. Не следует забывать и о том, что наряду с государственной и негосударственной образовательной средой нередко формируются и предлагаются на рынке образовательных услуг альтернативные образовательные системы. Последние, как правило, ориентированы на проблемы и интересы крупных предприятий, организаций, заинтересованных в получении высококвалифицированных кадров, компетентных в непосредственной сфере деятельности данных предприятий.

Идея разработки так называемой корпоративной образовательной среды зачастую реализуется в виде специализированных систем непрерывного профессионального образования. Тем самым работодатели (предприятия, организации, корпорации) непосредственно участвуют в разработке содержания и организационных форм основных профессиональных образовательных программ, обеспечивая тем самым свои производственные потребности в кадрах высшей квалификации. При этом снимается и острый вопрос востребованности молодых кадров в конкретной профессиональной среде: такое образование столь же конкретно, сколь и реализуется «под конкретный заказ» [2, с. 295].

Таким образом, основные профессиональные образовательные программы подготовки кадров, разработанные с участием работодателей – это еще и своеобразная форма адресной подготовки, позволяющая поднять процент востребованности выпускников вузов на несоизмеримо высокий (по сравнению с прошлым) уровень, а также форма гарантии трудоустройства по профилю полученной квалификации.

Определённый интерес представляет мнение по этому вопросу руководителей образовательных и научных учреждений Алтайского края. Констатируя тот факт, что в течение многих десятилетий «кузницей кадров» оставались отраслевые высшие учебные заведения, осуществлявшие подготовку специалистов, они отмечают, что в последнее десятилетие основной целью стала смена устаревшего алгоритма: «статичный» специалист интегрируется в «статичное» производство, а «производство развивается вместе с компетентным специалистом» [3, с. 221].

В интенсивной профессиональной подготовке студентов признак целевой подготовки означает четкую профессиональную направленность на отрасль, конкретный профиль деятельности, возможно – конкретное предприятие и кооперацию вуза с этим предприятием по подготовке специалиста по материально – техническому обеспечению этой подготовки. Признак же интенсивной подготовки означает привитие студентам способностей к интенсивному труду, организованному на принципах использования научных составляющих специальных знаний, что позволит приобщить студентов еще в стенах вуза, т.е. в процессе обучения, к творческому подходу, к принятию обоснованных решений в сложных производственных ситуациях [4, с. 34].

С целью повышения уровня научно-методического обеспечения совершенствования высшего образования и обеспечения качества подготовки выпускников, адекватных требованиям рынка землеустроительных и кадастровых услуг Алтайского края, возникает необходимость учёта основополагающих факторов, представить которые можно в виде следующего алгоритма:

- мониторинг потребности рынка труда в кадрах различных квалификаций с учетом развития инноваций, услуг, экономики, видов экономической деятельности, сегментов бизнеса;

- определение уровней профессионального образования кадров различных квалификаций и профилей образования, отвечающих требованиям рынка труда, экономики, общества;

- установление профиля образовательной программы, обоснование отличительных характеристик от существующих аналогов;

- разработка требований к условиям реализации новых образовательных программ необходимого уровня профессионального образования;

– разработка требований к основным образовательным программам, включая требования к подготовке выпускника через системы трудоемкости образовательной программы и изучаемых дисциплин базовой и вариативной частей, зачетных единиц, обеспечивающих компетенций, форм контроля и оценки, кадрового, учебно-методического, информационного, материально-технического обеспечения. При этом необходимо учитывать передовые достижения развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы;

– разработка рекомендаций по обеспечению гарантии качества подготовки выпускников, заключающихся в разработке стратегии по обеспечению качества подготовки, мониторинге, периодическом рецензировании основных профессиональных образовательных программ, разработке объективных процедур оценки уровня знаний и умений студентов, компетенций выпускников на основе четких согласованных критериев;

– обеспечение качества и компетентности преподавательского состава, информировании общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях; выработка критериев оценки качества подготовки выпускников, включая текущую, промежуточную и государственную итоговую аттестацию;

– создание фондов оценочных средств, включающих типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оцепить знания, умения и уровень приобретенных компетенций;

– разработка, совместно с работодателями, требований к практической подготовке выпускника и их согласование;

– разработка требований к государственной итоговой аттестации выпускников, написанию и защите выпускной квалификационной работы, сдаче государственного экзамена;

– разработка требований к вступительным испытаниям по основным профессиональным образовательным программам бакалавров и магистров.

При формировании профилей по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» следует на основе тенденций развития видов экономической деятельности и классификации услуг формировать сравнительно небольшое их количество. Однако, при этом необходимо более полно охватить основные виды землеустроительной и кадастровой деятельности.

В настоящее время в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» перечень профилей по основной профессиональной образовательной программе направления подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» представлен следующими двумя профилями: «Землеустройство» и «Управление недвижимостью». В их наименованиях (а в дальнейшем – и в развёрнутой форме их содержания) нашли отражение приведённые выше аргументы.

Данный перечень профилей подготовки высококвалифицированных специалистов наиболее востребован на современном рынке труда Алтайского края. Предлагаемый перечень профилей для основных профессиональных образовательных программ по направлению «Землеустройство и кадастры» весьма логично представлен двумя укрупнёнными группами, а именно: «Землеустройство» и «Управление недвижимостью». При всей условности названий выделенных групп логика и объединяющее начало в них очевидны.

Тем не менее, приведенный выше перечень профилей не является неизменным, что подтверждает открытость и методическую мобильность как самой разра-

ботанной основной профессиональной образовательной программы, так и вариативной составляющей Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Землеустройство и кадастры».

На основании вышесказанного, можно сделать закономерный вывод о том, что это является характерной отличительной чертой образовательной деятельности в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» при подготовке профессиональных кадров для сферы землеустроительной и кадастровой деятельности, адекватных требованиям рынка труда и экономики Алтайского края.

Список литературы

1. Завгородняя В.В., Хамалинский И.В. Основные направления развития взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Региональная экономика: теория и практика. – № 37 (364). – М.: ООО «Издательский дом ФИНАНСЫ И КРЕДИТ». С. 37-45.
2. Шибанова-Роевко Е.А., Котов-Дарти С.Ф. К вопросу о проблемах инновационного образовательного процесса в ВУЗах и путях их решения // Проблемы развития инновационно-креативной экономики. Сборник докладов. – М.: Креативная экономика. С. 292-300.
3. Исаев Д.В. К вопросу управления профессиональным развитием педагогов в условиях инновационной практики // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы XIX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся (Бийск, 28 апреля 2017 г.) / отв. ред. Т.Н. Зотова. – Бийск: АГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. С. 221-223.
4. Кирюхина О.И. Роль подготовки кадров в инновационном развитии региона // Достижения науки и образования. – № 8(21). – Иваново: Олимп. С. 32-34.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Оспищева Е.И., Варжавинова А.В., Демьяненко М.В., Козьменко С.А.
воспитатели группы общеразвивающей направленности,
МБДОУ д/с комбинированного вида № 15 «Дружная семейка»,
Россия, г. Белгород

В течение дошкольного детства ребенок практически овладевает речью. Но, к сожалению, существует много причин, когда его речь не сформирована должным образом, и одна из них: плохо развитая мелкая моторика рук. В данной статье нами будут рассмотрены разнообразные формы работы по развитию мелкой моторики рук, направленные на профилактику нарушения речи у детей.

Ключевые слова: мелкая моторика рук, нарушение речи, речевое развитие, пальчиковые игры и упражнения.

Общеизвестно, что уровень развития речи детей находится в зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Учеными доказано большое стимулирующее значение функций руки, так как развитию кисти принадлежит важная роль формирования головного мозга и становления речи. Словесная речь ребенка начинается, когда движения его пальчиков достигают достаточной точности. Если развитие движения пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие в пределах нормы, если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и развитие речи. Поэтому чем раньше начинается работа по развитию мел-

кой моторики рук, тем больший положительный эффект она оказывает на формирование детской речи, профилактику и коррекцию речевых нарушений [2, с. 9].

Наибольший эффект по усвоению речевых навыков детьми достигается в том случае, если работа по развитию мелкой моторики рук проводится регулярно с использованием разнообразного материала, соответствующего возрастным особенностям ребёнка.

Одно из направлений – это игры со счетными палочками, спичками. В этих играх со стихотворным сопровождением представлены фигурки, которые выполняются из счетных палочек или спичек. Вначале дети знакомятся с геометрическими фигурками, на основе которых построены все остальные. Фигурки сопровождают стишки для того, чтобы у ребенка возникал не только зрительный образ предмета, но и слуховой.

Большое значение для «постановки руки» имеет развитие графической моторики. Особое место здесь занимает штриховка, обведение по трафарету фигур или предметов, с использованием простого и цветного карандаша. Трафареты на разную тематику: овощи, фрукты, посуда, одежда, животные и т. д. Для штрихования используются книжки для раскрашивания. Однако следует помнить, что эти упражнения представляют собой значительную нагрузку на зрение и их продолжительность должна быть не более 5-7 минут. Помимо подготовки руки к письму штриховка способствует развитию глазомера – формированию умения видеть контуры фигур, при штриховании не выходить за их пределы, соблюдая одинаковое расстояние между линиями.

Кроме всего перечисленного, используем различные графические упражнения, способствующие развитию мелкой моторики и координации движений руки, зрительного, слухового внимания. Все виды заданий проводятся в игровой форме, поэтому вызывают у детей интерес и не приводят к переутомлению.

Крайне важно учитывать благотворное влияние движений пальцев на развитие речи и других психических процессов. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Целе направленная работа по совершенствованию движений пальцев рук, как известно, весьма полезна и для подготовки руки к письму. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учёбе, тревожного состояния ребёнка в школе. Поэтому в дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Работу по развитию мелкой моторики рук у детей с нарушением речи проводят систематически, уделяя ей по 5-7 минут ежедневно.

Оптимальный вариант развития мелкой моторики использование физкультминуток. Физкультминутка, как элемент двигательной активности предлагается детям для переключения на другой вид деятельности, повышения работоспособности, снятия нагрузки, связанной с сидением. Если проводить пальчиковую гимнастику стоя, примерно в середине занятия, то она послужит сразу двум важным целям и не потребует дополнительного времени. Традиционно физкультминутки проводятся в сочетании движений с речью детей. Проговаривание стихов одновременно с движением обладает рядом преимуществ: речь как бы ритмизируется движе-

ниями, делается более громкой, чёткой, эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие.

Игры и упражнения, направленные на формирование тонких движений пальцев рук, способствующие вместе с тем повышению внимания и работоспособности. Они проводятся также в часы, отведённые для игр, и во время прогулок.

Если ребёнок затрудняется в самостоятельном выполнении движений, упражнения включаются в индивидуальные занятия, где ребёнок вначале выполняет движения пальцами пассивно, с помощью взрослого. Пассивная гимнастика рекомендуется как предварительный этап перед активной гимнастикой детям с низким развитием мелкой моторики. Она включает в себя массаж кистей рук и упражнения. В дальнейшем, в результате тренировки, движения пальцев совершенствуются, и дети выполняют их активно.

Для формирования тонких движений пальцев рук могут быть успешно использованы игры с пальчиками, сопровождаемые чтением народных стихов – потешек. Эти игры создают благоприятный фон, обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют умения слушать и понимать содержание потешек, учат улавливать ритм речи. Игры эти очень эмоциональные, их можно проводить как в детском саду, так и дома. Они увлекательны и способствуют развитию речи, творческой деятельности.

У детей, повторяющих движения взрослых, вырабатывается умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. При выполнении каждого упражнения нужно стараться вовлекать все пальчики, упражнения выполнять как правой, так и левой рукой.

Пальчиковые игры – это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок, стихов при помощи пальцев.

Когда ребенок освоит свободное выполнение фигурок, то упражнения можно усложнить: разыгрывание небольших сценок, пересказ коротких рассказов с сопровождением построения фигур из кисти и пальцев рук.

Чтобы привлечь внимание ребёнка к ощущениям, которые возникают от движений мышц пальцев, можно использовать в работе с детьми сопряжённую гимнастику или иначе говоря «Театр пальчиков и языка». В сопряжённой гимнастике предлагаются упражнения для одновременной работы пальцев и языка. Они способствуют не только развитию мелкой моторики, но и лучшей координации движений, повышающие общую работоспособность ребёнка на занятиях. Проводимая в хорошем темпе, с весёлым настроением, со сменой поз, сопряжённая гимнастика может применяться и как физминутка. Упражнения объединены простым сюжетом, что и позволяет назвать их «Театром пальчиков и языка». Имеются опорные рисунки, на которых показаны необходимые позы для языка и рук. Можно создать новые нехитрые сюжеты – это соавторство вызывает дополнительный интерес, пробуждает творческую инициативу.

Таким образом, пальчиковые игры, театрализованные игры, игры с пальчиками, игры со шнуровками, мозаиками, самомассаж – все это способствует развитию мелкой моторики рук и повышению умственной деятельности ребенка, психических процессов (внимание, память), развивает речевые способности детей и коммуникативность. Кисти рук и пальцев у ребёнка приобретают силу, хорошую подвижность и гибкость, что в дальнейшем облегчит ему овладение навыками письма.

Список литературы

1. Косина, Е.М. Пальчиковая гимнастика / Е.М. Косина. – М.: Эксмо, 2003. – 58 с.

2. Ткаченко, Т.А. Развиваем мелкую моторику / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2013. – 52 с.
3. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь / В.В. Цвынтарный. – СПб: «Лань», 1998. – 86 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петрова С.С.

канд. психол. наук, доцент,

Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Нижний Тагил

В статье педагогические условия математического развития детей среднего дошкольного возраста рассматриваются в условиях дошкольного образования. На основе занимательного материала строится математический образовательный процесс в ДОУ, который направлен на развитие логического мышления, умственной активности, смекалки, правильной речи и т.д. у детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: математические представления, математическое развитие, игра, дети дошкольного возраста, дидактические средства, ФГОС, интеграция, педагогические условия.

Период дошкольного детства относительно всей жизни человека недолог, но очень насыщен познанием. Велик поток информации, который обрушивает на маленького человека окружающая жизнь.

Источником познания дошкольника является чувственный опыт. Спонтанно накопленный чувственный и интеллектуальный опыт может быть объемным, но не упорядоченным, неорганизованным. Направить его в нужное русло призван педагог, который не только знает, чему учить ребенка, но и как учить, чтобы обучение было развивающим.

Обучению дошкольников основам математики отводиться важное место. Это вызвано целым рядом причин: обилием информации, получаемой ребенком, повышенное внимание к компьютеризации, желанием сделать процесс обучения более интенсивным.

Программа по математике в детском саду направлена на развитие и формирование математических представлений и способностей, логического мышления, умственной активности, смекалки, то есть умения делать простейшие суждений, пользоваться грамматически правильными оборотами речи.

На занятиях по математике воспитатель осуществляет не только образовательные задачи, но и решает воспитательные. Педагог знакомит дошкольников с правилами поведения, воспитывает у них старательность, организованность, привычку к точности, сдержанность, настойчивость, целеустремленность, активное отношение к собственной деятельности.

Элементарные математические представления у детей дошкольного возраста развиваются не только на занятиях, но и вне занятий – различные игры, индивидуальная работа, занятия детей на прогулке, деятельность ребёнка в математическом уголке, в других видах деятельности на физкультурно-оздоровительных мероприятиях, в изобразительной деятельности, конструировании, в повседневных играх. В дошкольном образовании математика – это не предмет в чистом виде, а развитие

элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. В данном возрасте, ведущий вид деятельности – игра поэтому, весь образовательный процесс в дошкольном учреждении строится на основе игр. Игра как ведущий вид деятельности вызывает качественные изменения у дошкольников. Дети в игре отражают окружающие их многообразие действительности и взаимоотношения людей в ней. Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности детей. Игра решает такие задачи как развитие мышления, памяти, внимания, воображения, наблюдательности. Сюжетно-развивающая игра в математическом развитии дошкольников – это средство углубления интереса и потребности в математических знаниях. Выполнение действий в воображаемой ситуации, способ побуждения к творчеству и самостоятельности. Сравнение предметов по различным признакам; сравнение групп предметов; навыки счета, сравнение смежных чисел, средство формирования простейших геометрических представлений о геометрических фигурах. Дидактическая игра имеет познавательную направленность: развивает индивидуальные способности к математике; воспитывает познавательную активность; вызывает интерес у детей к математике; способствует обогащению и закреплению математических представлений детей дошкольного возраста; обеспечивает динамичность и продуктивность мышления; развивает память, внимание, логику мышления [1, с. 54].

Организуя игры вне занятий, закрепляют, углубляют и расширяют математические представления у детей. Игры должны быть направлены на развитие логического мышления, а именно на умение устанавливать закономерности: порядок чередования фигур по цвету, форме, размеру. Должное внимание уделено развитию речи. В ходе игры воспитатель не только задаёт заранее подготовленные вопросы, но и непринужденно разговаривает с детьми по теме и сюжету игры, содействует вхождению ребёнка в игровую ситуацию. Детям очень нравится играть различными играми. Игровые занимательные задачи содержатся в разного рода, увлекательном материале. Смекалки, головоломки, занимательные игры вызывают у детей большой интерес. Дети могут, не отвлекаясь, подолгу упражняться в преобразовании фигур, перекладывая палочки или другие предметы по заданному образцу, по собственному замыслу. В таких занятиях формируются важные качества личности ребёнка: самостоятельность, вырабатывается усидчивость, развиваются конструктивные умения. В ходе решения задач на смекалку, головоломки дети учатся планировать свои действия, обдумывать их, догадываться в поисках результата, проявляя при этом творчество. Эта работа активизирует не только мыслительную деятельность ребёнка, но и развивает у него качества необходимые в дальнейшем для профессионального мастерства. В свою очередь на прогулках используют разные методы и приёмы для развития математических потребностей у детей старшего дошкольного возраста. Например: «Поиск тайника» даётся задание: сделать пять шагов от беседки вправо, семь шагов прямо и три прыжка влево повернуться кругом и посмотреть вверх. Или найди самое высокое дерево. «Подбери слово» дерево высокое, а трава... (низкая). Необходимость современных требований вызвана высоким уровнем современной школы к математической подготовке детей в детском саду. Поэтому с детьми, пропустившими более одного занятия, занимаются индивидуально, чтобы не допустить их отставания от остальных детей. Особое внимание уделяют индивидуальной работе с теми детьми, которые в силу особенностей развития не могут усваивать на занятии новые знания наравне со всеми. С ними ведут работу с некоторым опережением, чтобы подготовить к рабо-

те на занятиях. Для проведения индивидуальной работы с детьми следует использовать все возможные ситуации, какие могут складываться при игре в куклы, в процессе конструирования, во время дежурства. Так, например, дежурному, накрывающему на стол, можно предложить сосчитать, как детей, сидящих за столами, так и подаваемые предметы (тарелки, ложки, чашки, вилки) [2, с. 56].

Многие из дидактических средств, применяемых вне занятий, чрезвычайно эффективны. Примером могут служить «цветные числа» – дидактический материал преподавателя из Бельгии Х. Кюизенера, получивший большое распространение в детских садах за рубежом и в нашей стране. Он может использоваться, начиная с ясельных групп и заканчивая последними классами средней школы. «Цветные числа» – это набор палочек в виде прямоугольных параллелепипедов и кубиков. Все палочки окрашены в разные цвета. Исходным является белый кубик – правильный шестигранник. Белая палочка – единица, розовая – два, голубая – три, красная – четыре и т.д. Чем больше длина палочки, тем больше значение того числа, которое она выражает. Таким образом, цветом и величиной моделируется число. Имеется и плоскостной вариант цветных чисел в виде набора полосок разного цвета. Выкладывая из палочек разноцветные коврики, составляя поезда из вагонов, выстраивая лесенку и производя другие действия, ребенок знакомится с составом числа из единиц, двух чисел, с последовательностью чисел натурального ряда, выполняет арифметические действия, готовится к усвоению различных математических понятий. Палочки дают возможность сконструировать модель изучаемого математического понятия. Таким же универсальным и весьма эффективным дидактическим средством являются блоки Дьенеша (логические блоки), венгерского психолога и математика. Блоки развивают геометрические представления [3, с. 36].

Одним из средств формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений являются занимательные игры, упражнения, задачи, вопросы. Этот занимательный математический материал чрезвычайно разнообразен по содержанию, форме, развивающему и воспитательному влиянию.

В конце прошлого – начале нашего столетия считалось, что через использование занимательного математического материала можно выработать у детей умение считать, решать арифметические задачи, развивать у них желание заниматься, преодолевать трудности. Рекомендовалось использовать его в работе с детьми дошкольного возраста. В последующие годы был замечен спад внимания к занимательному математическому материалу, и вновь повысился интерес к нему в последние 10-15 лет в связи с поисками новых средств обучения, которые в наибольшей степени способствовали бы влиянию и реализации потенциальных познавательных возможностей каждого ребенка [7, с. 15].

Занимательный математический материал в силу свойственной ему занимательности, скрытой в ней серьезной познавательной задачи, увлекает, развивает детей. Единой, общепризнанной его классификации не существует. Чаще всего какая-либо задача или группа однородных задач получает название, в котором отражается либо содержание, либо игровая цель, либо способ действия, либо используемые предметы. Иногда название содержит описание задачи или игры в свернутой форме. Из занимательного математического материала в работе с дошкольниками могут использоваться самые простые его виды:

– геометрические конструкторы: «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг», в которых из набора плоских геометрических фигур требуется

создать сюжетное изображение на основе силуэтного, контурного образца или по замыслу;

- «Змейка», «Рубик», «Волшебные шарик», «Пирамидки», «Сложи узор» и другие игрушки головоломки, состоящие из объёмных геометрических тел, вращающихся или складывающихся определённым образом;

- логические упражнения, требующие умозаключений, построенных на основе логических схем и правил;

- задачи на нахождение признака (признаков) отличия или сходства фигур, например: «Найди две одинаковые фигуры», «Чем отличаются друг от друга», «Какая фигура здесь лишняя»;

- задачи на поиск недостающей фигуры, в которых анализируя предметные или геометрические изображения, ребенок должен установить закономерность в наборе признаков, их чередовании и на этой основе осуществить выбор необходимой фигуры, достраивая её ряд или заполняя пропущенное место;

- лабиринты – упражнения, выполняемые на наглядной основе и требующие сочетания зрительного и мыслительного анализа, точности действий для того, чтобы найти кратчайший и верный путь от начальной до конечной точки, например: «Как мышонку выбраться из норки», «Помоги рыбкам распутать удочки», «Угадай, кто потерял варежку»;

- занимательные упражнения на распознавание частей в целом, в которых от детей требуется установить, сколько и каких фигур содержится в рисунке;

- занимательные упражнения на восстановление целого из частей (собрать вазу из осколков, мячик из разноцветных частей, пазлы);

- задачи-смекалки геометрического характера с палочками от самых простых на воспроизведение по образцу узора и до составления предметных картинок, на трансфигурацию (изменить фигуру путем переукладывания указанного количества палочек);

- загадки, в которых содержится математические элементы в виде термина, обозначающего количественные, пространственные или временные отношения;

- стихи, считалки, скороговорки и поговорки с математическими элементами;

- задачи в стихотворной форме;

- задачи-шутки.

Этим далеко не исчерпывается весь занимательный математический материал, который может использоваться в работе с детьми. Перечислены только отдельные его виды [11, с. 46].

Занимательный математический материал по своей структуре близок детской игре: дидактической, сюжетно-игровой, строительно-конструктивной, драматизации. Как и дидактическая игра, он прежде всего направлен на развитие умственных способностей, качеств ума, способов познавательной деятельности. Познавательное его содержание, органически сочетаясь с занимательной формой, становится действенным средством умственного воспитания, непреднамеренного обучения, наилучшим образом соответствуя возрастным особенностям ребенка-дошкольника. Многие задачи-шутки, головоломки, занимательные упражнения и вопросы, потеряв авторство, передаются из поколения в поколение, как и народные дидактические игры. Наличие правил, организующих порядок действий, характер наглядности, возможность соревнования, во многих случаях ярко выраженный результат рождают занимательный материал с дидактической игрой. Одновременно он содержит и элементы других видов игр; роли, сюжет, содержание, отражающее ка-

кое-либо жизненное явление, действия с предметами, решение конструктивной задачи, любимые образцы сказок, рассказов, мультфильмов, драматизацию – все это свидетельствует о многосторонних связях занимательного материала с игрой. Он как бы вбирает в себя многие её черты и особенности: эмоциональность, творчество, самостоятельный и самостоятельный характер.

Занимательный материал имеет и свою собственную педагогическую ценность, позволяя разнообразить дидактические средства в работе с дошкольниками по формированию у них простейших математических представлений. Он расширяет возможность сознания и решения проблемных ситуаций, открывает эффективные пути активации умственной деятельности, способствует организации общения детей между собой и со взрослыми. Являясь своеобразной умственной гимнастикой, они предупреждают возникновение интеллектуальной пассивности, с ранних лет формируют настойчивость и целенаправленность детей. Сейчас повсеместно наблюдается тяга детей к интеллектуальным играм и игрушкам. Это стремление следует шире использовать в работе с дошкольниками. Отметим основные педагогические требования к занимательному математическому материалу как дидактическому средству [9, с. 24].

1. Материал должен быть разнообразным. Это требование вытекает из основной его функции, заключающийся в развитии и совершенствовании количественных, пространственных и временных представлений у детей. Разнообразными должны быть занимательные задачи по способам решения. Когда способ решения найден, то аналогичные задачи решаются без особого труда, сама задача из нестандартной становится шаблонной, её развивающее внимание резко снижается. Разнообразить следует и формы организации работы с этим материалом: индивидуальные и групповые, в свободной самостоятельной деятельности и на занятиях, в детском саду и дома.

2. Занимательный материал должен использоваться не эпизодически, случайно, а в определенной системе предполагающей постепенное усложнение задач, игры, упражнений.

3. Организуя деятельность детей с занимательным материалом и руководя ею необходимо сочетать методы прямого обучения с созданием условий для самостоятельных поисков способов решения.

4. Занимательный материал должен отвечать разным уровням общего и математического развития ребенка.

Это требования реализуется благодаря варьированию заданий, методических приемов и форм организации.

5. Использование занимательного математического материала должно сочетаться с другими дидактическими средствами по формированию у детей элементарных математических представлений.

Развитие элементарных математических представлений происходит, не только, на занятиях, но и вне занятий. Математика преследует нас везде «Вокруг нас» хочется сказать, что если не будет игр, различных занятий на закрепление, то обучение будет проходить не систематично, а, просто, спонтанно, не охватываясь и не усваиваясь детьми. Нужно как можно больше использовать игры на занятиях элементарных математических представлений. Занятия как можно больше должны проходить в игровой форме, нужно давать детям самим находить нужные ответы, решения, делать выводы. А самое главное, задача воспитателя – наполнить повседневную жизнь группы делами, проблемами, идеями, включить каждого ребенка в

содержательную деятельность. Организуя деятельность детей, воспитатель должен знать, не только как обучать дошкольников, но и чему их обучать, то есть ему должна быть ясна математическая сущность тех представлений, которые он формирует у детей. Для успешного усвоения программы школьного обучения ребенку необходимо не только много знать, но и последовательно и доказательно мыслить, догадываться, проявлять умственное напряжение. Как, известно, особую умственную активность ребенок проявляет в ходе достижения игровой цели, как на занятии, так и вне занятий. И, конечно же, необходимым условием, обеспечивающим успех в работе, является творческое отношение воспитателя к математике [9, с. 24].

Согласно ФГОС дошкольного образования содержание образовательной работы должно, в том числе обеспечивать развитие первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.). Стандарт предполагает комплексный и интегрированный подход, обеспечивающий развитие воспитанников во всех заявленных взаимодополняющих направлениях развития и образования детей:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Одним из условия развития математических представлений у дошкольников является интеграция образовательных областей.

Интеграция (от лат *integratio* – соединение, восстановление) представляет объединение каких-либо элементов (частей) в целое и процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей; объединение и структурирование неупорядоченных явлений, повышение интенсивности взаимодействия между элементами системы, упорядоченное функционирование частей целого; объединение и структурирование неупорядоченных явлений, повышение интенсивности взаимодействия между элементами системы, упорядоченное функционирование частей целого [10, с. 74].

На уровне интеграции основных направлений развития ребенка происходит объединение в одно «целое» различных элементов (частей), объединение понятийных категорий разных направлений развития ребенка, что делает педагогический процесс более интересным и содержательным.

На уровне интеграции образовательных областей устанавливаются связи между целями и задачами одной образовательной области и целями и задачами других образовательных областей. Решая интегрированные задачи в ходе совместной с педагогом деятельности, ребенок с помощью взрослого «притягивает» цепочки ассоциативных связей и выделяет какой-то признак не сам по себе, а в системе других свойств и связей интегрированных образовательных областей, что является основой обобщения. Процесс выделения существенных признаков происходит тем успешнее, чем шире ориентировка ребенка в данной образовательной области [8, с. 81].

Необходимыми педагогическими условиями математического развития средних дошкольников на основе интегрированного подхода являются:

– продуманная система организованной образовательной деятельности, включающая интегрированные занятия;

– рациональное совмещение различных видов деятельности (игровой, конструктивной, познавательной, исследовательской и др.) с вовлечением детей в решение проблемно-игровых ситуаций, сформулированных на основе личного опыта ребенка;

– активизация познавательного интереса к математике у средних дошкольников и стремления к усвоению новых знаний [5, с. 94].

Непременным условием развития математических способностей у дошкольников, является обогащенная предметно- развивающая среда.

Для реализации задач развития детей средствами занимательного материала, в группе должен быть оформлен математический уголок. Организация уголка должна осуществляться с активным участием детей, что будет создавать у них положительное отношение к материалу, интерес, желание играть. В художественном оформлении уголка должны быть использованы геометрические орнаменты и сюжетные изображения из геометрических фигур, герои детской литературы. Подбор игрового материала определяется возрастными возможностями и уровнем развития детей группы. В уголке должен размещаться разнообразный занимательный материал для того, чтобы каждый из детей смог выбрать игру для себя.

Например, это:

– настольно-печатные игры («Подбери узор», «Непослушные мячики», «Веселый кубик», и т.д.)

– игры для развития логического мышления, подводящие детей к освоению шашек и шахмат: «Лиса и гуси», «Мельница», «Волки и овцы»;

– головоломки («Лабиринт», «Игры со счетными палочками» и т.д.);

– логические задачи («Какие цифры поменялись?», «Найди похожую фигуру», «Только одно свойство» и т.д.);

– игры на составление целого из частей, на воссоздание фигур-силуэтов из специальных наборов фигур («Матрешка», «Геометрическая мозаика» и т.д.);

– игры на развитие ориентировки в пространстве («Мастерская ковров», «Найди похожую»).

Все они должны быть интересны и занимательны. Особой популярностью у детей пользуются плоскостные игры геометрического характера: «Танграм», «Волшебный круг», «Кубики для всех» и др. Дети могут придумывать новые, более сложные силуэты не только из одного, но и из 2-3 наборов к игре [6, с. 51].

По мере освоения детьми игр, вводятся более сложные игры с новым занимательным материалом.

Главной задачей педагога является: стимулирование проявления самостоятельности в играх, поддержание и дальнейшее развитие у детей интереса к занимательным играм [4, с. 41].

Таким образом, педагогические условия развития математических представлений детей среднего дошкольного возраста в условиях ДОО должны быть созданы такие, чтобы у каждого дошкольника среднего возраста, появлялось желание занимать своё свободное время не только развлекательными, но и требующими умственного напряжения, интеллектуального усилия играми и занятиями. Все это сформирует у дошкольников к началу обучения в школе стремление достигать результаты и уверенность в своих силах.

Список литературы

1. Богусловская, З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста/ З.М. Богуславская, Е.О.Смирнова – М.: Просвещение, 2001. – 207 с.
2. Бочкачера, Я.О. проблемах дидактической игры // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 7. – С.56-57.
3. Володина, Г. Блоки Дьенеша: ознакомление дошкольников с формой предмета / Г. Володина, И. Румянцева, И. Целищева // Дошк. воспитание. – 2012. – № 10. – С. 36-41.
4. Гребенников, И.В. Повышение педагогической культуры родителей – основа совершенствования семейного воспитания школьников / И. В. Гребенников. – М.: Сов, педагогика, 2002. – 76с.
5. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2006. – 415 с.
6. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения/Е.В. Карпова-Ярославль: Академия развития, 2002. -178с.
7. Кузнецова, Г. Веселые математические истории для дошкольников // Дошкольное воспитание – 2012. – № 12. – С. 15-22.
8. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре/ Д.В. Менджерицкая – М.: Просвещение, 2002. – 128 с.
9. Михайлова, Э. Треугольник из квадрата // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2011. – № 2. – С. 24-26.
10. Свердлова, Н.В. Математика – это интересно // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 74-75.
11. Целищева, И.И. Окружающий мир и математика в жизни детей 5-7 лет. Опыт подготовки ребенка к школе // Начальное образование. – 2010. – № 3. – С. 46-51.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

Решетникова В.А.

учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №52 «Ласточка», Россия, г. Старый Оскол

Бредихина Т.П., Петрова С.В., Рябова Е.В.

воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №52 «Ласточка», Россия, г. Старый Оскол

В статье рассмотрен вопрос о формировании навыка чтения, используя звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Этот метод позволяет создать базу для коррекции речевых нарушений, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза.

Ключевые слова: анализ, синтез, фонематический слух, звуковая культура, навык чтения, послоговое чтение, дидактические упражнения.

В последнее десятилетие приобрела широкую популярность тенденция раннего обучения чтению. Произошло это, от части, под влиянием некоторых педагогов-новаторов в России и за рубежом, пропагандирующих раннее обучение чтению и предлагающих для этого свои авторские методики. Это новшество встретило одобрение в определенных слоях населения, и раннее обучение чтению, переросло во что-то модное и престижное. Никакими серьезными научными обоснованиями такие новации не подкреплены. Если это делается без учета подготовленности дошкольника к усвоению таких навыков, возникает много проблем, значительных затруднений, проявляющихся в неполноценном усвоении и в формировании негативного отношения к чтению и письму.

Овладение грамотой представляет собой чрезвычайно важный этап в умственном и речевом развитии ребенка. Обучаясь чтению, ребенок овладевает совершенно новыми для него формами умственной и языковой деятельности, которые для дошкольника не всегда посильны. Если в процессе чтения не происходит полноценного перевода с письменного языка на образный, чтение не доставляет ребенку удовольствия, так как не приводит к полному пониманию и весьма мало способствует приобретению новых знаний и умственному развитию. Иначе говоря, должно наступить состояние готовности к усвоению грамоты. Без представления о количестве и порядке звуков в слове ребенок не сможет правильно писать, а назвав по порядку буквы, но, не умея соединять вместе соответствующие им звуки, не овладеет чтением. При обучении чтению, как и письму, исходным процессом является звуковой анализ устной речи, то есть, мысленное расчленение слова на его составляющие (звуки), установление их количества и последовательности.

У детей с общим недоразвитием речи процесс развития и формирования навыков чтения затруднен в связи с нарушением восприятия как фонематического, так и фонетического. Так же эти дети имеют вторичные отклонения в развитии психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения), что создает дополнительные затруднения в овладении навыками звукового и слогового анализа и синтеза для дальнейшего обучения чтению. Но как не обратить внимания и на то, что подготовка детей к обучению грамоте способствует общеречевому развитию дошкольников, помогает им овладеть богатством родного языка. В результате, знакомство со звуковой стороной слова воспитывает интерес к родному языку. Это очень важно для того, чтобы дети, став школьниками, с любовью изучали родной язык, освоение которого духовно обогащает человека. Но, чтобы понять красоту родного языка ребенок должен уметь слышать и воспринимать смысл высказанного. Сформировать у ребенка навыки чтения – это значит развить у него звуковую культуру речи, которая охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом.

Педагоги понимают, что без специального коррекционного воздействия дети не научатся различать и узнавать на слух фонемы, анализировать звуко-слоговой состав слов, и поэтому не смогут овладеть навыком чтения. Педагогическую деятельность по формированию навыков чтения посредством использования звукового и слогового анализа и синтеза целесообразно проводить поэтапно:

1 этап – Развитие фонематического слуха и звуковой культуры речи.

2 этап – Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза.

3 этап – Послоговое чтение.

На первом этапе обучения рекомендуется проводить работу по развитию фонематического слуха и параллельно с постановкой отсутствующих звуков у воспитанников. Нарушение произношения фонем у детей сочетаются с незначительностью процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, низкой познавательной активностью и слабым произвольным вниманием. Привлечь неустойчивое внимание дошкольников к занятиям можно, при условии, если заинтересовать их. Поэтому целесообразно проводить игры на развитие мыслительных процессов, которые вызывают большой интерес и дают возможность успешно проводить коррекционную работу на первом этапе обучения: «Посмотри, запомни, назови», «Хлопни на А, топни на Н», «Чем отличаются две картинки?», «Кто выразительнее произнесет предложение» и другие. При помощи упражнений и игр «Что звучит в баночке?», «Будь внимателен!», «Определи на слух» и так далее форми-

руются умения узнавать и различать неречевые звуки. Дети осваивают умение различать близкие по звуковому составу слова, реплики по высоте звучания, определять, далеко или близко находится звучащий предмет, воспроизводить (подражать) различные по силе звучания голоса во время проведения дидактических игр: «Угадай, кто позвал?», «Подскажи словечко», «Какое слово лишнее?»... На занятиях, что бы процесс обучения был более интересным, необходимо развивать умение не просто слушать стихотворение, но и подбирать слова, не только близкие по звучанию, но и подходящие по смыслу, что способствует развитию фонематического слуха.

Любой коррекционный процесс требует длительных упражнений с их многократным повторением. Но, несмотря на важность работы по формированию фонематического восприятия, это лишь первый этап в обучении навыкам чтения. Следующим, вторым этапом, является развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. На начальном этапе обучения детей знакомят с графическим изображением звуков. Фонетический анализ слов вовсе не означает их чтение или написание. Ребенок разбирает слова на слух. Схему разбора можно рисовать кружками и раскрашивать, выкладывать из разноцветных квадратиков или кружков (для этой цели хорошо подходят пробки от пластиковых бутылок красного, синего и зеленого цветов). Чтобы продемонстрировать последовательную смену одного звука другим можно использовать звуковую линейку, при помощи которой воспитанники одновременно слышат протяжное произнесение и следят за последовательным появлением звуков. Используя звуковую линейку, мы не только сосредотачиваем внимание на каком-то одном звуке, но и закрепляем знания о последовательной смене звуков в словах. Далее, необходимо развивать умение делить слова на слоги. Когда дети освоят эти правила деления слов на слоги, можно плавно переходить к зрительной опоре – к схемам. Но любой навык или умение необходимо всегда закреплять, то есть доводить до автоматизма.

Что бы дошкольникам лучше запомнить образ изучаемой буквы, лучше продемонстрировать ее печатное изображение, прочесть веселое стихотворение, «оживить» ее. Это может быть работа с пластилином, из которого дошкольники вылепят букву, выкладывание из мелких морских камешков, фасоли, гороха, дорисовывание элементов силуэта изучаемой буквы.

Быстро ориентироваться в звуко-буквенном составе слов с различной слоговой конструкцией детям помогает работа со схемами, а затем с разрезной азбукой. В течение всего учебного времени дети усваивают термины: звук, слог, слово, предложение. Дифференцируют звуки по признакам твердости, мягкости, глухости, звонкости, определяют место звука в слове, формируют навык деления слов на слоги, соотносить схему с названием предмета, проводить фонетический разбор слов. Когда воспитанники освоят этап звуко-буквенного анализа и синтеза, постепенно переходим к послоговому чтению.

Добиться хорошего результата удастся при помощи разрезной азбуки. Дети могут складывать из букв разрезной азбуки слоги сразу после звукового анализа и синтеза, прочитывать слово по слогам. Необходимо следить, что бы дошкольник понимал смысл каждого прочитанного слова, а позднее предложения. Полученные знания можно закреплять в тетрадях, прописывая печатными буквами, а затем читать вслух. Увлекает детей и карточки с пропущенными в них буквами, ребусы, кроссворды, при помощи которых в игровой форме закрепляются имеющиеся навыки в послоговом чтении.

Успех коррекционно-развивающей работы возможен только в условиях сотрудничества учителя-логопеда, воспитателей и родителей. Большое значение имеют беседы, консультации, мини-практикумы. В работе логопеда важно сделать родителей не только своими союзниками, но и грамотными помощниками. Увидев достижения своего ребенка, каждый родитель убеждается в том, чтобы овладеть навыками чтения – знать буквы алфавита недостаточно, необходимо иметь хорошо развитый фонематический слух, уметь слышать и выделять звуки в словах, владеть навыками звукового и слогового анализа и синтеза.

Список литературы

1. Александрова Т.В. Живые звуки или фонетика для дошкольников – СПб., 2005. 48 с.
2. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. 127с.
3. Голубева Г.Г., Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников – Санкт-Петербург. 2000. 64с.
4. Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А. Скоро в школу. – М.: ТОО «Глобус», 2003. 128 с.

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рожок Л.Н.

учитель первой квалификационной категории, МОУ «Бессоновская СОШ»,
Россия, Белгородская обл., с. Бессоновка

Калюжная Е.В.

доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации,
канд. пед. наук, доцент, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Григоренко Н.В.

доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации,
канд. филол. наук, доцент, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются различные проблемы и аспекты проектной и исследовательской деятельности как на уроках иностранного языка в средней школе, так и во внеурочной деятельности. Проект для учащихся не является глубоким исследованием, и сегодня не представляет практически никаких трудностей при выполнении. Проекты делают все школьники, начиная уже с начальной школы, готовясь к урокам. В то же время, исследование – это целый огромный труд для ребенка, в результате которого, он занимается саморазвитием, самопознанием, одним словом, самореализацией своих интересов и способностей.

Ключевые слова: проект, исследование, проектная деятельности, исследовательская деятельность, мотивация, иностранный язык.

Проблемы активизации познавательной деятельности школьников на сегодняшний день приобретают всё большую актуальность. Этой теме посвящено множество исследований в педагогике и психологии. И это закономерно, т.к. учение – ведущий вид деятельности школьников, в процессе которого решаются глав-

ные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к жизни, к активному участию в научно-техническом и социальном процессе.

В развитии познавательной активности выделяют два направления – деятельное, предполагающее освоение навыков учебной деятельности, и личностное, в основе которого лежит формирование мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер личности школьника [1, с. 112]. На наш взгляд, мотивационный аспект является наиболее важным, т.к., к сожалению, сколько бы ни говорили о необходимости владения иностранным языком, многие учащиеся (особенно сельских школ) искренне не понимают, где практически они могут применять знания, что само собой, отрицательно сказывается на их мотивации к изучению этого предмета. В сложившейся ситуации учителя вынуждены придумывать новые и новые формы работы для повышения познавательного интереса учащихся

По нашему мнению, этого можно добиться с помощью применения на уроках следующих приемов:

- 1) организацию проектно-исследовательской деятельности школьников;
- 2) обеспечение профессионально-ориентированной направленности содержания урока;
- 3) актуализацию ценностных ориентаций школьников путем знакомства и изучения общечеловеческих, национальных, семейных, личных ценностей;
- 4) применение средств Интернета, компьютерных технологий, комбинированных уроков;
- 5) обеспечение общения с носителями языка.

Преподавание в старших классах должно ориентироваться на возрастно-психологические особенности юношества, коими являются: формирование жизненных целей и планов, временной перспективы будущего, **жизненное и профессиональное самоопределение**. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности [4, с. 118].

Кроме того, должна учитываться актуальность тем, связанных с личной жизнью, семьей, интересами обусловлено *развитием самосознания старшеклассника, который*, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: «А что я значу в этом мире?» «Какое место я занимаю в нем?» «Каковы мои возможности?» «Какой я?» и т.д. Тем более, что педагогика настоящего времени все чаще обращается к ребенку как к личности, стремящейся к самоопределению и самореализации» [6, с. 9].

Кроме того, на своих уроках мы используем метод проектно-исследовательской работы, в результате которой учащиеся разрабатывают замечательные компьютерные презентации по изучаемым темам. Этот вид работы показывает огромную заинтересованность учащихся в самостоятельной исследовательской деятельности.

Чрезвычайно важно показать детям их собственную заинтересованность в знании иностранного языка, который пригодится в их профессиональной (работа, связанная с владением компьютером), личной (возможность общаться в туристической поездке), общественной (демонстрация кругозора, например, при обсуждении кинофильмов, новых книг на английском) жизни. Метод проектов может быть ис-

пользован на уроках иностранного языка в рамках программного материала практически по любой теме, во внеклассной и урочной деятельности. Проект как метод обучения, во-первых, ориентирован на достижение целей самих учащихся, и поэтому он **уникален**; во-вторых, формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он **эффективен**; в-третьих, проект дает ученикам опыт деятельности, и поэтому он **незаменим** [5, с. 214]. Главное это сформулировать проблему, над которой учащиеся будут трудиться в процессе работы над темой урока.

Для успешного применения метода проектов необходимо представлять организацию и структуру проектной работы.

Перечислим основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для её решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);
- использование исследовательских методов: определение проблемы, задач исследования; выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

Методика работы над проектом

1. Выбрать тему проекта, тип, количество участников.
2. Учитель продумывает возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики.
3. Распределить задачи по малым группам, обсудить возможные методы исследования, поиска информации, творческих решений.
4. Начинается самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным, групповым заданиям.
5. Постоянно проводятся промежуточные обсуждения заданий.
6. Защита проекта, оппонирование.
7. Коллективное обсуждение, экспертиза, оценка, выводы.

Еще одним методом, повышающим мотивацию к изучению английского языка, является метод проведения ролевых игр. Ролевая игра – это, прежде всего, речевая деятельность, игровая и учебная одновременно. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, и в этом смысле она выполняет **мотивационно-побудительную функцию** [6, с. 87]. Старшеклассники с огромным удовольствием участвуют в ролевых играх по различным темам. В ролевой игре учащиеся полностью забывают о главном враге: «боязни сделать ошибку» и высказывают свое мнение открыто. Реализуется главное требование: общение, где все друг друга понимают и каждый принимает активное участие в игре.

Стоит отметить особую роль использования научно-исследовательской деятельности во внеурочное время, т.к. «именно исследовательский подход в обучении делает ребят участниками творческого процесса, а не пассивными потребите-

лями готовой информации» [7, с. 43]. Выбор исследования не ограничивается лишь тематикой школьной программы по иностранному языку, напротив, такие исследования, как правило, метапредметны, и, к тому же, одна из сущностей поисково-исследовательской технологии обучения по определению В.И. Загвязинского [8, с. 172] – найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заклученных в задачах) личносно значимым для учеников. Учащиеся сами выбирают тему, интересную им в рамках номинаций, предложенных тем или иным конкурсом исследовательских работ. Заметим, что и конкурсы иногда ребята самостоятельно находят в интернете, и предлагают учителю поучаствовать.

Здесь, хочется остановиться на структуре исследовательской работы, которая имеет свои строго регламентированные правила, а также на основных этапах исследовательской деятельности.

Этапы исследовательской деятельности:

1. Выбор темы исследования.
2. Определение объекта и предмета исследования.
3. Определение цели и задач.
4. Разработка гипотезы.
5. Составление плана исследования.
6. Работа с литературой.
7. Выбор методов исследования.
8. Подготовка и проведение исследования (сбор материалов).
9. Обработка материалов исследования и формулирования выводов.
10. Оформление работы.

Выбор темы исследования.

Первый, наиболее трудный и ответственный этап – выбор темы исследования. Принято считать, что правильно выбрать тему работы – это наполовину обеспечить успешное ее выполнение. По мнению Яровой О.Н. создание ситуации успеха, где ребенок имеет возможность испытать радость, почувствовать веру в себя является важным моментом в организации исследовательской деятельности и способствует дальнейшему продвижению учащихся в их учебно-познавательной деятельности [7, с. 43]. При формулировке темы в первую очередь следует сформулировать обоснование ее актуальности. Здесь нужно указать, из каких соображений приступают к исследованию данной проблемы, чем обусловлена необходимость исследования (развитием науки, общественными потребностями или она представляет собой обобщение опыта и т.д.).

Следующий логический шаг – формулирование проблемы. Проблема – это объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целый комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. Таким образом, проблема исследования вытекает из установленного противоречия, то есть, ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: что надо изучить из того, что раньше не было изучено?

В названии темы должно содержаться 5-8 слов, но не более 12 слов, а также должно содержаться противоречие.

Необходимо помнить, что тема – это визитная карточка исследования, и от того, как грамотно она будет сформулирована, зависит успех всей работы.

Определение объекта и предмета исследования.

Объект исследования – это то, что взято для изучения и исследования. Объектом исследования может быть процесс или явление действительности.

Предмет – это особая проблема, отдельные стороны объекта, его свойства и особенности, которые, не выходя за рамки исследуемого объекта, будут исследованы в работе. Предмет исследования более конкретен и включает только те связи и отношения, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе.

Определение цели и задач.

Исходя из объекта и предмета определяются цель и задачи исследования.

Цель формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении выражая то основное, что намеревается сделать исследователь, к какому конкретному результату он стремится.

Задач ставится несколько, и каждая из них четкой формулировкой раскрывает ту сторону темы, которая подвергается изучению. Задачи следует формулировать четко и лаконично (изучить, разработать, выявить, установить, доказать и т.д.).

Разработка гипотезы.

Гипотеза – предположительное, вероятное знание, еще не доказанное логически и не подтвержденное опытом, указывающее на путь исследовательского поиска. Основные свойства гипотезы:

1. Неопределенность истинного значения;
2. Направленность на раскрытие данного явления;
3. Выдвижение предположения о результатах разрешения проблемы;
4. Возможность выдвинуть «проект» решения проблемы.

Требования к гипотезе:

- в гипотезу включают понятия и категории, являющиеся неоднозначными;
- она не должна включать слишком много положений;
- она должна соответствовать фактам, быть проверяемой и соответствовать широкому кругу явлений;
- правдоподобность, соответствие уже имеющимся знаниям по проблеме;
- гипотезе должна быть проверяемой.

Составление плана исследования.

Здесь учащийся самостоятельно составляет удобный для него план работы над исследованием, исходя из цели, задач, объекта, предмета исследования, а также учитывая сроки окончания работы над исследованием.

Работа с литературой.

Изучение научных публикаций необходимо проводить по этапам:

- общее ознакомление с произведением в целом по его оглавлению;
- беглый просмотр содержания;
- чтение в порядке последовательности расположения материала;
- выборочное чтение какой-либо части произведения;
- выписка представляющих интерес материалов.

Такую работу желательно проводить параллельно с составлением картотеки литературных источников.

Выбор методов исследования.

Метод – это способ достижения цели исследования, путь достижения, познания истины, сущности предметов и явлений.

Методы можно подразделить на несколько категорий:

1. Теоретические методы (анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, аналогия, моделирование);
2. Эмпирические методы (обобщение полученного опыта, формирование норм и правил, получение фактов об объекте, их анализ и систематизация);

3. Общенаучные методы (наблюдение, анализ, индукция, эксперимент, синтез, дедукция, моделирование и др.);

4. Методы опроса (беседа, интервьюирование, анкетирование).

Оформление работы.

Существуют определенные требования к оформлению исследовательской работы. Общие правила следующие: текст не должен содержать стилистических, орфографических, грамматических ошибок, общий объем основной части работы должен быть не более 30-35 страниц, текст печатается 14 шрифтом с 1,5 интервалом, страницы нумеруются в правом верхнем углу, основные схемы, таблицы и графики размещаются по ходу изложения, дополнительные материалы – в приложении.

Залогом успеха на любой научно-практической конференции является само выступление, защита своей исследовательской работы. Здесь тоже необходимо помнить ряд важных деталей:

1. В докладе обязательно должны быть озвучены цели и задачи исследования, гипотеза, объект и предмет исследования, степень исследованности данной темы, методы, результаты, выводы, подтвердилась ли гипотеза.

2. Доклад необходимо рассказывать, а не читать по тексту, однако допускается конспект с тезисами.

3. Презентация, используемая при выступлении, должна быть легко читаема и четко видна сидящим в зале, рекомендуется использовать светлый фон и темный шрифт.

4. Во время выступления необходимо смотреть на слушателей, лишь изредка допускается смотреть в конспект.

5. Необходимо подготовить свой доклад так, чтобы уложиться в регламент.

6. Не нужно бояться вопросов, отвечать на них надо уверенно, очень часто ответы показывают работу гораздо выгоднее, чем просто доклад.

7. Свое выступление необходимо рассматривать как обмен опытом работы, такой настрой избавит от волнения и работа будет успешно защищена.

Учащиеся, хоть раз поучаствовавшие в какой-либо конференции со своей исследовательской работой, впоследствии снова с энтузиазмом берутся за новые исследования, находят интересующие их темы, самостоятельно видят и исправляют свои ошибки на защите работ, слушают доклады других детей, таким образом, приобретая колоссальный опыт выступлений перед аудиторией, контроля, общения.

Список литературы

1. Валиева З. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях реформирования общеобразовательной школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 112-114. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/633/> (дата обращения: 10.12.2017).

2. Чельшева И.В. Развитие познавательных интересов школьников в условиях компьютеризации современного образования // Таганрог, 2006. С. 67-74.

3. Курочкина Н.А. Развитие познавательных интересов школьников на уроках истории. // Великий Новгород, 2007. С. 232-244.

4. Фирсова Л.А. Активизации познавательной деятельности школьников в обучении истории и обществознания // (school47.edu.yar.ru/.../aktivizatsiya_poznavatelnoy_deyatelnosti_obuchayushchihsya...).

5. Мухина Е.А. 2012 г. Проектная деятельность учащихся. на уроках и во внеурочное время // (www.методкабинет.рф/.../Мухина%20Е.А.%20-%20Проектная%20деятельность%20...).

6. Рычина Т.Н. Интерактивный метод обучения – ролевая игра. <http://открытыйурок.рф/статьи/576686/>

7. Ярова О.Н. Организация исследовательской деятельности школьников во внеурочное время. <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/02/04/organizatsiya-issledovatel'skoj-deyatelnosti-shkolnikov-vo>

8. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 033400 (050701)-Педагогика / В.И. Загвязинский. – М. : Academia, 2006. – 174 с. : ил. – (Профессионализм педагога). – Библиогр.: с.171-172. – ISBN 5-7695-2711-0 (в пер.)

ОБУЧАЮЩАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ДОУ И РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ)

Русанова Н.А.

аспирант, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова,
Россия, г. Чебоксары

Вербина Г.Г.

доктор психологических наук, профессор,
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Россия, г. Чебоксары

Профессия воспитателя особая, необычная, так как пока рождаются дети, она будет востребована, будет иметь высокое предназначение, обеспечивая развитие личности из ребенка с целью осуществления ею своей приносящей счастья, радости, успеха и благополучия жизни. Авторы ставят целью провести теоретический обзор понятия «воспитатель» и характерных особенностей обучающей и образовательной деятельности личности воспитателя ДОУ и Реабилитационного центра для детей с ОВЗ. Подчеркивается, что воспитательно-образовательная деятельность, приводящая к нужным результатам, невыполнима без наличия такой важнейшей личностной и профессиональной черты воспитателя как любовь к детям.

Ключевые слова: воспитатель, ребенок дошкольного возраста, профессиональные педагогические функции, личностные и психологические особенности, реабилитация.

Введение. Заявленная в названии статьи проблема является актуальной для настоящего времени, так как научные исследования, связанные с организацией работы с детьми дошкольного возраста, обозначили их главное значение в выполнении личностью воспитателя своих педагогических функций. Она является и междисциплинарной, так как в равной мере она интересует представителей и социологии, и медицины, и педагогики, и психологии.

На рынке труда воспитатель требуется спросом: можно устроиться в муниципальное бюджетное и в частное дошкольное образовательное учреждение, в различные не бюджетные центры детского развития, в детские дома, в школы-интернаты, в приюты и хосписы, в детские социальные и реабилитационные центры.

В настоящее время по причине часто изменяющейся, неустойчивой экономической обстановки в нашей стране, ощутимых различий в отношении доходов, уровня и качества жизни различных слоев населения, степени их интеллектуального развития, по причине появления значительного числа детей, испытывающих потребность в государственной поддержке и содействии, профессия воспитателя социального или реабилитационного центра становится все более актуальной.

Формулировка цели статьи. Целью исследования является изложение некоторых профессиональных особенностей и функций личности воспитателя, выполняемых в ДОУ и Реабилитационном центре для детей с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Появление педагогики как науки и как профессии располагает объективным началом своего возникновения. Для каждого подрастающего поколения важно применять те знания, умения, навыки, которые уже имели место быть в предшествующей жизни, и были испытаны на практике, те явления культуры, быта, оставшиеся от прежних деятелей.

Наука относит возникновение педагогической профессии к временам Древней Греции, когда в материально обеспеченных семьях раб осуществлял надзор за ходом, состоянием, развитием детей, сопровождал их в школу, принося с собой нужные, обязательные учебные принадлежности, старался уберечь от опасных, нежелательных, вредных ситуаций, тем самым непреднамеренно, непроизвольно воспитывая в ребёнке определенные качества, черты характера и выработывая характер его поступков, образ действий и жизни вообще. Именно такого раба именовали «педагог», который дословно с греческого языка «*παῖδαγωγός*» переводится как «воспитатель, наставник». По прошествии определенного времени развитием и обучением детей уже занимался домашний воспитатель, а позднее, когда пропаганда образования, осуществляемого обществом и учитывающего его запросы и потребности, сделала его широко распространенным, возникла профессия «воспитатель».

Раздел языкознания, исследующий происхождение русского слова «воспитатель» объясняет, что оно имеет место быть от основы слова «питать», которое имеет следующее значение: «служить необходимым источником для нормального действия, функционирования, почвой, основой для развития чего-либо, поддерживать» [3, с. 81].

В современной науке понятие «воспитатель» трактуется как «человек, занимающийся воспитанием кого-либо, принимающий на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека» [5, с. 34].

Впервые детский сад открылся в XIX веке за рубежом, в Германии, в котором матерей обучали должному воспитанию детей посредством занятий на практике. Во второй половине XIX века детские сады появились и в России, а точнее, в Санкт-Петербурге; позднее, в начале XX века появились специализированные учебные заведения по подготовке педагогических кадров.

В России в дореволюционное время воспитание осуществлялось в основном в семье, воспитательницами – иностранками, по причине имеющего тогда приоритетного значения знания иностранных языков. Помимо работы в семьях воспитательницы исполняли свои обязанности и в школах, в которых было разделение по половому признаку и трудовой деятельности.

В СССР во многих заведениях, в которых велось обучение, воспитание, образование несовершеннолетних детей, должность воспитателя была введена в постоянный состав, права и обязанности его были установлены в соответствии с специально подготовленным сводом правил и законов [2, с. 2].

Согласно Приказа Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (Воспитатель, Учитель)» проектирует и реализует образовательный процесс и общеобразовательные программы в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования [12, с. 4].

В России процесс становления и развития науки о воспитании, образовании и обучении детей дошкольного возраста связан с именами таких общественных де-

ителей, представителей культуры и педагогов, как: В. Ф. Одоевский, основавший и возглавлявший первый приют для детей из бедных семей, имеющих родителей, Н. И. Новиков, В. Г. Белинский, вкладывавший огромный смысл в интеллектуальное, физическое, эстетическое воспитание дошкольников, в игровой метод и метод, основанный на демонстрации изучаемых предметов и образцов как вспомогательных объектов, заменяющих изучаемый предмет, представленных в наиболее общем виде, и обозначивший возрастную периодизацию, А. И. Герцен, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, придававшие важное значение семейному воспитанию и роли матери, А. С. Симонович, Е. Н. Водовозова, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, Е. И. Тихеева, А. П. Усова, Е. А. Флерица, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина и ее школы, А. К. Маркова, С. В. Кондратьева, В. А. Кан-Калик, Л. М. Митина и др [2, с.3].

Сформированное в 1960 году НИИ дошкольного воспитания АПН РСФСР обусловило появление единой программы воспитания детей раннего и дошкольного возраста в дошкольных учреждениях, усилило внимание ученых к психологическим аспектам их развития. Труды Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова и Л.И. Венгера приобрели массовую популярность.

На рынке труда профессия воспитателя требуется спросом: можно устроиться в муниципальное бюджетное и в частное дошкольное образовательное учреждение, в различные не бюджетные центры детского развития, в детские дома, в школы-интернаты, в приюты и хосписы, в детские социальные и реабилитационные центры.

Обучающая деятельность воспитателя ДОУ регламентирована примерной основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы», ведущими целями которой являются: обеспечение благоприятных предпосылок, способствующих полноценному проживанию ребенком дошкольного детства, воспитание основ образованности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, его подготовка к жизни в современном обществе, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника и предварительных условий для его учебной деятельности; воспитание у дошкольников таких качеств, как: преданность своему отечеству, активная жизненная позиция, творческий подход в решении различных жизненных ситуаций, уважение к традиционным ценностям [10, с. 3].

Воспитатель осуществляет надзор за безопасностью жизни детей, формирует основу для их всестороннего развития: повышает жизнедеятельность детского организма благодаря физическим упражнениям и соревнованиям, подвижным играм, развлечениям, прогулкам на свежем воздухе, организации сбалансированного питания; развивает у детей национальный язык как средство общения, как способность выражать словесно свои мысли; показывает прекрасное в художественном творчестве, в природе и в жизни; формирует дисциплинированное поведение в соответствии с существующими в обществе правилами и требованиями. Он развивает у ребенка-дошкольника психические процессы: внимание, восприятие, мышление, память, активное творческое воображение; коммуникативные навыки; способность мыслить, рассуждать, делать умозаключения; понятливость, находчивость, умение быстро схватывать основное, существенное; способность к самостоятельным активным действиям, предприимчивость.

Воспитатель ДОУ, применяя в своей профессиональной деятельности всевозможные педагогические развивающие образовательные методы и приемы и воз-

держиваясь от резкого, выражающего неуважение, пренебрежение к своим воспитанникам поведения, разбирается в трудно разрешимых детских вопросах, пытается договориться с каждым ребенком, достичь с ним взаимного понимания, поддерживает групповую дисциплину, консультирует родителей на предмет выявления интересов и склонностей каждого ребенка, их дальнейшего развития; умело и быстро приспосабливается к меняющимся условиям, обстоятельствам окружающей действительности; в случае серьезных разногласий, острых споров с родителями, приходит к обдуманному выводу, ищет положительное разрешение конфликтам. Воспитатель – это аккуратная, чистоплотная личность, соблюдающая во всем чистоту и порядок [13, с. 115].

У каждого ребенка, оказавшегося в реабилитационном центре, есть педагогические, интеллектуальные, психологические проблемы в процессе его социализации по причине наличия физических недостатков, органических нарушений разной степени тяжести, антиобщественного образа жизни родителей или крайне сурового обращения с ребенком в семье, по причине попадания в тяжелую жизненную ситуацию.

Реабилитация или восстановление личности ребенка в физическом, сенсомоторном, речевом, психологическом и социальном аспектах есть процесс сложный и длительный [9, с. 71].

Как раз в стенах реабилитационного центра основными качествами воспитателя являются безусловное принятие детей, отзывчивость, душевное расположение к ним, стремление делать для детей добро, готовность оказать им помощь, снисхождение, высокоразвитое чувство долга по отношению к детям, умение радоваться жизни, наличие положительного душевного состояния личности воспитателя реабилитационного центра.

Основная цель реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья – это приобретение ими знаний, умений, способности самостоятельно, независимо существовать в окружающей их действительности, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе.

По этой причине воспитатель реабилитационного центра посредством проведения на начальном этапе социально – педагогических диагностических процедур выявляет характерные индивидуальные, личностные особенности каждого ребенка, а в дальнейшем благодаря специально организованным занятиям, дидактическим, развивающим играм и упражнениям, хозяйственно-бытовым поручениям, наличию предметно – развивающего пространства формирует следующие социальные знания и навыки у своих воспитанников: обслуживание самого себя, удовлетворение своих бытовых нужд, потребностей собственными силами; соответствующее возрасту познавательное развитие; соразмерную детской силе и возможностям трудовую деятельность; развитие вербальных или невербальных коммуникативных навыков; соответствующее принятым в обществе нормам и правилам поведение; поддержание чистоты своего тела и здоровья.

Воспитатель реабилитационного центра обязательно взаимодействует с семьей своих воспитанников с целью повысить педагогические знания родителей, с целью выявления того положительного опыта, который есть у каждой семьи, решения, преодоления имеющихся проблем и трудностей, с целью раскрыть внутренний мир и индивидуальные качества каждого ребенка, активизировать его творческую и социальную активность, воспитать у ребенка нравственность, социально одобряемые нормы поведения, содействовать его всестороннему развитию.

Таким образом, в результате проведения планомерной систематической деятельности воспитателя реабилитационного центра по совершенствованию социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья появляется самосознание, социальная активность, чувство собственного достоинства, осознание своих индивидуальных особенностей, ценных качеств и уязвимых личностных черт, осознание жизненных целей и перспектив; появляется стремление найти свое место в жизни, в обществе, в деятельности; развиваются положительные коммуникативные и творческие способности; формируется способность к выбору стойкой жизненной позиции, умение нести ответственность за себя и свои поступки; происходит развитие эмоциональной и познавательной сфер; у детей вырабатывается позитивное отношение к миру взрослых и обществу.

Заключение. Педагогическая психология как наука осуществляет следующее назначение: описывает на языке понятий, терминов, классификаций накопленный педагогический практический опыт человечества; на языке теории раскрывает содержание педагогических событий, фактов, процессов, причины их возникновения, строения, обоснованность развития; тщательно образом создает четко обозначенные и вполне определенные образовательные технологии, проекты, программы, формы, методы взаимной деятельности в педагогическом процессе; активно формирует педагогическое сознание в социуме; предсказывает на будущее дальнейшее развитие дошкольной педагогики [1, с. 21].

Общей чертой в работе воспитателя ДОО и Реабилитационного центра для детей с ОВЗ является хорошее знание индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, образа мыслей каждого ребенка, его воззрений, убеждений, склонностей, интересов, пристрастий. Личность воспитателя обязана определить действительный уровень развития способности ребенка мыслить, рассуждать; определить причины, побуждающие ребенка к действию, его интересы, личностную и ценностную ориентации, отношение к жизни, труду; постоянно развивать самостоятельность, инициативу, самостоятельность воспитанников, то есть организовать и направлять ведущую к успеху образовательную деятельность.

Воспитатель обязан непрерывно улучшать свой профессионализм, применяя в своей деятельности тот успех, положительный результат, достигнутый педагогической наукой и прогрессивными практическими исследованиями; двигаться по направлению будущего, дальнейшего развития, овладевая нетрадиционными методами и инновационными технологиями [11, с. 63].

В воспитателе должно сочетаться чрезвычайное усердие, любовь к труду, к своей профессии, настойчивое движение к улучшению, обогащению своих педагогических знаний, умений, навыков, владение разнообразными способами и приемами осуществления воспитательного, образовательного и развивающего процесса, высокий профессионализм, организаторские умения.

Профессия воспитателя, относясь к типу «Человек – Человек» и к классу эвристических, умственных профессий, определяет направление своей деятельности на коммуникативное взаимодействие с детьми дошкольного возраста, на поиск приемов их исследования, методики постановки необходимых, важных вопросов, касающихся процесса развития, обучения и образования детей дошкольного возраста и способов их решения. Она в достаточной степени требует много внимания, усилий, терпения, усердия, так как личность воспитателя занимается не только планированием и осуществлением педагогического и воспитательного процесса, но и организацией методического обеспечения упомянутых выше процессов [6, с. 151].

Список литературы

1. Абдулкеримова Г. Спасибо воспитателям за науку // Дошкольное образование. 2008. – № 2. – С. 19-21.
2. Аромштам М. Начало начал. К истории дошкольной педагогики в России // Дошкольное образование. 2007. – № 18. – С. 2-3.
3. Дошкольное образование. Словарь терминов / Составитель Виноградова Н.А. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 400 с.
4. Вербина Г.Г. Психология семьи: Курс лекций / Г.Г. Вербина. Чуваш. ун-т. Чебоксары, 2005. – 238 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 239 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Воронеж: Изд-во НПО «МЭДОК», 1996. – 400 с.
7. Курочкина И.Н. Поведенческая компетенция воспитателя / И.Н. Курочкина // Дошкольное воспитание: журнал. – 2014. – №8. – С. 85-87.
8. Личность педагога: психология профессиональной самореализации. Методическое пособие для работников образования. – Чебоксары: Издательство Л. А. Наумова, 2006. – 108 с.
9. Морозов А.В. Обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий // В сборнике: Социальная интеграция инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современную жизнь общества: опыт, проблемы, перспективы // Материалы Международной научно-практической конференции. – Самара, 2016. – С. 181-195.
10. «От рождения до школы». Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под. ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2014.
11. Поварёнков Ю.П. Оценка эффективности педагогической деятельности / Ю.П. Поварёнков, Ю.Н. Слепко. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2011. – 87 с.
12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (Воспитатель, Учитель)»».
13. Русанова Н.А., Вербина Г.Г. Социально-психологический анализ самооценки личности воспитателя в период психической адаптации к ДООУ. – Научные исследования: от теории к практике: материалы VII Междунар. науч.-практич. конф. /редкол.: О.Н.Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1(7). – 312 с.
14. Сенько, Ю.В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 63-68.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Рюмина Т.В.

доцент кафедры психологии и педагогики, канд. психол. наук, доцент,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Исакова И.Ю.

магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассмотрены сущность, механизмы и тенденции становления гендерной идентичности в условиях современного общества. Представлен анализ тенденций социально-психологического развития представлений о гендерных типах. Определены направления педагогических и психологических исследований в области гендерного воспитания.

Ключевые слова: гендер, идентичность, социально-культурная среда, кризис, воспитание.

Актуальность данной темы связана как с общемировыми процессами современного общества, такими, как глобализация, стирание границ между странами, распространение глобальных угроз человечеству, так и с кризисом личности, выражающимся в «инфантилизации» современных молодых людей, выраженной в неспособности к критической оценке поступающей информации, быстрой смене ценностных приоритетов в молодежной среде, дефиците осмысленного межличностного общения.

Предложенное и разработанное Э. Эриксеном понятие «идентичность» в современном обществе неожиданно приобрело особую значимость. Специфика постмодернистского общества выражается в его полиструктурности, открытости и, как следствие, уязвимости, многовекторности и разнонаправленности происходящих в нем процессов.

Проблемы персональной идентичности перешли из философской плоскости в социальную и бытовую. Отдельные индивиды все в большей степени полагаются на свои собственные представления о дозволенном и принятом, и все меньше ориентируются на, принятые в обществе, стереотипы и установки отдельных групп людей или общества, в целом. Такая ситуация приводит к тому, что идентичность позволяет человеку обрести устойчивость в постоянно меняющемся мире.

Понятие гендерной идентичности является довольно широким понятием, включающим в себя не только ролевой аспект (как в понятии поло-ролевая идентичность), но и образ человека в целом, как внешний (особенности поведения, одежды и прически), так и внутренний – самовосприятие (сексуальная идентичность), установки человека по отношению к своему и противоположному полу, представления о приемлемом и отвергаемом поведении своего и противоположного пола, стереотипы, к которым присоединяется индивид. Таким образом, говоря о содержании понятия «гендерная идентичность» следует, прежде всего, исходить из того, что существует несколько социально-психологических уровней, на которых реализуются гендерные отношения, и, в зависимости от уровня, данное понятие наполняется соответствующим содержанием.

Особую остроту приобретает проблема гендерной идентичности в переходные или кризисные периоды, к которым относится, в том числе и юношеский возраст. В число приоритетных задач данного периода относится как определение профессиональной траектории развития, так и отношением к собственной гендерной роли в семье. Идентичность в целом, и гендерная идентичность, в частности, приобретают черты незаконченного проекта, а не как раньше, раз и навсегда сформированного свойства человека. В доминирующем в современном обществе многовариантном представлении об идентичности, смещаются прежние стереотипы в сторону возможности изменения уже определенного природой пола [2].

Стремительно развивающаяся субкультура игрового виртуального мира создает условия для облегченного отношения у юношей и к гендерным проблемам. В условиях активного транслирования через средства массовой информации и компьютерные сети ценностей инверсивных, с точки зрения гендерных отношений, групп общества, у молодежи невольно возникают вопросы о правомерности вопроса о возможности «выбора» своей гендерной идентичности, возникают сомнения в традиционных стереотипах и установках.

Модели гендерного поведения закреплены в традиционном обществе на уровне достаточно жестких представлений, стереотипов поведения в отношении эталонов «настоящего мужчины» и «настоящей женщины». Эти эталоны сформир-

рованы предыдущими поколениями и транслируются последующим поколениям в неизменном виде уже многие столетия. Однако изменения в современном обществе, прежде всего с точки зрения принятия, так называемых демократических ценностей, принимающих самые разнообразные варианты само-восприятия человека, привели к большей терпимости по отношению к размыванию ранее полярных представлений о мужественности и женственности, о мужской и женской модели поведения.

Следующим немаловажным аспектом в механизмах становления гендерной идентичности является тот факт, что гендерные отношения конструируются, а не даются индивиду как данность. Следовательно, следует учитывать возможность их перестройки и изменения при создании определенных условий в социальном окружении юноши или девушки. Так, в последнее время наблюдается стирание четких границ между мужской или женской социально-психологической ролью. В большей степени эти изменения затронули представительниц женского пола, однако как показывают исследования, данная тенденция характерна и для образованных мужчин преимущественно молодого возраста, проживающих в условиях крупного города [1].

Следует отметить, что гендерные стереотипы рассматривались неоднозначно даже в условиях патриархального общества. Отлеживая образ женщины, создаваемый в народной педагогике, через сказки, поговорки и потешки, мы можем отметить, что абсолютное большинство героинь способны на мужественные поступки, на подвиги, они берут на себя ответственность и достигают целей. Историкографические исследования, относящиеся началу XIX века, отмечают, что посещающие России иностранцы были поражены самостоятельностью русских женщин. Многие из них наравне с мужчинами владели собственностью, распоряжались имением, имели образование.

С точки зрения символического образа России, также наблюдается особое отношение к женщине, к ее роли в истории. Так, в народной культуре закрепленным является образ матери. Особое почтение в семье – матери, образ же отца часто не отличается силой и самостоятельностью. Мужчина часто представляется в анти-социальном ракурсе, как способным лишь на бесшабашность, пьянство и драки [3].

Исследования показывают, что представители сильного пола в отличие от женщин, часто демонстрируют окружающим невербальные, ложные образы «Я». Описание и осмысления различных ипостасей мужского и женского «Я», многие авторы связывают с понятием «гендерный дисплей». В его структуре выделяют следующие компоненты: «игра» по правилам, ориентированность на партнера, представление своего пола. Данное понятие не монолитно, оно детерминировано культурой, определенным обществом, социальными ситуациями. Различие в гендерных дисплеях во многом определяет властные отношения между полами. Отражать в дисплее принадлежность к своему полу, также означает быть социально-компетентным партнером, способным вызывать и проявлять доверие и отвечать требованиям коммуникативных практик, приемлемых в данной культуре.

Характеризуя основные условия становления доверия, большинство исследователей отмечает, наличие целостности личности, понимаемой через постоянство, когерентность и преемственность в его действиях. Основанием для ее формирования выступает многообразие поведенческих проявлений дисплеев женственности и мужественности, выражающих принадлежность к полу и создавая возможность для категоризации.

На мужское поведение и психику влияют правила этикета и хорошего тона. В современных условиях женщины проявляют подчас большую целеустремленность, чем мужчины, зачастую имеют более высокий уровень образования, и все это способствует тому, что у представителей сильного пола происходит нарастание внутриличностного напряжения, развиваются сложные типы саморефлексии, что в совокупности приводит к пересмотру понятия мужского «Я». Исследования показывают, что степень влияния женщины в публичной жизни влияет на уход мужчин от стесняющих их правил этикета. Чаще всего мужчины в подобных ситуациях начинают проявлять агрессию и асоциальное поведение (пьянство, хулиганство).

Таким образом, немаловажным аспектом в механизмах становления гендерной идентичности юношей является механизм доминирования, неравенства, обеспечивающий функциональную оправданность той или иной модели поведения, в частности, мужской или женской. Данные механизмы в настоящее время также существенно изменились, прежде всего, в угоду демократических идеалов равенства между полами и активного внедрения в повседневность различных приемов стирания этих различий: от моды на стиль «уни-секс» до появления в ранее сугубо мужских профессиях большого количества женщин и наоборот.

Список литературы

1. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия (Справочник практического психолога). – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
2. Палецкая Т.В., Рюмина Т.В. Социально-психологические детерминанты развития маскулинности в условиях современного общества // Развитие человека в современном мире: V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, г. Новосибирск, 15-17 апреля 2014 г. / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб.гос.пед.ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – Часть 2. – С.163-168
3. Федосеева И.А., Рюмина Т.В. Гендер: психологический и педагогический аспект. – Новосибирск: «Архивариус- Н», 2012.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕФЕКТОЛОГОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Саутина М.А.

старший преподаватель кафедры технологий
психолого-педагогического и специального образования,
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
Россия, г. Орел

Автор статьи рассматривает компетентностный подход в реализации технологии формирования профессионально важных качеств у будущих дефектологов. В статье выделены профессионально важные качества, которые формируются у будущих дефектологов в процессе обучения в вузе. Раскрыты возможности формирования профессионально важных качеств специалистов-дефектологов в рамках теории контекстного обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально важные качества, специалисты-дефектологи, формирование.

Одним из приоритетных направлений модернизации специального образования признан компетентностный подход, отличительной особенностью которого является переход от традиционно существовавшей трансляции знаний, умений и

навыков к формированию комплекса компетенций. Традиционная педагогическая система, определяющая содержание и качество образования несколько десятилетий подряд в вузах страны, уже не способна в полной мере реализовать современные требования государства и общества в подготовке будущих специалистов-дефектологов. Компетентностный подход, в свою очередь, трансформирует трансформируемые знания, умения, навыки в определенные профессиональные компетенции, которые потребуются будущим специалистам в дальнейшей профессиональной деятельности [2]. То есть, акцент смещается на качественное овладение обучающимися в вузе общекультурными и профессиональными компетенциями.

Базовым понятием компетентностного подхода является понятие «компетенция». Анализируя многочисленные определения данного понятия, мы остановились на следующих:

1. Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач [3].

2. Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4, 5].

Таким образом, в понятии «компетенция» объединены способности и качества личности, позволяющие будущему специалисту быть успешным в профессиональной деятельности.

Способности, в свою очередь, определяются как свойства личности, являющиеся условиями успешного осуществления определённого рода деятельности. Способности развиваются из задатков в процессе деятельности (в частности, учебной) [1]. Способности к профессиональной деятельности образуются посредством накопления индивидуального опыта в процессе овладения профессией, такие способности можно назвать *профессиональными новообразованиями*. Эти новообразования личности, не только обеспечивают успешность овладения будущей профессией, но имеют и надпредметные и междисциплинарные характеристики, применимые в различных сферах профессиональной деятельности [1, 4].

Опираясь на профессиональный стандарт педагога-дефектолога, в котором закреплены трудовые функции и профессиональные действия специалиста и стандарт высшего образования по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование, мы сформулировали профессионально важные качества, которые на наш взгляд, формируются в процессе обучения будущих дефектологов в вузе. Это способность к:

– рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подхода к лицам с ограниченными возможностями здоровья;

– организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности;

– проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития;

– осуществлению мониторинга достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы;

- проведению работы по духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья, приобщению их к историческим ценностям и достижениям отечественной и мировой культуры;
- взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- готовность к:
 - организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты;
 - планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением.

Вместе с тем, и проблема формирования профессионально важных качеств будущих специалистов в настоящее время привлекает внимание, как участников образовательного процесса, так и работодателей.

Исходя, из анализа работ этих авторов, очевидно, что необходимо применить такую технологию обучения, которая позволила бы в большей степени сформировать профессионально важные качества, имеющие практическую направленность и сократить период предметной и социальной адаптации специалиста–дефектолога в образовательной организации. Эти вопросы освещались в работах Азбукина Д.И., Волковой Л.С., Калиниченко А.В., Ковшикова В.А., Лапшина В.А., Малофеева А.А., Марголиса Н.Н., Назаровой Н.М., Никитина М.Н., Рау Ф.А., Рубцова В.В., Селиверстова В.И., Феоктистова В.А. и др.

Компетентностный подход и теория контекстного обучения, столь успешно зарекомендовавшая себя в последние годы в образовании и позволяют разработать технологию формирования профессионально важных качеств специалистов-дефектологов, понимаемую как искусственную модель реальной жизни и профессиональной деятельности. Обучение наполняется существенной долей практической работы, которая организуется не столько для иллюстрации тех методов, которые были изучены в теоретических дисциплинах, сколько для постановки и моделирования различных задач и условий, требующих осуществления профессионального действия и его отработки в рамках практико-ориентированных дисциплин [3, 4].

Формирование профессионально важных качеств в рамках компетентностного подхода позволит качественно улучшить практическую, теоретико-методологическую и исследовательскую подготовку дефектологов и поспособствует осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Список литературы

1. Дулепова Ю.В., Кошелева А.О., Шевченко О.И. Формирование общекультурных компетенций обучающихся в вузах средствами технологии модульного обучения // Современные образовательные технологии. Даниленкова В.А. и др. Монография. Новосибирск: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2016. С. 30-68.

2. Кешиков К.А. Компетентностный подход и методы оценки компетенций в современном высшем образовании // Перспективы развития информационных технологий. Новосибирск: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2016. – №29. – С. 115-122.
3. Козлова Н.В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н.В. Козлова, Н.И. Головатенко // Вестник Томского государственного университета, 2007. – № 301. – С. 174-177.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 2014. 312 с.
5. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидоров Г.В.

преподаватель высшей категории, Почетный работник СПО РФ,
Усольский сельскохозяйственный техникум, Россия, с. Усолье

Сидорова Н.И.

заместитель директора по учебной работе, Почетный работник СПО РФ,
Усольский сельскохозяйственный техникум, Россия, с. Усолье

В данной статье рассматриваются вопросы о недостатках в проведении демонстрационного экзамена и развития дуального обучения в СПО сельскохозяйственного профиля и возможных путях преодоления недостатков и разногласий между образовательными учреждениями и производственными предприятиями.

Ключевые слова: World Skills Russia, демонстрационный экзамен, дуальная система, члены оценочной комиссии, менеджер компетенции, стандарты World Skills Russia, кодекс этики.

Процесс глобализации образования – одно из приоритетных направлений долговременной стратегии экономического и социального развития цивилизованного государства. Технический прогресс отчетливо отводит образованию ключевую роль, так как оно позволяет обществу и личности овладевать новыми технологиями, которые важны для производства и экономики в целом.

Образование – главное средство развития человека, позволяющее ему активно участвовать в экономической, культурной и политической жизни мирового сообщества и дающее возможность народу, нации утвердить свою самобытность, политическую и интеллектуальную самостоятельную состоятельность.

В послании Федеральному Собранию 04 декабря 2014 года Президентом Российской Федерации дано поручение, направленное на развитие системы подготовки рабочих кадров: «К 2020 году как минимум в половине колледжей России подготовка по 50 наиболее востребованным и перспективным рабочим профессиям должна вестись в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями...».

Во исполнение указанного поручения, а также распоряжения Правительства Российской Федерации от 03 марта 2015 года № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015-2020 годы» в соответствии с паспортом приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специ-

алистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий»), утвержденным протоколом заседания Президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года №9, Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы» (World Skills Russia)» проводится пилотная апробация демонстрационного экзамена по стандартам World Skills Russia в рамках государственной итоговой аттестации.

Демонстрационный экзамен – это оценка результатов обучения методом наблюдения за выполнением трудовых действий на рабочем месте, инновационная форма организации практического обучения. Методика проведения демонстрационного экзамена и оценки квалификации разработана на основе европейского и финского опыта оценки и признания квалификаций работников производства. Признание квалификации основывается на подтверждении работодателем и обществом ценности компетенций (опыта, знаний, умений) работника, сформированных в результате предшествующего обучения и профессиональной деятельности.

Для успешной реализации выше изложенного необходимо:

- уточнения и согласование требований к квалификации;
- организации обучающего процесса подготовки к проведению демонстрационного экзамена;
- взаимовыгодное сотрудничество работодателей и образовательного учреждения;
- подготовка членов оценочной комиссии и администратора демонстрационного экзамена.

В этом случае образовательное учреждение должно владеть информацией о требованиях рынка труда и иметь договорные обязательства с солидными организациями, компаниями на предмет практического обучения с последующим их обеспечением молодыми специалистами. Владея такой информацией, образовательное учреждение ежегодно корректирует учебные планы и образовательные программы, согласовывая их с работодателем. Для такой работы необходимы крупные производственные предприятия и практически неприемлемы небольшие, типа фермерских хозяйств, хотя их запросы и требования мы должны учитывать.

Важно, чтобы для предприятия не были чуждыми образовательные вопросы, практическое обучение, производственная организация с образовательным учреждением работали в одном тандеме.

Видя происходящие реформы в среднем профессиональном образовании, прогрессивные образовательные учреждения улучшают оснащение образовательного процесса, особенно в части практического обучения.

Исходя из этого, очень высоко поднимается планка образовательных услуг в практическом обучении и зачастую производственные предприятия отстают от образовательного процесса и в этом случае необходимо организовывать базовые образовательные учреждения, возрождая учебные хозяйства с прогрессивными производственными технологиями.

Положительным считаем с 2014 года в России внедрение дуальной модели подготовки в системе профессионального образования.

Дуальная система образования предусматривает сочетание обучения с периодами производственной деятельности. Будущий специалист учится в двух учреждениях, осваивая теорию и практику. Примечательно, что прогноз потребностей в рабочей силе производственные предприятия составляют заранее, и свой путь к

специальности выпускник школы, желающий получить профессиональное образование, должен начинать не с выбора образовательного учреждения, а с определения отрасли и предприятия, где ему предстоит работать. Развитию дуальной системы мешают три условия:

- устаревшая материально-техническая база учреждений СПО;
- слабая подготовленность преподавателей и мастеров;
- слабое взаимодействие между образовательным учреждением и отраслями экономики (производственными организациями).

Отрицательным моментом является увеличение числа образовательных учреждений СПО и еще пагубнее создание частных профилей, не отвечающих современным требованиям развития материальной базы.

И все же проблемы, которые тормозят развитие дуального обучения, в стране есть, и во многом они связаны с производственными предприятиями.

Во-первых, для практической подготовки будущих работников, бизнесу приходится выделять людей (наставников) и финансы.

Во-вторых, дуальная форма обучения требует от предпринимателя умение планировать развитие трудовых ресурсов предприятия на довольно длительный срок.

В-третьих, в деле формирования единых профессиональных стандартов, а также моделей отраслевых квалификационных рамок без участия бизнеса не обойтись.

Получается, проще получить выпускника за бюджетные средства, а потом еще говорить о недостатках образовательной деятельности учреждения СПО.

Исходя из вышесказанного, для устранения подобных недостатков нужны обязательные централизованные указания от отраслевых министерств и высших эшелонов власти.

И опять же к этому: без специальной подготовки членов оценочной комиссии и менеджера компетенции принимать демонстрационный экзамен нельзя. Исходя из опыта, участия в чемпионатах World Skills Russia в качестве экспертов, у образовательных учреждений возникают предложения о создании комиссии из независимых экспертов с целью исключения предвзятого отношения к конкурсантам. Все члены экзаменационной комиссии должны пройти обучение на рабочих местах по стандартам World Skills Russia и строго соблюдать кодекс этики.

Проблема модернизации образования является одной из сложных и актуальных в теории и практике. Актуальность данной проблемы определяется сложностью современных модернизированных тенденций в образовательном процессе, для которых характерны гуманистическая направленность, вариативность и индивидуализация образования, непрерывность и т.д.

Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Необходимо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной среды и ресурсы должны направляться не на консервацию системы, а на её эффективное обновление.

Российская система образования должна перейти из режима выживания в режим развития. Развитие новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует достижения нового качества массового образования, но качества, понимаемого по-новому, как соответствия требованиям новой системы общественных отношений и ценностей, требованиям новой экономики.

Список литературы

1. Федеральный государственный стандарт по специальности 36.02.01 Ветеринария.
2. Смагина О.А. Тенденции развития современного профессионального образования. Самара: Издательство СГПУ, 2008.
3. Проблемы и перспективы реализации дуальных программ обучения на базе ресурсного центра // Среднее профессиональное образование. №6. 2012.
4. Сидоров Г.В. О внедрении дуального обучения при подготовке ветеринарных специалистов в ГБПОУ СО «Усольский сельскохозяйственный техникум». Международная практическая конференция. Наука и образование в жизни современного общества. Тамбов: Изд. ТРОО, 2016.
5. Методические рекомендации по реализации дуальной подготовки высококвалифицированных кадров АСИ (агентство стратегических инициатив), 2016.
6. Положение о порядке проведения демонстрационного экзамена.
7. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 4 декабря 2014 года. Москва. Кремль.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Скоромнова Ю.В.

магистрант, Северо-Восточный государственный университет,
Россия, г. Магадан

В статье рассмотрены современные подходы к проблеме организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников 5-7 лет, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях образовательной организации, обоснована актуальность данной проблемы, а также негативные и позитивные факторы, влияющие на данный процесс.

Ключевые слова: дошкольники с ОВЗ, образовательная организация, образовательный процесс, ФГОС ДО, индивидуальное и комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ.

Во втором десятилетии XXI века проблема организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья стоит весьма остро. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» часть детей с ОВЗ посещают муниципальные детские сады и обучаются в обычных муниципальных школах, и лишь около 25% детей воспитываются в специализированных учебных заведениях. Следует подчеркнуть, что, по данным ООН всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вместе с тем, ещё в начале XX в. Л.С. Выготский отмечал, что «современное специальное детское учреждение вместо того, чтобы выводить ребёнка из изолированного мира, усиливает его одиночество, развивая в нём навыки, которые ведут к ещё большей изоляции. Именно поэтому задачами воспитания ребенка с ОВЗ являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации недостатка каким-либо другим путём, например, через игру» [1, с. 98].

ФГОС ДО чётко определено, что педагог должен учитывать индивидуальные потребности каждого ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в т.ч. с ОВЗ [4, с. 7].

Сегодня дети с ОВЗ посещают муниципальные детские сады, где часто отсутствуют необходимые условия для их полноценного обучения и воспитания, но главная проблема заключается в отсутствии у большинства современных педагогов

ДОО специальных знаний для организации работы с этой категорией дошкольников, что и создаёт довольно серьёзные трудности при подготовке этих детей к обучению в школе. Однако, учитывая, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, педагог, работающий с детьми с ОВЗ, «должен построить весь образовательный процесс на основе игр, разработанных специально для этой категории детей, которые имеют не только проблемы физического здоровья, но и свои индивидуальные особенности в области здоровья психического» [3, с. 47].

Поступая в начальную школу, дети с ОВЗ часто имеют весьма низкую успеваемость, что напрямую связано с полиморфной клинической симптоматикой, а именно: незрелость сложных форм поведения, целенаправленная деятельность на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности т.д.

По мнению Н.А.Семаго, причиной подобных симптомов является перенесённое органическое заболевание. Причём, несмотря на то, что многие дети с ОВЗ являются инвалидами по физиологическим показателям (заболевания почек, сердца, головного мозга, ДЦП и т.д.), у них также страдает и центральная нервная система, как и у тех детей с ОВЗ, которые имеют только психические отклонения. Помимо этого, неблагоприятные условия жизни и воспитания нарушают их сенсорное развитие и общение с окружающими, на почве чего задерживается умственное развитие, а главное – ущербно формируется сама личность.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях, включая и коррекционные, должна разрабатываться система комплексного сопровождения ребёнка с ОВЗ, а главное – «должна быть сформирована модель взаимодействия всех узких специалистов в коррекционно-образовательном процессе. В данном случае диагностико-консультативная работа с дошкольниками с ОВЗ основывается на основополагающем принципе единства диагностики и коррекции [5, с. 19].

Реализация этого принципа обеспечивается комплексным систематическим изучением и динамическим наблюдением за развитием ребёнка, которую проводят такие специалисты, как: учитель. Вместе с тем, в штатном расписании российских детских садов до настоящего времени отсутствуют ставки дефектологов, психиатров и социальных педагогов. В этом случае, реабилитационная работа должна проводиться в специализированных коррекционных центрах, где узкие специалисты (дефектологи, логопеды, социальные педагоги, психологи и т.д.) систематически готовят информацию по своему профилю о каждом конкретном ребёнке.

Диагностика проводится с целью определения характера патологии, её структуры, степени выраженности, особенностей проявления, а также наличия сохранных звеньев. В данном случае, учитывается не только то, что дошкольник с ОВЗ знает и умеет, но и чему его можно научить, чем он может овладеть, то есть зона его ближайшего развития.

Так, например, учитель-дефектолог диагностирует уровень сформированности психических процессов, особенности познавательной сферы, выявляет уровень представлений ребенка с ОВЗ о себе и окружающем мире, элементарных математических представлений и т.д., также выявляет актуальную и ближайшую зоны развития, причины и механизмы трудностей в обучении и воспитании ребёнка дошкольного возраста с ОВЗ.

В свою очередь учитель-логопед проводит комплексное обследование речи, в процессе которого диагностирует уровень речевого развития ребёнка с ОВЗ. Старшая медсестра изучает данные анамнеза, рекомендаций невролога, психиатра

и других специалистов, а также оценивает соматическое здоровье ребёнка. Воспитатель выявляет уровень развития по изобразительной деятельности, конструированию, игре и т.д.

Социальный педагог разрабатывает программу взаимодействия семьей воспитанников с ОВЗ по коррекции выявленных психолого-физиологических нарушений.

На основании данных, полученных от каждого специалиста, формируется коллегиальное заключение, а главное – разрабатываются планы совместной с родителями коррекционной работы с конкретным ребенком. Целесообразно акцентировать внимание на том, что диагностические обследования должны проводиться систематически: в сентябре, когда ребенок поступает в группу ДОО, декабре (промежуточное) и в мае с целью выявления качественных изменений в развитии ребёнка. По нашему мнению, только таким образом, можно реализовать центральный принцип дефектологической науки – принцип динамического изучения развития ребенка в процессе образовательно-воспитательной работы.

Итогом индивидуального изучения ребёнка специалистами консилиума является формирование индивидуальной образовательной траектории ребёнка с ОВЗ, которая обеспечивается следующими принципами – рисунок 1.

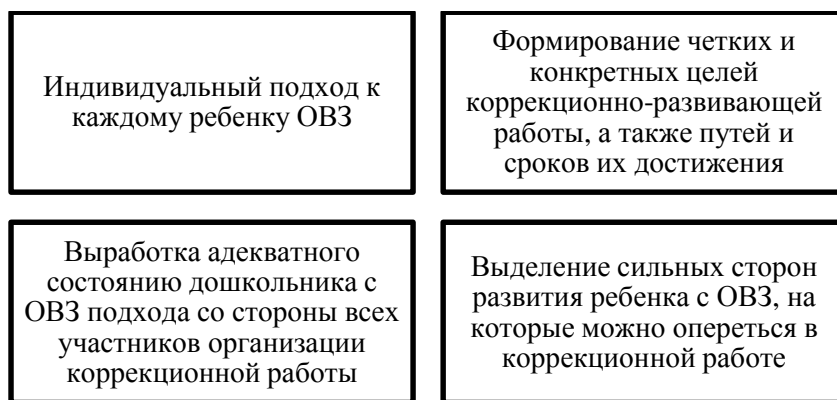


Рис. 1. Основные принципы индивидуальной образовательной траектории ребенка с ОВЗ

Следует акцентировать внимание на том, что равномерное распределение нагрузки происходит через интеграцию всех видов деятельности занятий и совместной самостоятельной деятельности. Комплексное сопровождение старшего дошкольника с ОВЗ педагогами образовательной организации осуществляется только при условии совместного планирования работы: выбора темы и разработки занятий, определения последовательности задач и т.д.

По мнению педагогов-практиков г.Магадана, работающих с детьми с ОВЗ наиболее эффективными являются следующие формы комплексного сопровождения воспитанника с привлечением родителей:

- планирование совместной деятельности педагогов и родителей по организации коррекционной работы с детьми с ОВЗ;
- планирование и проведение итоговых мероприятий после прохождения наиболее сложной темы коррекционных занятий;
- реализация совместных проектов.

Помимо этого, в дошкольной образовательной организации должны быть созданы условия не только для целенаправленного, но и для комплексного сопровождения воспитанников с ОВЗ, а именно: специализированная развивающая предметно-пространственная среда; программное обеспечение; режим жизнедеятельности

детей, носящий шадящий характер; увеличение длительности прогулок на свежем воздухе и т.д.

В данном контексте целесообразно акцентировать внимание и на том факте, что во многих дошкольных образовательных организациях России в соответствии с ФГОС ДО разрабатываются адаптивные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Ведь, как правило, детские сады посещают дети с ОВЗ, имеющие сохранный интеллект. Именно поэтому огромное значение для развития познавательных способностей дошкольников с ОВЗ придаётся индивидуальным занятиям.

Во время организации и проведения индивидуальных занятий для детей ОВЗ педагоги больше внимания уделяют словесным указаниям, устным упражнениям, дидактическим играм, делая основной упор на ранее полученные детьми знания, умения и навыки. Таким образом, можно констатировать, что только при такой организации коррекционной работы уделяется достаточное внимание формированию умения предварительного планирования содержания и хода выполнения заданий дошкольниками. Другими словами, старший дошкольник при выполнении определённых действий в уме, мысленно обдумывает ход решения. Целесообразно также использовать такие приёмы, как активизация мышления и побуждение задавать вопросы друг другу. В данном случае ребёнок учится объяснять, рассуждать, доказывать, давать развёрнутые ответы [2].

При проведении индивидуальных занятий со старшими дошкольниками с ОВЗ педагог должен органически связать отдельные его части, обеспечить правильное распределение умственной нагрузки, передать виды и формы организации учебной деятельности. Важным условием в данном случае является то, что в самом начале занятия с помощью логических заданий педагог совместно с ребёнком определяет тему индивидуального занятия. Это позволяет направить внимание дошкольника с ОВЗ на решение дидактических задач, а главное – приучить его планировать свою деятельность.

При этом, для формирования познавательных способностей старших дошкольников с ОВЗ педагогу необходимо ставить перед ними познавательные задачи в каждой части индивидуального занятия, указывая, что он уже знает, умеет делать и чему еще только должен научиться. Ребенок выполняет задания под руководством взрослого с применением наглядного материала и, как правило, работа ребенка с ОВЗ завершается проверкой задания специалистами и конкретными выводами о качестве выполненной работы.

Необходимо также подчеркнуть, что педагог должен помочь дошкольнику с ОВЗ в осмыслении материала на основе сравнения, выделения существенных и второстепенных признаков, при этом целесообразно побуждать его искать различные способы решения, поощрять инициативу, самостоятельность, постепенно подводя его к обобщению полученных знаний. Основные направления данной деятельности представлены на рисунке 2. Резюмируя изложенное в материалах статьи целесообразно отметить, что только такое комплексное социальное, психолого-медико-педагогическое сопровождение старших дошкольников с ОВЗ будет способствовать освоению ими основной образовательной программы. А главное – позволит сформировать у них предпосылки учебной деятельности.



Рис. 2. Основные направления организации и проведения индивидуальных занятий со старшими дошкольниками с ОВЗ

Не менее значимым является и то, что целенаправленная коррекционная работа с дошкольниками с ОВЗ значительно повысит уровень результативных изменений в их развитии, повысит уровень психического развития и эмоционально-волевой сферы, и, что не менее важно – даст им психическую защищённость и равные стартовые возможности с нормально развивающимися сверстниками для адаптации к обучению в начальной школе, что и заложено во ФГОС дошкольного образования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. О психологических системах: Собр. соч. в 6-ти т. Т.4. М. Педагогика, 1982. – 543 с.
2. Остапенко И.В. Психолого-педагогическая помощь детям с ОВЗ в рамках реализации программы развития ребёнка в образовательном учреждении // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребёнка: сборник статей/ отв.-редактор: О.М.Вербанова. – Красноярск: Красноярский госпедуниверситет им. В.М.Астафьева, 2015. – С.185-189.
3. Слободчиков В.И. Общение старших дошкольников, имеющих особые возможности здоровья // Вопросы психологии. – 2016. – С. 45-56.
4. Шевченков С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 265 с.

ОЦЕНКА ВЕРОЯТНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СУДОВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Стрелкова О.В.

руководитель психологической службы, канд. психол. наук, доцент,
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота,
Россия, г. Калининград

В статье рассматриваются вопросы, связанные с психологическими аспектами безопасности мореплавания. Проблема профессиональной надёжности предполагает надёжность функцио-

нирования человеческой психики. Правильность принятия решения в аварийной ситуации зависит от таких качеств психики, которые обуславливают способность осознать в данный промежуток времени изменившиеся условия и на основе поступившей информации выбрать единственный и оптимальный способ действия. При этом поведение человека в критической ситуации определяется не столько общими психофизиологическими закономерностями, сколько индивидуально-психологическими особенностями, присущими данной личности.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности личности, безопасность мореплавания, темперамент, направленность личности, профессиональная надежность, психика человека.

Обеспечение безопасности на море – одна из важнейших проблем судоходства, которое представляется собой эксплуатацию сложной инженерной системы, а случаи аварий и инцидентов считаются отказами в работе. В настоящее время среди причин аварий морских судов на первое место выходит человеческий фактор. Проблема человеческого фактора заключается в отсутствии достаточных знаний о естественных законах поведения человека, причинно-следственных связях воздействия на человека различных факторов, а также методологии оценки и учета влияния человеческого фактора на безопасность судна. Эта проблема заключается еще и в том, что на данный момент нет достаточных знаний об естественных законах поведения человека и о причинно-следственных связях взаимодействия на человека различных психологических факторов, особенно в экстремальных условиях. Поэтому очень важно подчеркнуть особую роль психологических знаний в обеспечении безопасности мореплавания и внедрение психологических аспектов в систему обучения плавсостава в условиях современной профессиональной подготовки морских специалистов.

Проблема профессиональной надежности предполагает надежность функционирования человеческой психики. Правильность принятия решения в аварийной ситуации зависит от таких качеств личности, которые обуславливают способность осознать в данный промежуток времени изменившиеся условия и на основе поступившей информации выбрать единственный и оптимальный способ действия. При этом поведение человека в критической ситуации определяется не столько общими психофизиологическими закономерностями, сколько индивидуально-психологическими особенностями, присущими данной личности.

Исследования влияния индивидуальных свойств личности судоводителя на вероятность столкновения судна проводились на одном из рыбопромысловых судов. Исследованием было охвачено 79 человек – судовых специалистов – мужчин, разной национальности и занимаемых должностей, в возрасте от 24 до 60 лет. На первом этапе исследования для выявления основных психологических факторов, оказывающих влияние на эмоциональную устойчивость моряков, нами использовались следующие диагностические методики:

– «общепсихологическая типология личности» Г.Ю. Айзенка, позволяющая определить тип темперамента и диагностировать такие личностные особенности судовых специалистов как экстраверсия, интроверсия, эмоциональная стабильность-нестабильность (нейротизм);

– «опросник Х. Смишека», разработанный в 1970 году на основе концепции акцентуированных личностей К. Леонгарда и позволяющий определить типы акцентуаций личности и характеризующий ее установки и ориентации;

– «методика В. Смекалы и М. Кучеры», предназначенная для определения доминирующей направленности человека: личностной (на себя), коллективистской (на взаимодействие) и деловой (на задачу).

– методика Н.В. Митрофановой, направленная на оценку риска влияния человеческого фактора на аварийные случаи с судами с неблагоприятным исходом.

Анализ полученных данных показал, что среди опрошенных – 25 человек (32%) имеют принадлежность к холерическому типу темперамента, 15 человек (19%) к сангвиническому, 22 человека (28%) имеют флегматический тип темперамента, меланхолический – 12 человек (15%), к смешанному типу – 5 респондентов (6%). Соответственно 40 человек (51%) холериков и сангвиников относятся к экстравертированному типу. Интровертированному типу (флегматики и меланхолики) – соответствуют 34 человека (43%). К смешанному типу, т.е. с отсутствием принадлежности к какой-либо тенденции относятся 5 человек (6%) опрошенных.

Далее в исследовании было выявлено, что среди респондентов, принадлежащих к холерическому типу темперамента из 25 человек (32%) высокий уровень эмоциональной неустойчивости (нестабильности) был выявлен у 11 человек (44%). Высокие показатели по этой шкале связаны с эмоционально-волевой неустойчивостью, повышенной тревогой, иногда с нервными расстройствами. В этом случае можно ожидать неблагоприятный прогноз в случае возникновения сложной производственной ситуации на судне. Из общего количества судовых специалистов, принадлежащих к меланхолическому типу темперамента (12 человек – 15%), у 4 человек (33%) зафиксирован высокий уровень эмоциональной неустойчивости.

Для меланхолического типа темперамента это означает, что в критической, экстремальной ситуации он мало пригоден к преодолению стрессовых ситуаций и к нервным перегрузкам. В условиях быстрой переадаптации и нервно-психических перегрузок, эмоционально травмирующих его, неподготовленный меланхолик малонадежен [1, с. 45]. Он затормаживается и теряется. Поэтому в экстремальной, аварийной ситуации меланхолика надо оставить в покое, не требовать от него решительных действий. Данную категорию судовых специалистов с высоким уровнем эмоциональной нестабильности мы условно отнесли к так называемой «группе риска», предполагая, что именно в стрессовой ситуации человек будет испытывать особые эмоциональные состояния чрезвычайного психологического напряжения, существенно ухудшающие его психическое и физическое состояние и затормаживающие его деятельность. При этом мы придерживались позиции, что в профессиональную деятельность, связанную с работой в море никто не будет подбирать людей по темпераменту, т.к. каждый тип темперамента не может рассматриваться как хороший или плохой. Все зависит от ситуации, в которой находится человек.

Пригодность человека к добросовестному отношению к выполняемой работе зависит во многом от характера. Именно характер определяет стиль поведения человека в аварийной ситуации, связанной с риском, ответственностью, требующей воли, выдержки, смелости. Это подтвердило следующее наше исследование по диагностической методике «Опросник Х. Смишека». Из 79 опрошенных, 11 человек (14 %) имеют слабо выраженные акцентуации характера, у 20 человек (25%) акцентуации находятся в пределах нормы и у 11 (22%) членов судового экипажа обнаружилось явно выраженные акцентуации характера и 34 человека (43%) не имеют акцентуаций. Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть судовых специалистов 45 человек (57%) – акцентуированные личности. Далее в исследовании было обнаружено, что судовые специалисты, которые на предыдущем этапе исследования попали в условную «группу риска» по тесту Г. Айзенка с высоким показателем эмоциональной нестабильности (меланхолики – 4 человека 33% и холерики 11 человек 44%) также были акцентуированными личностями.

Нас интересовал вопрос о том, могут ли черты характера компенсировать уравновешивать или усугублять эмоциональную нестабильность в условиях экстремальной, аварийной ситуации. Так, из 4 человек (33%) меланхолического типа темперамента 1 человек имел акцентуации по застревающему и педантичному типу; 1 человек имел акцентуацию по циклотивному типу; 1 по экзальтированному и 1 по дистимному типу. Из 11 человек (44%) холерического типа темперамента, которые на предыдущем этапе исследования попали в условную «группу риска» по тесту Г.Айзенка с высоким показателем эмоциональной нестабильности также являются акцентуированными личностями. Однако интерес, в плане исследования поведения судового специалиста в аварийной ситуации, для нас представлял явно выраженный демонстративный акцентуированный тип, 6 человек холерического типа темперамента с высоким уровнем эмоциональной неустойчивости имеют явно выраженные акцентуации по демонстративному типу.

В нашем исследовании предполагалось, что именно эмоциональная нестабильность и явно выраженные акцентуации характера могут оказывать негативное влияние на поведение человека в аварийных и экстремальных ситуациях. Однако мы обратили внимание на низкие показатели по эмоциональной стабильности флегматического и сангвинического типов темперамента. Из 22 человек (28%) – у четырех судовых специалистов (5%) флегматического темперамента и из 15 человек сангвинического типа темперамента (19%) у 3 судовых специалистов (4%) был зафиксирован наоборот высокий уровень нейротизма (эмоциональной стабильности) с явно выраженной акцентуацией по дистимному типу. Это означает, что замедленность движений, мышления, пассивность, а также выраженная неподверженность человека субъективным и эмоциональным воздействиям может отрицательно сказываться на его поведении в аварийной, экстремальной ситуации.

Далее в своем исследовании мы использовали методику, разработанную чешскими психологами В. Смекалой и М. Кучерой. Данную методику предлагалось выполнить только тем респондентам, которые на предыдущем этапе экспериментального исследования попали в условную «группу риска». Это 16 судовых специалистов: меланхолики – 3 человека и холерики 6 человек с высоким уровнем эмоциональной неустойчивости и явной акцентуацией по демонстративному типу, флегматики – 4 человека и 3 человека сангвинического типа темперамента с высоким уровнем нейротизма (эмоциональной стабильности). В результате исследования было выявлено, что у 9 судовых специалистов доминирует личностная направленность (направленность на себя – НС). Из них 6 человек холерического темперамента, с высокой эмоциональной неустойчивостью и явной акцентуацией по демонстративному типу и 3 человека меланхолического типа темперамента – 1 человек с высоким уровнем акцентуации по экзальтированности, 1 по циклотимности, 1 по возбудимости и дистимности.

Коллективистская направленность (направленность на взаимодействие – НВ) явилась доминирующей у 4 судовых специалистов (2 флегматика и 2 сангвиника) с явно выраженной акцентуацией по гипертрофированной устойчивости. Деловая направленность (направленность на задачу – НЗ) выявлена у 3 человек – 1 сангвиника и 2 человек флегматического типа темперамента также с гипертрофированным уровнем нейротизма (эмоциональной стабильности).

В связи с вышесказанным, из 79 членов судового экипажа в условную «группу риска» попадают 9 человек (11%). Поэтому можно предположить, что при возникновении экстремальной ситуации на судне модель поведения этих членов

экипажа может быть неустойчивой, и, следовательно, надежность поведения в экстремальной ситуации – низкой. Далее в исследовании мы использовали модифицированную методику Н.В. Митрофановой, направленную на оценку риска влияния человеческого фактора на аварийные случаи с судами с неблагоприятным исходом. В основе предложенной методики лежит пятибалльная экспертная оценка личностных характеристик членов экипажа условно отнесенных в «группу риска» [2, с. 315].

Для этой цели в качестве основных характеристик индивидуальных свойств судовых специалистов мы выделили деловую направленность личности (на задачу), нейротизм (эмоциональную стабильность), ответственность, темп реакции, работоспособность (проявление силы или слабости нервной системы), полученные на предыдущих этапах исследования, а также добавили вредные привычки. Для определения суммарного влияния команды на столкновение, необходимо рассчитать показатель индивидуальных личностных характеристик по экипажу. Согласно статистическим данным, различные категории членов экипажей по-разному влияют на возникновение аварийных ситуаций на судне.

Для оценки личностных характеристик членов судового экипажа был определен состав независимой комиссии экспертов в количестве пяти человек. Экспертам было поручено оценить судовых специалистов. Исследование показало, что все 9 человек, ранее отнесенные в условную группу риска, получили удовлетворительные оценки от 0,66 до 0,72 баллов, т.е. максимальный уровень вероятности возникновения аварийных случаев на судне. Экспериментальное использование разработанной методики оценки влияния человеческого фактора на аварийность судов показало, что наибольшее число происшествий происходит по вине лиц с показателями личностных характеристик от 0,55 до 0,85. В нашем исследовании условную группу риска составил рядовой состав. Можно предположить, что если бы показатели личностных характеристик судоводителя соответствовали удовлетворительным оценкам, то вероятность столкновения была бы максимальной.

Можно сделать вывод, что снижение вероятности возникновения аварийной ситуации происходит при улучшении показателя личностных характеристик судового специалиста. Данную категорию судовых специалистов можно условно рассматривать как группу «риска» и рекомендовать регулярное психологическое сопровождение (индивидуальные консультации психолога, психологические тренинги, саморегуляцию поведения и т.д.) после окончания каждого рейса. В противном случае, можно предполагать неблагоприятный прогноз в случае возникновения сложной ситуации на судне.

В период межрейсовой переподготовки необходимо акцентировать внимание слушателей курсов повышения квалификации на существующей проблеме для того, чтобы человек осознавал тот факт, что опыт не защищает от ошибок профессиональной деятельности, а надежность человека имеет предел и обусловлена индивидуальными свойствами личности.

Экспериментальное исследование показало, что большинство судовых специалистов имеет необходимые базовые свойства, лежащие в основе профессионально важных качеств моряков, а учет индивидуально-психологических свойств личности применительно к экстремальным, аварийным ситуациям возрастает многократно. В период непрерывной подготовки и переподготовки судовых специалистов необходимо акцентировать внимание на существующей проблеме для того, чтобы человек осознавал тот факт, что опыт не защищает от ошибок профессио-

нальной деятельности, а надежность человека имеет предел и обусловлена индивидуальными свойствами личности.

Список литературы

1. Даниленко А.А. Психологические основы управления. – СПб., 2000.
2. Митрофанова Н.В. Риски деятельности судоходных компаний // Вестн. ИНЖЭКОН. Сер. «Экономика». 2007. № 2 (15). С. 313-345.

«ПОГРУЖЕНИЕ» В ПРОФЕССИЮ: ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ

Фетисова Е.Ю.

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Денисова Е.Н.

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Гусева И.Н.

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье рассматриваются этапы практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, обеспечивающие «погружение» в профессию будущих олигофренопедагогов на примере организации и проведения практики обучающихся дефектологического факультета Курского государственного университета.

Ключевые слова: практика, производственная практика, профессиональные компетенции, олигофренопедагог.

Модернизация специального (дефектологического) образования, переход на новые стандарты образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. внедрение Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обуславливают необходимость совершенствования содержания и форм профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

Выпускник по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование должен быть готов к осуществлению следующих видов профессиональной деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской, обладать широким спектром общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Комплекс профессиональных компетенций, нацеленный на реализацию способности применять знания, умения и личностные качества будущими олигофренопедагогами, формируется в процессе практики.

В.И. Даль трактует понятие практика как «опыт, самое дело, опыт на деле, дело на опыте, в приложении; исполнение или попытка к тому, испытание» [1, с. 310].

Педагогическая практика может быть рассмотрена как фактор личностно-профессионального саморазвития обучающихся, оценена через призму инноваци-

онной деятельности, так как она требует максимальной интеллектуальной деятельности, самостоятельности, мобильности, конкретизации психолого-педагогических знаний, развивает педагогическое мышление, творческое отношение к профессиональной деятельности.

В исследовании И.Е. Емельяновой отмечается, что педагогическая практика является оптимальным фактором формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей, включающим студентов в профессиональное сообщество и стимулирующим их ориентацию на педагогические ценности в контексте профессиональной социализации [3].

По мнению Н.В. Шкляр, учебный процесс и практика должны дополнять и усиливать друг друга, решая единую задачу – подготовку компетентного специалиста [4, с. 91].

И.М. Яковлева, рассматривая формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих олигофренопедагогов в аксиологическом ракурсе, подчёркивает, что во время практики в образовательных учреждениях осуществляется трансляция профессиональных ценностей [5, с. 165].

Обучающиеся дефектологического факультета Курского государственного университета по направлению подготовки 44.03.03 Специальное дефектологическое образование, направленности (профилю) Образование детей с интеллектуальными нарушениями проходят производственную практику в несколько этапов на базе образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (с интеллектуальными нарушениями).

Остановимся более подробно на первом этапе, связанном с прохождением практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (коррекционно-педагогическая и диагностико-консультативная деятельность в качестве олигофренопедагога (первый дополнительный, 1-4 классы). Продолжительность практики на 4 и 3 курсах (очной и заочной форм обучения) составляет 4 недели.

Организационный этап предусматривает проведение установочной конференции, на которой происходит знакомство обучающихся с задачами, содержанием и организацией практики, перечнем и образцами отчётной документации, требованиями к её ведению и оформлению, графиком консультаций кафедрального руководителя практики и руководителей практики от образовательной организации.

На первой неделе **основного этапа** производственной практики будущие олигофренопедагоги «погружаются» в профессию: знакомятся с педагогическим коллективом образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью, с учебно-материальной базой (кабинетами, учебными мастерскими, библиотекой и их оборудованием), с основными направлениями учебно-воспитательного процесса образовательной организации, с составом обучающихся своего класса; изучают и анализируют личное дело каждого ребёнка; документацию учителя; беседуют с классным руководителем и воспитателем. В конце первой недели должен быть составлен примерный рабочий график (план) проведения практики, отражающий типовые задания для текущего контроля.

На 2-4 неделе практики будущие олигофренопедагоги сотрудничают с классным руководителем и воспитателем, проводят пробные и зачётные уроки по учебным предметам (математика, русский язык, чтение, речевая практика, мир природы

и человека, рисование/изобразительная деятельность, ручной труд), составляют развёрнутые планы-конспекты уроков и внеурочных мероприятий (с описанием реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучающимся), обеспечивают проведение уроков наглядными и дидактическими материалами.

Одним из интересных заданий текущего контроля, по нашему мнению, является разработка буклета или макета уголка для родителей, воспитывающих ребёнка с умственной отсталостью. Тематика буклетов посвящена актуальным проблемам обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Данный вид работ обеспечивает формирование компетенций будущих олигофренопедагогов в аспекте культурно-просветительской деятельности, развивает творческое отношение к профессиональной деятельности.

На **завершающем этапе** подводятся итоги производственной практики, оформляется отчётная документация, подготавливается отчёт о её прохождении с фото- и видеоматериалами, доклад с презентацией для отчётной конференции.

После проверки отчётной документации по производственной практике проводится итоговая конференция и выставляется зачёт с оценкой. Отчётные материалы, предоставленные практикантом, размещаются и хранятся в электронном портфолио обучающегося.

Приведём примеры высказываний будущих олигофренопедагогов, обучающихся на дефектологическом факультете Курского государственного университета: «Практика – это малый путь, начало становления педагога. Ведь именно на практике мы приобретаем умения, накапливаем информацию, совершенствуем свой профессиональный опыт». «Я поняла, что работа учителя не ограничивается одним уроком, она продолжается дома при подготовке к занятиям, написании конспектов. Чувствуешь огромную ответственность за воспитание детей, качество их образования». «Профессия олигофренопедагога делает человека добрее, терпимее, ответственнее, милосерднее». «Практика позволила мне окончательно убедиться в правильности выбора профессии». «Педагогическая практика многому меня научила и позволила мне оценить работу олигофренопедагога с позиции формирования профессиональных компетенций учителя».

Такова мировоззренческая позиция будущих олигофренопедагогов в отношении специалиста с высшим дефектологическим образованием, профессиональная деятельность которого направлена на «превращение минус дефекта в плюс компенсацию».

Таким образом, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности обеспечивает «погружение» в профессию, создаёт объективные предпосылки для формирования умений решать педагогические задачи на новом качественном уровне за счёт включения в реальную педагогическую среду.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 томах. Т.3: Русский язык. М.: Медиа, Дрофа, 2008.
2. Гусева И.Н., Денисова Е.Н., Кудрявцева М.В., Фетисова Е.Ю. Формирование профессиональных компетенций будущих дефектологов в процессе педагогической практики // Специальное образование: материалы XI междунар. научной конф., 23-25 апр. 2015 г. /под общ. Ред. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. Т.1. 308 с.
3. Емельянова И.Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе: дисс...канд. пед. наук. М., 2009. 244 с.

4. Шкляр Н.В. Совершенствование практической подготовки будущих дефектологов // Высшее образование в России. 2012. №3.

5. Яковлева И.М. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей-олигофренопедагогов // Сибирский педагогический журнал. 2009.

ТИПОЛОГИЯ К. ЮНГА И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматривается взаимосвязь индивидуально-своеобразной позиции личности с ее эпистемологическим статусом, что находит свое отражение в успешности обучения. Приведены результаты исследований, характеризующие зависимость между типологией личности по К. Юнгу и успешностью обучения на примере ряда учебных дисциплин.

Ключевые слова: инновационное обучение, индивидуальные психологические и физиологические особенности личности, стиль учения, типология К. Юнга, опросник Д. Кейрси, опросник Майерс-Бриггс, эпистемологический статус, оценка Питмена, успешность обучения.

Тенденция развития мировой экономики, бесспорно, доказывает, что у России не может быть альтернативы экономике, основанной на знаниях, то есть экономики инновационного типа. Недооценка этого обстоятельства может привести к тому, что Россия будет вытеснена с рынка высокотехнологичной продукции, а это, в свою очередь, не позволит поднять уровень жизни населения, обеспечить безопасность государства в целом [1]. Развитие экономики инновационного типа невозможно без системы инновационного обучения. В свою очередь инновационная педагогика невозможна без изучения индивидуальных психологических и физиологических особенностей личности обучающегося, структуры и уровня развития его способностей, особенностей восприятия информации, мотивов и ценностных установок. Таким образом, актуальной становится задача создания ряда психолого-педагогических моделей, позволяющих достаточно адекватно описать психолого-педагогические особенности как обучающегося, так и преподавателей, их взаимодействие в учебном процессе, как друг с другом, так и с информационной образовательной средой.

Решение этой проблемы бесспорно важно, так как если при традиционном обучении учащийся рассматривается как объект учебно-педагогических воздействий в рамках позиции «каждый учащийся должен нечто знать и уметь делать», тогда как в инновационном – как субъект учебной деятельности в рамках позиции «каждый учащийся должен, может и хочет нечто знать и уметь с учетом его индивидуальности» [3]. По словам Е. Лу Ливер, «... все учащиеся без какого-

либо исключения могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, – это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» [3]. Таким образом, при инновационном обучении возникает проблема о возможном «конфликте стилей», то есть о несовпадении познавательного стиля учащегося: 1) с технологией (методами) обучения; 2) со стилем преподавателя; 3) с общим стилем учебной группы.

Для обозначения индивидуальных в познавательной деятельности обучающихся было введено понятие «стиля учения». Однако, по нашему мнению, стили обучения есть частный случай эпистемологических стилей – индивидуально-своеобразных форм познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности.

Проблема индивидуально-своеобразных способов познавательного отношения к миру нашла отражение в теории психологических типов К. Юнга [2]. В наших исследованиях для выявления типов личности мы использовали опросник Д. Кейрси [2], который является сокращенной и переработанной формой опросника Майерс-Бриггс, и для американской популяции дает такие же процентные соотношения типов.

Проверяемая гипотеза состоит в том, что индивидуально-своеобразная позиция личности, характеризующая ее эпистемологический статус, (в том числе исходные познавательные мотивы, формирующие способы получения информации из окружающего мира) и субъективные критерии истинности познавательной «картины мира» находят свое отражение в успешности обучения. Для ее проверки нами был применен критерий Манна-Уитни [4]. Результаты проверки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка степени различия успешности обучения у испытуемых, имеющих различные типы личности (по Д. Кейрси)

Сравниваемые типы личности	Учебные дисциплины				
	Начертательная геометрия	Физика	Химия	История	Математика
	Уровень отвержения гипотезы об отсутствии различия, α				
INTJ / ESTJ	0,03	- 0,45	- 0,15	0,15	- 0,15
INTJ / ENFP	0,015	0,33	- 0,15	0,07	- 0,33
INTJ / ENFJ	0,07	0,3	- 0,09	0,42	- 0,31
INTJ / ESFJ	0,008	0,36	- 0,26	0,16	- 0,42
INTJ / ISTJ	0,06	0,47	- 0,02	0,27	- 0,15

Как показывает анализ результатов, представленных в табл. 1, тип INTJ показывает достаточно большое преимущество в успешности обучения только по учебной дисциплине «Начертательная геометрия», по другим же дисциплинам превосходство данного типа либо спорно, либо явно отсутствует. Для наглядности подтверждения полученного вывода воспользуемся оценкой Питмена [4], то есть оценкой вероятности того, что произвольно взятая оценка по учебной дисциплине, полученная обучаемыми с типом INTJ, больше произвольно взятых оценок по той же учебной дисциплине, полученными обучаемыми, имеющими другие типы. Оценки Питмена представлены в табл. 2.

**Оценка Питмена успешности обучения у испытуемых,
имеющих различные типы личности (по Д. Кейрси)**

Сравниваемые типы личности	Учебные дисциплины				
	Начертательная геометрия	Физика	Химия	История	Математика
	Оценка Питмена, σ				
INTJ / ESTJ	0,73	0,48	0,33	0,63	0,38
INTJ / ENFP	0,80	0,56	0,30	0,70	0,44
INTJ / ENFJ	0,71	0,58	0,24	0,53	0,43
INTJ / ESFJ	0,82	0,55	0,38	0,63	0,48
INTJ / ISTJ	0,71	0,51	0,09	0,58	0,35

Результаты, представленные в табл. 2, свидетельствуют о том, что испытуемые типа INTJ превосходят испытуемых других типов достаточно сильно по успешности обучения по «Начертательной геометрии», а испытуемые с типом INTJ несколько более успешны в обучении по «Истории» и «Физике» (кроме испытуемых типа ESTJ), однако уступают в успешности обучения всем типам по «Математике» и «Химии». С учетом, что оценка общего интеллекта у испытуемых типа INTJ равна 83 баллам, тогда как у типа ESTJ она равна 63 баллам, у ENFJ – 66 баллам, у ESFJ – 54 баллам, а у ISTJ – 62 баллам, очевидно, бесспорное превосходство типа INTJ по уровню интеллекта и далеко неочевидное превосходство по успешности обучения. Возможной причиной является несклонность, в силу определенных интенциональных структур, к изучению учебной дисциплины «Математика» у обучаемых типа INTJ, либо стиль преподавания математики в нашем ВУЗе, не совпадает с оптимальным стилем ее преподавания именно для данного типа личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что определение базовых психических функций типа личности, а также и типа личности в целом, позволяют диагностировать успешность обучения по тем или иным учебным дисциплинам. Кроме того, знание доминирующих базовых функций позволяет управлять процессом освоения знаний, а значит управлять успешностью обучения. Следовательно, «включая» ту или иную базовую функцию, можно управлять успешностью, как восприятия информации, так и успешностью принятия решения.

Список литературы

1. Московский А.М. Военная наука в структуре национальной инновационной системы // Труды Всеармейской научно-практической конференции. – СПб., МО РФ, Воен. университет связи, 2002. С. 4-12.
2. Павлов К.В. Ваш психологический тип. – Киев: КОФР, 1996.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
4. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.

СЕКЦИЯ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСНОВНЫХ СТАДИЙ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Дубровина М.А.

старший преподаватель, факультет экономики и управления,
Братский государственный университет, Россия, г. Братск

Абрамян Л.М.

студент группы ГМУ-14, факультет экономики и управления,
Братский государственный университет, Россия, г. Братск

В статье представлено теоретическое обоснование основных целей и стадий проектного управления, как важнейшего направления деятельности, способствующей повышению уровня качества межведомственного взаимодействия. Выделена значимость программы проекта и технологии внедрения в государственных органах, в рамках точного определения целей и структуры работ, распределения ответственности и ресурсов.

Ключевые слова: проектное управление, проект, программа проекта, модель проектного управления.

Актуальность применения проектного управления возросла в рамках перехода Российской Федерации на программно-целевой принцип бюджетного планирования. Через эффективную реализацию связанных между собой проектов возможно достижение целевых показателей государственных программ и стратегий социально-экономического развития.

Преимущество проектного управления состоит в том, что оно обеспечивает детализацию и прозрачность деятельности, позволяет повысить результаты, сократить сроки их достижения, способствует повышению уровня качества межведомственного взаимодействия [1, с. 59].

Авторами данной работы поставлена следующая *цель*: изучить теоретические основы проектного управления, дать характеристику понятиям «проект» и «программа проекта» и выделить различия; обосновать значимость проектного управления в рамках конкретных целей и стадий внедрения.

Методологическая и фактологическая основа данного теоретического обоснования, представлена в заключительной части статьи в рамках списка литературы.

Проект – это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений [1, с. 62].

Программа проекта – это комплекс взаимосвязанных проектов и мероприятий, объединенных общей целью и координируемых совместно в целях повышения общей результативности и управляемости [1, с. 65].

На рисунке представлена модель проектного управления, в которой выделены [1, с. 41]:

- 1) уровни управления;
- 2) периодичность контроля;
- 3) горизонт планирования;
- 4) инструменты управления.

Модель проектного управления. Позиция Минэкономразвития России



Рис. Модель проектного управления [1, с. 21]

Также проект представляет собой комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений.

Далее, анализируя методические положения и документы [2, 3, 4, 5], авторы приходят к выводу, процесс разработки и реализации проекта проходит четыре стадии:

- 1) инициирование;
- 2) разработка;
- 3) исполнение и мониторинг;
- 4) завершение и оценка результатов.

Каждая стадия состоит из нескольких этапов.

В равной степени следует уделять внимание, как процессу реализации проекта, так и его результату.

Основными целями внедрения проектного управления являются [4, с. 21]:

- а) обеспечение достижения результатов, запланированных органами исполнительной власти;
- б) соблюдение и сокращение сроков достижения результатов;
- в) повышение эффективности использования ресурсов;
- г) прозрачность, обоснованность и своевременность принимаемых решений в органе исполнительной власти;
- д) повышение эффективности внутриведомственного, межведомственного и межуровневого взаимодействия за счёт использования единых подходов проектного управления.

Итак, под *стадией инициирования* понимается санкционирование начала проекта или очередной фазы его жизненного цикла. Здесь происходит анализ проблемы и определение стратегии ее решения и границ проекта. Важно отметить, что на данной стадии также формируются критерии оценки успешности завершения проекта и осуществляется выбор основных исполнителей [4, с. 21].

На следующей стадии *планирования и разработки* осуществляется выбор наилучшего способа действий для достижения целей проекта с учетом складывающейся обстановки, разработка графика работ, формирование организационной структуры проекта, планирование ресурсов, адаптация проектных процедур и т.п.

Затем следует *стадия исполнения и мониторинга*, подразумевающая реализацию плана проекта; распределение информации и мониторинг текущих рисков проекта, а также решение возникающих проблем, реализация необходимых изменений в планах, бюджете или содержании проекта.

Далее предусмотрена *стадия завершения и оценки результатов*, в рамках которой выявляются отклонения фактического выполнения этапов проекта от запланированных, а также происходит заключительный анализ результатов проекта и формирование сводного отчета о его реализации.

Итак, к проекту решения о завершении приоритетного проекта прилагается итоговый отчет, который подлежит согласованию с функциональным заказчиком приоритетного проекта, федеральным проектным офисом, участниками приоритетного проекта в соответствии с планом управления приоритетным проектом до рассмотрения указанного итогового отчета на заседании проектного комитета.

Проект решения президиума Совета о плановом завершении приоритетного проекта подготавливается руководителем приоритетного проекта и рассматривается президиумом Совета после его одобрения проектным комитетом [4, с. 16].

При принятии решения о завершении приоритетного проекта президиум Совета может также принять решение о подготовке и реализации плана достижения результатов и выгод на период после завершения приоритетного проекта.

При направлении итогового отчета о реализации приоритетного проекта для согласования в федеральный проектный офис дополнительно направляется архив приоритетного проекта и информация об опыте реализации соответствующего приоритетного проекта. Указанные сведения предоставляются с учетом методических рекомендаций федерального проектного офиса.

Участниками процесса завершения проекта являются руководители проекта, т.е. лица, с указанием имени и должности, обладающее необходимым уровнем квалификации в сфере проектного управления, наделенное полномочиями и ответственностью по управлению программой. Назначаются, как правило, в должности уровня заместителя руководителя федерального органа исполнительной власти, руководителя организации, ответственной за управление программой [4, с.19].

При определении руководителя программы и ответственного должностного лица от функционального заказчика рекомендуется учитывать, чтобы данные представители не были работниками одного федерального органа исполнительной власти.

Функции руководителя проекта следующие [4, с. 20]:

а) осуществляет оперативное управление, реализацией проекта, обеспечивая достижение целей, показателей, промежуточных, непосредственных и долгосрочных результатов и выгод проекта в рамках выделенного бюджета, в соответствии со сроками осуществления проекта и с заданными требованиями к качеству;

б) руководит рабочими органами проекта и организует их работу, включая работу подгрупп и иных рабочих органов проекта;

в) обеспечивает разработку, исполнение и своевременную актуализацию сводного плана проекта, а также формирование на его основе рабочего плана проекта;

г) обеспечивает формирование и актуализацию документов и данных, касающихся проекта, в автоматизированной информационной системе проектной деятельности;

д) обеспечивает представление отчетности и организацию внутреннего мониторинга проекта;

е) согласует кандидатуры руководителей входящих в программу проектов, а также руководителей рабочих органов проекта;

ж) выполняет иные функции, предусмотренные настоящим Положением, иными нормативными правовыми актами, а также принимаемыми в соответствии с ними решениями президиума Совета и проектного комитета.

Руководитель программы может выступать в качестве функционального заказчика и (или) старшего должностного лица в отношении входящих в программу проектов.

Таким образом, по итогам достижения целей проекта в соответствии с утвержденными проектными документами, руководитель проекта инициирует процедуру завершения проекта.

Подводя итог выше изложенному, можно сказать, что проектное управление в государственных органах включает в себя прогнозирующую систему планирования, систему мониторинга и контроля, команды исполнителей и управленцев, информационные и коммуникационные технологии.

Основная технология проектного управления заключается в четком определении целей и структуры работ, распределении ответственности и ресурсов, планировании работы с учетом имеющихся рисков, систематическом контроле ситуации и реагировании на возникающие отклонения для достижения целей проекта в рамках установленного времени, бюджета и качества.

Список литературы

1. Гелёва А.А. проектное управление в органах государственной власти // Научное общество студентов XXI столетия. Экономические науки: сб. ст. по мат. XLVII междунар. студ. науч.-практ. конф.10(47). URL: [https://sibac.info/archive/economy/10\(47\).pdf](https://sibac.info/archive/economy/10(47).pdf) (дата обращения: 05.02.2018).
2. "Методические рекомендации по реализации первоочередных мероприятий в части организации проектной деятельности в федеральных органах исполнительной власти" (утв. Аппаратом Правительства РФ 07.11.2016 N 8399п-П6) // СПС «Консультант Плюс».
3. "Методические рекомендации по подготовке паспорта приоритетного проекта" (утв. Аппаратом Правительства РФ 20.10.2016 N 7951п-П6) // СПС «Консультант Плюс».
4. Постановление Правительства РФ от 15.10.2016 N 1050 "Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации" // СПС «Консультант Плюс».
5. Распоряжение Минэкономразвития России от 14.04.2014 № 26Р-АУ "Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти" // СПС «Консультант Плюс».

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ АКТОВ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ, ВНОСИМЫХ ОРГАНАМИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ (НАДЗОРА) И МУНИЦИПАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ

Родионов М.В.

слушатель, Академия ФСО России, Россия, г. Москва

Данная статья затрагивает проблемные аспекты реализации актов административного принуждения, как института государственной власти. Затронуты правовые пробелы терминологического характера, а также сложности практического применения данного института силовыми ведомствами.

Ключевые слова: административное принуждение, государственный контроль, административное право, личный досмотр, досмотр вещей.

Принудить к подчинению, послушанию, выполнению установленных норм – задача любой власти во все времена. Только внутренне сильное государство способно стать ведущим игроком в мировой политике, получить высокий международный статус, усилить влияние на своих оппонентов. Но каковы механизмы, обеспечивающие контроль и управление собственным населением, государственными и негосударственными образованиями, субъектами в различных сферах деятельности?

Одним из важнейших методов государственного управления выступает набор способов, приемов и средств воздействия, образующих комплекс мер административного принуждения. По мнению П.Н. Сафоновенкова, данный вид принуждения необходим для защиты прав и интересов граждан и организации, охраны правопорядка, собственности, создания нормальных условий для деятельности органов власти [8, с.194].

Институт административного принуждения, в его нынешнем виде, сформировался в нашей стране совсем недавно. В эпоху СССР, несмотря на теоретические разработки отечественных правоведов, административного принуждения как полноценного правового института, по сути, не существовало. Жесткая система партийно-комитетского контроля решала все возникающие вопросы одним письмом или звонком из компетентного органа власти. В период становления государственности «новой» России, неразбериха, царившая на всех уровнях властных отношений, также не позволяла осуществить внедрение эффективного применения актов административного принуждения. Однако всего через несколько лет после начала нового тысячелетия эти механизмы начали работать.

Так, Барашев В.В. и Кваша А.А. утверждали, что уже спустя пятнадцать лет после образования Российской Федерации институт административного принуждения «эволюционировал до системы, регулирующей отношения, связанные с исполнением государственной воли в рамках построения правового общества. При этом все органы государственной власти РФ в той или иной мере осуществляют деятельность по реализации отдельных элементов института административного принуждения» [6, с. 79].

Акты административного принуждения являются частью системы государственного управления, которая необходима для осуществления государственного и муниципального контроля и надзора. Принуждение как термин всегда подразумевает собой институт противопоставления чьим-либо желаниям. На это указывают и

составители толковых словарей. Термин «принуждение» используется в русском языке для обозначения действия – силою побуждать к чему-либо, заставлять [9].

Независимо от вида государство должно применять и применяет государственное принуждение для удержания своих граждан в рамках определенных правовых установлений. Вместе с тем соотношение между убеждением и принуждением зависит как от характера государства (демократического или тоталитарного), так и от конкретной исторической обстановки.

Так как административное принуждение наиболее легкий, по степени получения итогового результата, метод, в сравнении с убеждением и поощрением, которые традиционно рассматриваются в комплексе, у правоприменителей может возникнуть необоснованное желание выйти за рамки допустимого для решения стоящих перед ним целей и задач, что, в свою очередь, может привести к необоснованному ограничению прав и свобод субъектов, в отношении которых применяется административное принуждение.

Для соблюдения баланса интересов как органов власти, так и субъектов управления необходимо данный механизм сделать абсолютно прозрачным, все основания для применения мер административного принуждения прописать четко и доступно, ликвидировать имеющиеся правовые пробелы и недочеты.

Одной из проблем при реализации данного механизма является тот факт, что отсутствует четкая определенность понятийного аппарата. Так, в научной литературе при характеристике административного принуждения используются два схожих термина «административное принуждение» и «административно-правовое принуждение».

Самая основная теоретическая и практическая проблема касается вопросов фактического основания применения административного принуждения. Проблема заключается в том, что теоретики административного права разделились во мнениях относительно того, какими юридическими фактами запускаются механизмы административного принуждения, а также какие собственно меры воздействия государства относятся к административному принуждению.

Направление монистического подхода во главе с теоретиком М.Х.Фарухшиным утверждает, что меры административного принуждения могут быть реализованы только лишь при совершении правонарушения [10, с. 28].

Сторонники широкого (плюралистического) подхода считают, что в ряде случаев меры административного принуждения применяются не только в связи с правонарушениями, но также и с другими юридическими фактами. Так, Ю.С. Рябов при анализе специфики мер предупреждения делает вывод, что они могут быть применены и вне связи с правонарушением.

Очевидно, что жесткая привязка административного принуждения исключительно к совершенному правонарушению не отражает полной сущности и фактического объема реально применяемого административного принуждения, а по своей сути сравнивает его с административной ответственностью [7, с. 256].

Анализ действующего законодательства позволяет заключить, что в настоящее время система административного принуждения включает следующие формы: 1) административное предупреждение; 2) административное пресечение; 3) административное правосознание (защита); 4) административно-процессуальное обеспечение; 5) административная ответственность.

Анализ административного законодательства Российской Федерации, показывает, что в настоящее время отсутствуют максимально доступные, универсаль-

ные термины, а алгоритмы действий должностных лиц, которые должны применять данные меры административного принуждения в различных ситуациях регламентированы в них неоднозначно, причем одной из наиболее уязвимых является сфера применения различных мер административного принуждения, в том числе личного досмотра, досмотра вещей.

Вместе с тем, меры административного принуждения часто выступают надежными превентивными мерами в области обеспечения безопасности государства, ведь намного проще предотвратить угрозу, чем потом ликвидировать последствия.

Именно поэтому силовые ведомства в процессе выполнения своих обязанностей часто вынуждены осуществлять личный досмотр, досмотр вещей, но при этом должны всегда соблюдать золотую середину между осуществлением принудительных методов противодействия общественной безопасности и недопущением необоснованного применения мер обеспечения, приводящего к нарушению прав граждан.

Проблема возникает по той причине, что термины личный досмотр, досмотр вещей – многоаспектные и содержатся в различных нормативных актах, что затрудняет их применением. Так, например, данные термины прописаны в Федеральном конституционном законе от 30 мая 2001 г. № 3-ФКЗ «О чрезвычайном положении» [1], КоАП РФ [2], Федеральном законе от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» [3], Федеральном законе от 3 апреля 1995 г. № 40-ФЗ «О Федеральной службе безопасности» [4] и др.

При этом в ФЗ «О полиции» и в ФЗ «О противодействии терроризму» в отношении данных терминов содержится отсылочная норма, говорящая о том, что эти процедуры производятся в порядке, предусмотренном законодательством РФ.

Если посмотреть внутренние документы, то, например, в п. 266 Устава патрульно-постовой службы полиции [5] так же вводятся категории «личный досмотр», «досмотр вещей», но при этом различия между ними не проводятся, что затрудняет возможность сотрудников полиции точно следовать рамкам закона.

Таким образом, существуют правовые проблемы, позволяющие трактовать данные административные процедуры двояко, что недопустимо в отношении мер административного принуждения. Очевидно, что необходимо принять модельный нормативный правовой акт, в котором следует закрепить критерии по установлению пределов административного принуждения. При этом важно дифференцировать такие критерии применительно к отдельным формам административного принуждения.

Список литературы

1. Административное право Российской Федерации: Учебник для бакалавров // Отв. ред. Л.Л. Попов. М.: РГ-Пресс, 2016. 568 с.
2. Барашев В.В., Кваша А.А. Становление института административного принуждения в России // Юрист-Правовед, 2006. № 4 (19). 79 с.
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс».
4. Макарейко М.В. Административное принуждение: проблемы теории и практики нормативного правового регулирования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2015, № 5–6, 256–264 с.
5. Приказ МВД России от 29 января 2008 г. № 80 «Вопросы организации деятельности строевых подразделений патрульно-постовой службы полиции (вместе с Уставом патрульно-постовой службы полиции)» // СПС «КонсультантПлюс».

6. Сафоненков П.Н. Административное принуждение как вид государственного принуждения // Административное и муниципальное право. 2016. № 6. 494 с.
7. Словарь современного русского литературного языка. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1991.
8. Фарукшин М.Х. Вопросы общей теории юридической ответственности // Правоведение. 1969. № 4. 26 с.
9. Федеральный конституционный закон от 30 мая 2001 г. № 3-ФКЗ «О чрезвычайном положении» // СПС «Консультант-Плюс».
10. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» // СПС «Консультант-Плюс».
11. Федеральный закон от 3 апреля 1995 г. № 40-ФЗ «О Федеральной службе безопасности» // СПС «КонсультантПлюс».

Подписано в печать 09.03.2018. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 500 экз. Заказ № 90
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а