

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
III Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 июня 2015 г.

В шести частях
Часть V



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
С 56

Современные тенденции развития науки и технологий :
С 56 сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции 30 июня 2015 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть V. – 136 с.

ISBN 978-5-9906900-6-6

ISBN 978-5-9907013-1-1 (Часть V)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам III Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 июня 2015 г.).

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

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

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

УДК 001
ББК 72

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов по материалам
III Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 июня 2015 г.

В шести частях
Часть V

Подписано в печать 10.07.2015. Гарнитура Times New Roman. Формат 60×84/16.

Усл. п. л. 7,90. Тираж 100 экз. Заказ 98.

ООО «ЭПИЦЕНТР», 308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

ISBN 978-5-9906900-6-6

ISBN 978-5-9907013-1-1 (Часть V)

© Коллектив авторов, 2015

© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	5
<i>Батаева А.А.</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	5
<i>Бегляров Э.Б., Фазилова Ш.Н., Мовсумов Э.А., Фазилова Г.Р.</i> ШТРИХИ К ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	7
<i>Бодякина Т.В.</i> ОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ	13
<i>Бухтоярова И.И., Степанова Н.В., Щетинина Е.В.</i> О ТРУДНОСТЯХ АУДИРОВАНИЯ И ПУТЯХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	15
<i>Волкова Л.В., Смирнова Н.В.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ.....	18
<i>Волкова Н.С.</i> СПЕЦИФИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В УПРАВЛЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	22
<i>Гаврилова Т.Ф.</i> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА БАЗЫ ИНЖЕНЕРНЫХ ЗНАНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	26
<i>Голишев В.И.</i> НАУЧНО-УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРА.....	30
<i>Голубев И.А.</i> УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ И ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ	33
<i>Иванова Л.В.</i> ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ.....	36
<i>Калимуллин Р.Х.</i> РАЗВИТИЕ ТРЁХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	39
<i>Канаева М.Н.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ ОТНОШЕНИЕМ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПЕРСОНАЛУ)	43
<i>Кирюшкина Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	51
<i>Колмановский А.Э., Сиромаха О.В.</i> ВНИМАНИЕ К ЧУВСТВАМ РЕБЁНКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ.....	53
<i>Комарова А.Н.</i> ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	58
<i>Кречетников К.Г.</i> УЧЁТ ФЕНОМЕНА КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	62
<i>Кудинов С.И., Кудинов С.С., Айбазова С.Р.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	64
<i>Кудинова И.Б., Гаврилушкин С.А., Нурекеева А.Б.</i> ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ	71
<i>Ложкина Е.М., Шубина Д.Д.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ	75

Максимова С.Ю., Бондаренко И.В., Владимирова О.Б. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	79
Мендыгалиева А.К., Суханова Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ	82
Мерзляков С.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММЫ «MULTIMEDIA BUILDER» И ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ СРЕДЫ «STRATUM 2000 PROFESSIONAL» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ	85
Михайлова Т.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	87
Овсянникова Е.А., Якунина Е.А. ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ.....	90
Ольхина Е.А. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ О ПРОБЛЕМЕ ОХРАНЫ ЗРЕНИЯ.....	93
Панова В.А. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	97
Прищепа Е.М. ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	99
Седова Н.В., Забавникова Т.Ю. РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	103
Сизиков В.П., Круковская Т.Ю. СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ СОВЕРШЕНСТВА МЫШЛЕНИЯ	106
Томин В.В. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	115
Уромова С.Е., Давыдова Ю.П. МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДНЕВНИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	118
Уромова С.Е., Чеснокова Л.С. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	121
Цуканов М.И. МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СЕЛЕ	127
Чжао Цзинь ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ВОКАЛИСТОВ В РОССИИ И КИТАЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	130
Яковлева Н.В., Акиньшина Т.В. АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	134

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Батаева А.А.

магистрант ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»,
Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается влияние процесса глобализации на образование. Выявлены недостатки современного образования и предоставлены рекомендации по обновлению системы образования.

Ключевые слова: процесс глобализации, система образования, социальные факторы, эффективность работы высших учебных заведений, информационные технологии.

В настоящее время процесс глобализации оказывает большое влияние на развитие современной системы образования, так как она является наиболее массовой и открытой к внешним воздействиям со стороны общества и государства. Процесс глобализации обострил старые и породил новые проблемы в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования. В современных условиях важно, с одной стороны интегрироваться в мировое образовательное пространство, а с другой сохранить национальные особенности системы образования, без которой невозможно существование национальной культуры. В связи с этим, глобализация предъявляет новые требования к образовательной системе. Это остаётся одним из актуальных и дискуссионных вопросов современного обществоведения.

С точки зрения известного исследователя в области высшего образования П.Скотта «глобализация – это, возможно, наиболее фундаментальный вызов, с которым столкнулась высшая школа за всю более, чем тысячелетнюю историю своего существования» [3]. Следует обратить внимание на то, каким образом процесс глобализации влияет на образование. Во-первых, увеличилась не только реальная, но и виртуальная мобильность людей, знаний и капитала, ставшая возможным за счёт новых форм транспорта, развитию интернета, массовых миграций населения, вызванных стремлением избежать бедности, а также наличием беженцев, спасающихся от войн и опасностей. Во-вторых, усложняются процессы культурного развития общества, что связано с одной стороны с культурными обменами и поликультурностью, а с другой стороны с тенденциями регрессивности и нетерпимости к друг другу. Наряду с этим на образование оказывают влияние такие социальные факторы, как усиление социального расслоения общества, религиозные конфликты, демографические вызовы, несоответствие рынка труда и рынка образовательных услуг, а также информатизация практически всех сторон жизни общества [2]. Большое влияние оказал мировой финансовый кризис, который сделал ещё более нестабильным и непредсказуемым существование об-

щества, и который усугубил проблемы образования как социального института. Глобализация означает, что учреждения и даже государство больше не могут самостоятельно и автономно находить решение возникающих проблем, так как они стали взаимозависимыми в процессе принятия решений.

Среди основных тенденций развития образования, как целостной системы, в условиях глобализации следует выделить устаревшее и перегруженное школьное образование, которое должным образом не обеспечивает фундаментальными знаниями выпускников средней школы, снижение качества обучения, старение педагогического и профессорско-преподавательского состава, устаревшая парадигма управления на всех уровнях, разрыв поколений в педагогической и научной деятельности. К тому же многие выпускники не могут найти работу после окончания вуза или другого профессионального образовательного учреждения, что мешает им определиться в современной экономической жизни. Всё это воздействие глобализации на образование создаёт ряд серьёзных проблем, требующих изменений в образовательной политике. В данных условиях образованию необходимо готовить молодых специалистов к умению приспосабливаться к меняющимся условиям жизни. Ещё одна проблема заключается в том, что для эффективности работы образовательных учреждений им следует ориентироваться не на сегодняшнюю ситуацию, а работать с опережением, то есть на будущее. Данные преобразования затронули бы не только педагогический процесс, но и управленческий аппарат. В целом же мы видим, что система образования не обеспечивает столь нужную работу с учащимися.

Целью образования в условиях глобализации должно стать предоставление качественного образования в соответствии с современным уровнем знания и запросами потребителей образовательных услуг. Достижения глобализации в области информационных технологий сделали доступными огромные образовательные ресурсы, но тут обозначилась проблема желаний, умения и возможности их использования. В настоящее время составляющими современного кризиса стали как устаревшее техническое оснащение учреждений, так и проблемы человеческой мотивации и культуры. Поэтому это должно стать первостепенной задачей развития образования в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Список литературы

1. Ткач, Г.Ф. Тенденции развития и реформы образования в мире: учеб. пособие [Текст]/ Г.Ф.Ткач, В.М.Филиппов, В.Н.Чистохвалов.- М.: РУДН, 2008.- 303 с.
2. Ивановский, З.В. Высшее образование в условиях глобализации [Текст]/З.В.Ивановский// Глобализация и гуманитарное знание.- 2006. – №1. – С 109-114.
3. Скотт, П. Глобализация и университет [Текст] / П.Скотт // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2000. – N4. – С. 3-8.
4. Запрягаев, С.А. Глобализация и системы обеспечения качества высшего образования [Текст]/ С.А.Запрягаев, Е.В. Караваева, И.Г.Карелина, А.М. Салецкий. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 292 с.

ШТРИХИ К ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Бегляров Э.Б.

доцент, сотрудник Института проблем образования
Азербайджанской Республики,
Азербайджан, г. Баку

Фазилова Ш.Н.

диссертант Института Проблем Образования Азербайджанской Республики,
учительница Шабранской школы АР,
Азербайджан, г. Баку

Мовсумов Э.А.

учитель истории, зав. отдел. образовании
Шабранского района Азербайджанской Республики,
Азербайджан, г. Баку

Фазилова Г.Р.

учительница родного языка и литературы Сураханского района г. Баку,
Азербайджан, г. Баку

В статье рассматриваются специфические качества, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, в котором живет и работает учитель.

Ключевые слова: учитель, личность, школьник, мышление, мотивация, урок, знание, образование, творчество.

Профессия учителя – было важнейшим во все времена, в том числе и в современном мире, так как именно учитель управляет процессом развития личностей подрастающего поколения. В личности педагога есть устойчивые качества которые присущие учителю и воспитателю всех эпох, и есть изменчивые качества, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, в котором живет и работает учитель.

По данной теме мы открыли дискуссию на нашем блоге www.ilqarli.blog.ru (<http://ilqarli.blog.ru/?attempt=2>). В результате получили отклики разного характера и содержания. Были совпадающие, противоречивые и очень оригинальные мнения. Опираясь на личные опыты, на общепринятые теоретические и практические подходы мы попытались обобщить и систематизировать все мнения по данной теме.

Известно, что быть хорошим учителем не легко

Когда мы произносим слово "учитель", в первую очередь перед нами представляется человек, который воспитывает и обучает. Личные и профессиональные качества учителя должны быть на таком уровне, что ученики должны его понять и принять. Еще в XVII в чешский педагог-гуманист Ян Коменский сформировал новый, прогрессивный взгляд на профессию учителя. Для него эта профессия была "превосходна, как никакая другая под солн-

цем”. Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества [1, 248].

Из педагогического опыта известно, что если с учениками сотрудничать, вместе с ним выполнять задания, задавать им вопросы и отвечать на их вопросы, давать ученикам возможность выдвигать свои идеи, решения, пусть даже неверные, выслушивать их мнения до конца, то результат будет положительным. Сотрудничество помогает ученику открывать новое, ранее неизвестное, искать правильные ответы и решения на поставленные вопросы, делать самостоятельные выводы и поделиться с ними с учителем. Если учитель что-то не знает, он должен уметь признаться в этом и сказать ученику правду.

Одним из целей современного образования – научить молодых людей самостоятельно приобретать знания, находить оптимальные решения в определенных проблемных ситуациях, четко выражать свое мнение, аргументировано отстаивать свою позицию, иметь развитые коммуникативные способности.

Когда ученики получают дополнительные творческие задания, к заданиям из учебника, то процесс обучения их больше привлекает и интересует. При решении творческих задач преследуются следующие цели:

- 1) формирование и развитие мыслительных процессов: анализа и синтеза; сравнения, аналогии, обобщения и т.д.;
- 2) развитие и тренинг мышления вообще и творческого в частности;
- 3) поддержание интереса к предмету, к учебной деятельности [2].

Пример к дополнительным заданиям: сделать из бумаги куб, прямоугольный параллелепипед, составить по теме кроссворд, измерить окружность тарелки, стакана, разделить фигуры или предметы на равные части, измерить высоту дома, в котором живет ученик, рисовать, сочинит стихи по теме, найти с интернета что-то и т.д. Нужно одновременно развивать память, познавательные процессы, мышление, речь, выявлять характер и темперамент ученика. Все это в дальнейшем помогает понять общие и индивидуальные особенности развития психики ученика. Так, при решении любой задачи ученик выполняет анализ: отделяет вопрос от условия, выделяет данные и искомые числа; намечая план решения, он выполняет синтез, пользуясь при этом конкретизацией (мысленно рисует условие задачи), а затем абстрагированием (отвлекаясь от конкретной ситуации, выбирает арифметические действия); в результате многократного решения задач любого вида ученик обобщает знания связей между данными и искомым в задачах данного типа. В результате ученик обобщает способ решения задач данного типа.

Часто бывает, что после того как прошли новую тему, ученики находят на эту тему задания из книг или из интернета (с решениями или без решения) и приносят их в класс. Мы совместно или в группах решаем эти задания и отвечаем на возникающие вопросы.

Дети всегда ждут от учителя помощь, заботу, дружеское отношение и поддержку. Успех учителя часто зависит от того, правильно ли он подобрал ключ к душе каждого отдельного ученика, сумел ли он завоевать его доверие.

Если учитель не задаёт интересные задания на дом, отпускает учеников из класса до звонка, часто пропускает уроки – все это плохо отражается на взаимоотношении учителя с учениками.

Практика показывает, что развить всех учеников без исключения до высокого уровня невозможно, на то есть веские аргументы: дети отличаются своей способностью к рациональному мышлению, вниманием, свойством памяти. Ученик, у которого неустойчивое внимание, не развита память, не сможет выполнить даже задачу средней сложности. Какие бы новые педагогические технологии не применялись, такие дети отличаются низкой успеваемостью. Умение логически мыслить характеризуется способностью выполнять определенные действия в различных условиях. Особенностью логических умений является то, что ученик должен не только анализировать, синтезировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, но и творчески мыслить, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи между фактами, процессами, явлениями, согласовывая их с законами логики. Поэтому процесс формирования логических умений предусматривает выполнение определенных последовательных этапов. Это связано как с уровнем общей подготовки детей, сложностью учебного материала, так и с особенностями мышления детей соответствующей возрастной группы.

Мышление, как познавательный интерес способствует и нравственному воспитанию, и формированию личности, вызывает у учащегося стремление проникнуть в глубь познаваемого, узнать больше об интересующем объекте, изучить его во всех взаимосвязях и отношениях, в результате чего знания становятся глубокими, прочными, осознанными [3].

Учителя должны любить учить и прививать любовь к учебе.

Учитель должен иметь огромное терпение и стимулировать учеников свободно высказывать свои мысли, прививать им честность, правдивость, уверенность в своих возможностях. Учитель должен быть примером своим ученикам не только на уроке, но и в неурочное и внешкольное время. Учитель является архитектором, чьими проектами являются ученики, т.е., как архитектор проектирует здание, так и учитель формирует будущее общество. Если на уроке учитель говорит одно, а после урока поступает вопреки тому, что он говорил, то ученик недоумевает, что же верно и правильно. Часто учитель является для своих учеников идеалом, ученики хотят быть похожими на учителя, во всем верят ему, берут с него пример, подражают ему в манере держаться, разговаривать, даже улыбаться. Если учитель хочет завоевать уважение и доверие своих учеников, то он должен иногда смотреть на события глазами учеников. Учитель может быть; «рассказывающим, объясняющим, представляющим (показывающим), воодушевляющим». Какого учителя выбрали бы ученики? Безусловно, воодушевляющего (<http://lqarli.blog.ru>).

Есть разные дети: талантливые, способные, слабые, и даже дети с отступающим развитием. У каждого подростка и даже маленького ребенка – свой характер. Иногда бывают и «сложные» характеры. В большей части эти случаи вызваны не болезнью, а отношениями в семье, в садике, в школе, на улице. Чтобы правильно подойти к той или иной проблеме, понять как нужно

общаться с детьми, надо владеть специальными знаниями и навыками в области педагогики и психологии.

Реальный случай: Два ученика младших классов шли в школу. Один говорит другому: «Почему ты сказал учителю, что имеются два времени года?» Другой отвечает: «Когда учитель мне сказал – хорошенько подумай, я уже вспомнил правильный ответ, но постеснялся ответить».

Другой случай. Урок математики в 7 классе. Учитель вызвал слабого ученика к доске и дал ему задание на повторение, пример действиями (материал 5-6 класса). Ученик с мелом в руках смотрел на учителя и ждал помощи. Тогда учитель сказал: «Меня больше интересует не ответ, а то, о чем ты думаешь, когда смотришь на этот пример». Ученик молчал. Тогда учитель сказал: «Ставлю тебе «2», не за то, что ты не смог решить пример, а за то, что ты не сказал свое мнение о примере. «Тогда ученик робея сказал: «Я думал о том, для чего в этом примере нужны запятые». Второй слабый ученик, глядя на пример сказал: «Если бы вы разрешили, я на мобильном телефоне (не на калькуляторе!) вычислил бы правильный ответ».

Значит, если с учеником правильно построить отношение, быть вежливым, доброжелательным, (когда нужно строгим), учитель может добиться желаемого. К отвечающему ученику единое требование – уметь объяснить ход своих мыслей при решении примера, независимо верно оно или нет.

Если в начальных классах учитель с первых дней только рассказывая объясняет новый урок, то в старших классах объяснение должно идти индуктивным методом. В процессе обучения развивается логическое мышление школьника – его умение запоминать ход мыслей, а не конкретные слова. Этот навык находится в тесной связи с дальнейшим развитием абстрактного и речевого мышления. Психологи отмечают, что особые возможности для тренировки логического мышления открываются в девятилетнем возрасте. Учителя должны знать и учитывать этот факт.

Реформы, проводимые в системе образования, обогащающие и улучшающие содержание урока, требуют применение на уроках новых технологий. Применение интерактивных методов в обучении оказывает положительное влияние на качество урока.

Развивающее образование требует от учителя использование различных обучающих технологий. Опыт последних десятилетий показывает, что ИКТ является эффективным ресурсом в данном деле. Сегодня современные информационные технологии вошли в процесс обучения не только как оборудования оснащающие урок, но и как новый подход к процессу обучения.

Неоспоримо, что сейчас, на современном этапе трудно представить урок без компьютера. В процессе урока компьютер является неизменным помощником учителя. К сожалению, некоторые учителя считают, что компьютер должен использоваться только на уроке информатики. Однако надо знать, что наука о компьютере, т.е. информатика – это область науки, а компьютер, всего лишь устройство, пользоваться которым должен уметь каждый учитель. Однако, если на уроке ученик пользуется компьютером, лучше, чем учитель, то учитель, будет чувствовать себя неловко.

Некоторые родители считают, что если на компьютер скачать обучающие программы, электронные учебники, то ученику незачем ходить в школу, диски, на которых записаны упражнения и задания, интернет может заменить учителя. Это, конечно, ошибочное мнение. Электронная доска, электронный учебник – это ресурсы, но не решение всех проблем обучения. Даже самая совершенная обучающая машина не заменит личность учителя. В вопросе кто кому больше нужен: учитель ученику или ученик учителю ответ однозначен: "Учитель ученику". Потому что, учитель играет большую роль в формировании личности ученика.

На одном уроке в виде эксперимента ученикам раздали красные, зеленые, синие кружки с картона и сказали, что кто хочет чтобы урок объяснил компьютер, пусть поднимут красный, кто хочет, чтобы урок объяснил учитель, поднимут зеленый, а кто хочет, чтобы урок объяснил учитель, используя компьютер поднимут синие. В результате 90% учащихся подняли синие кружки.

На подготовку электронного оборудования во время урока уходит много времени, но это время окупается на уроке, за малое время можно сделать многое: увеличить интерес к новому уроку, быстро найти ответ на поставленный вопрос, ученик сам может проверить правильность своего ответа и т.д.

Часто в современное обучение учителя на уроке вынуждены бывают уделять больше времени на воспитательный компонент, чем на образовательный. На воспитание ученика большое влияние имеет личность самого учителя, его правильная речь, уделение внимания каждому ученику, не выделяя среди учеников "любимчиков".

Если учитель говорит о вреде курения, а сам курит, говорит, что нужно быть скромным, а сам приходит в школу в ультрамодной одежде, говорит, что нельзя опаздывать, а сам опаздывает, тогда он не только не сможет помочь формированию личности ученика, а наоборот оставит вредный след в этом формировании.

Учитель должен быть приветливым, опрятным, аккуратным, независимо от личных проблем, он должен любить учеников как собственных детей. Только в таком случае учитель становится любимцем учеников и они с нетерпением ждут очередной урок.

Существует такое мнение: "Нет плохих учеников, есть плохие учителя". В вопросе воспитания с этим мнением трудно не согласится, а в процессе обучения – другая ситуация. Потому, что ученики бывают разными по способностью. Одни усваивают тему с первого раза, другие – с третьего, а некоторые – несмотря на многократные объяснения не усваивают.

Эти неусвоенные темы скапливаются и к 9 классу складывается сложная ситуация. Можно винит учителя за то, что у него есть неграмотный ученик, но с другой стороны у него есть и грамотные ученики.

Уважение должен заслужить сам учитель

В нашу республике каждый год приезжают ученики из разных городов России, Украины, Казахстана, Турции и т.д. Среди них тоже встречаются сла-

бые ученики. Значит везде имеется проблема неуспевающих учеников. Главное – надо с уважением относиться к личности каждого ученика: и ”отличника”, ”двоечника”. И вообще в задачу общеобразовательной школы входит в первую очередь воспитание настоящего гражданина, человека любящего свою Родину и добросовестно работающего во имя процветания Родины. Значит, учитель любящий свою работу, может добиться многого, воспитать любовь к Родине и труду. Именно такой учитель достоин почести и уважения.

Есть мнения: чем меньше учеников, тем лучше качество обучения; нужно создавать классы по уровню восприятия учеников, т.е. сильных учеников собрать в один класс, а слабых в другой; надо развивать профессионально-технические обучения. Ведь есть работники у которых ”золотые руки”, но которые в школе не успевали по физике, по математике.

Характеризуя интерес как важный фактор обучения, следует заметить, что интересное преподавание – это не развлекательное преподавание, насыщенное эффектными опытами, демонстрациями красочных пособий, занимательными рассказами и т.д., это даже не облегченное обучение, в котором все рассказано, разъяснено и ученику остается запомнить. Интерес как средство обучения действует только тогда, когда на первый план выступают внутренние стимулы, способные удержать вспышки интереса, возникающие при внешних воздействиях [4].

Хорошим примером профессионального применения деловых качеств учителя являются труды украинского педагога В.А.Сухомлинского. Он четко выразил свое педагогическое кредо: «Что самым главным было в моей жизни? Без раздумий отвечу – любовь к детям». В понятие педагогической культуры учителя В.А.Сухомлинский вкладывал очень глубокий смысл. Прежде всего, это знание учебного материала, разнообразие методов обучения, знание психологии, соблюдение учителем норм педагогической этики, углубление гуманистического аспекта в воспитании школьников, коммуникативная культура. Сухомлинский предъявлял высокие требования к личности педагога: «Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать» [5, 22].

Актуальность статьи. В современном образовании уделяется особое внимание личности учителя и ученика. Данная статья, в силу своей направленности на формирование личности учителя будет полезной для будущих учителей и молодым учителям.

Научная новизна статьи. Определяется тем, что сформированы некоторые теоретические и практические подходы формирования личности учителя в современной образовательной среде на основе существующей литературы, проведенных исследований авторов статьи.

Практическая значимость статьи. В статье рассмотрены понятие, сущность и компоненты педагогического мастерства школьного учителя. Она будет полезна учителям-практикам и студентам педагогических вузов.

Ожидаемый результат. Научные идеи и мысли, выдвинутые в статье побудят учителей средних школ к расширению кругозора, на основе которого впоследствии будут формироваться новые знания, инновационные спосо-

бы действия, умение правильно мыслить необходимые для правильного построения провеса обучения.

Список литературы

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1995. – 372 с.
2. Беседы с учителем. Под ред. Л.Е. Журовой. – 2-е изд. – М. Вентана – Графф, 2002.
3. Утёмов В. В. Задачи открытого типа как средство развития креативности учащихся средней школы // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Декабрь 2011.
4. Сергеев И.Н., Олехник С.Н., Гашков С.Б. Примени математику. – М.: Наука. Гл. ред. Физ.-мат. лит., 2014. – 240 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.

ОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ

Бодякина Т.В.

старший преподаватель кафедры математики
ФГБОУ ВО Иркутского ГАУ имени А.А. Ежовского,
Россия, г. Иркутск

В статье рассматривается процесс адаптации студентов к вузу. Усовершенствование высшего профессионального образования сориентировано на подготовку специалистов, способных адаптироваться к социальным институтам, от которых зависит их профессиональная карьера. Рассмотрены виды адаптации и уровень их сформированности у студентов первого курса.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, студент, процесс обучения, профессиональная деятельность.

Совершенствование высшего образования направлено на специалистов, которые могут быстро адаптироваться к социальным институтам. К ним относятся фирмы, предприятия, организации. Окончив вуз, выпускник встречается с проблемой профессиональной и социальной адаптации при трудоустройстве.

В нашей стране развитие социума и экономики требует новых знаний в разных отраслях науки, и стремительный прогресс информационных технологий предъявляет к людям все новые требования. Нынешнему обществу нужны специалисты, которые могут существовать и реализовываться в данной среде. Современная молодежь испытывает трудности в саморазвитии в изменяющихся условиях. Наиболее остро встает вопрос о проблеме адаптации молодежи, а именно студентов в вузе. За всю жизнь каждый человек переживает несколько периодов адаптации.

Данная проблема является актуальной, так как процесс вхождения абитуриента в вуз достаточно сложен и требует корректно организовывать процесс адаптации, чтобы данный процесс прошел менее заметно для студента. Уровень профессиональной деятельности зависит от подготовленности студента.

На первом курсе обучения в вузе возникают проблемы, связанные с особенностями и содержанием процесса профессионального самоопределения студента. Для преодоления этих проблем необходима помощь преподавателей и кураторов. В данном случае важно изучение личностных особенностей студентов-первокурсников, а также психологическая поддержка адаптации личности студента.

Разными авторами рассматривались вопросы адаптации студентов в вузе.

В. В. Лагереv под адаптацией понимает динамичный, многосторонний процесс выработки устойчивых навыков по удовлетворению требований, предъявляемых к личности [3, с. 20].

А. А. Алдашева полагает, что в процессе адаптации личности не только изменяется сама, но и изменяет окружающую среду [1, с. 10].

Адаптация личности студентов в развивающейся социокультурной среде вуза приводит к активизации самой личности в образовательном процессе.

Имеются разные мнения по видам адаптации. Некоторые ученые считают деление на виды не целесообразным. Ряд ученых выделяют профессиональную и общую адаптации.

Общая адаптация – это процесс, при котором организм приспосабливается к условиям внешней среды. Профессиональная адаптация – это приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебно-воспитательного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе.

От качества подготовленности студентов к будущей профессии зависит карьерный рост. Можно выделить ряд этапов становления специалиста в процессе обучения.

Первый этап – это этап учебно-профессиональной адаптации, когда происходит смена стереотипов поведения школьника и формируются новые. (1-3 семестры)

Второй этап – профессиональная адаптация на 4-6 семестрах.

Третий этап – это происходит адаптация к избранной профессии и включение в социальную среду вуза [2, с. 144]. (7-10 семестры)

В проведенном нами исследовании мы рассмотрели первый этап учебно-профессиональной адаптации, на примере студентов первого курса инженерного факультета. При анализе и организации исследования мы исходили из того, что у студентов период адаптации характеризуется рядом особенностей как в учебной деятельности, так и в социальной среде. В вузе процесс адаптации включает в себя четыре вида адаптации, которые между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены: физическая, психологическая, профессиональная, социальная.

В Иркутском государственном аграрном университете на кафедре математики проводится исследование процесса адаптации студентов в вузе и его особенностей. Нами был проведен эксперимент, в котором участвовали студенты первого курса инженерного факультета направления подготовки «Агроинженерия». На рисунке проиллюстрирован уровень сформированно-

сти различных видов адаптации. Цель эксперимента – определить уровень сформированности различных видов адаптации по их составляющим.

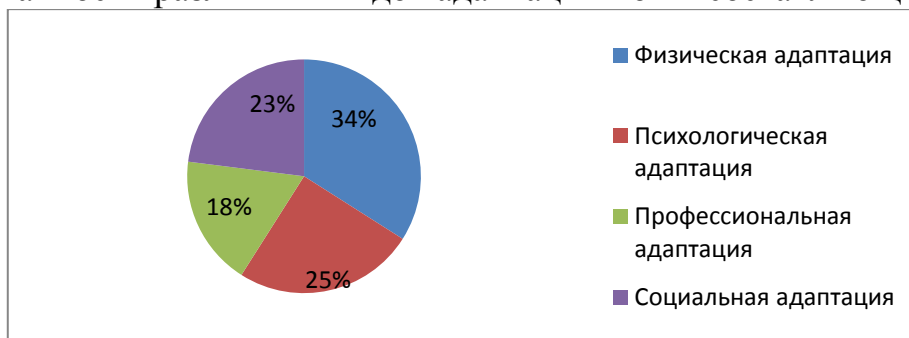


Рис. Сформированность адаптации у студентов 1 курса инженерного факультета

По результатам проведенного эксперимента можно сделать следующий вывод о том, что на данном этапе обучения у студентов первого курса активно проходит процесс адаптации: наиболее активно формируется физическая адаптация 34%, так как это связано с сохранением физического здоровья и энергозатратами организма к обучению в вузе. Примерно на одном уровне социальная 23 % и психологическая адаптация студентов 25%. Это говорит о приспособленности к обучению в вузе и адекватном реагировании на меняющиеся ситуации, и дружественной обстановке в коллективе студентов. На низком уровне сформированности находится профессиональная адаптация 18 %, так как для первокурсников данный вид адаптации является наиболее проблемным.

Список литературы

1. Алдашева А. А. Психологическая адаптация специалистов ВМФ к условиям деятельности. / реф. дис. доктора психол. Наук. – Бишкек, 2005. – 37 с. 24.
2. Бабушкина М. А. Особенности адаптации студентов в вузе. Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э.Циолковского [Электронный ресурс] /отв. ред. О.А.Краев – Красноярск : Сиб. федер. ун-т., 2012. <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/index.html>
3. Лагереv В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М., 1991. – 48 с.

О ТРУДНОСТЯХ АУДИРОВАНИЯ И ПУТЯХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Бухтоярова И.И., Степанова Н.В., Щетинина Е.В.

преподаватели кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
Россия, г. Воронеж

В статье рассматриваются основные принципы обучения аудированию в военном вузе. Перечислены главные трудности при обучении аудированию и пути их преодоления.

Ключевые слова: аудирование, военный вуз, психологические и лингвистические трудности, механизмы аудирования.

Аудирование является одной из наиболее важных составляющих процесса изучения иностранного языка. Ведь важно не только правильно выразить ту или иную мысль, но и понять, о чем говорит собеседник. Именно аудирование определяет в дальнейшем успех или неуспех всего практического обучения языку [2, с.337]. В настоящее время отдается приоритет коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, аутентичности и гуманизации обучения. Научить курсантов понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения иностранному языку в военном вузе.

В ситуациях реального общения мы сталкиваемся с аудированием как совершенно самостоятельным видом речевой деятельности, когда мы слушаем различные объявления, новости радио и телевидения, различные инструкции и поручения, лекции, рассказы собеседников, актеров в пьесах и кино, телефон. Часто помимо восприятия речи со слуха мы выполняем и другие действия – наблюдаем, говорим, пишем, но, как правило, для того, чтобы адекватно действовать в конкретной ситуации, необходимо понимать то, что слышишь. На занятиях практически невозможно формировать только речевой или только языковой навык. Работая с аудиотекстами, мы параллельно отрабатываем лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудирование – это сложное умение воспринимать речь на слух в одноразовом её предъявлении.

Основными принципами обучения аудированию в военном вузе является: рассмотрение этого вида речевой деятельности как самостоятельного целевого умения; обеспечение строгого отбора текстов для аудирования с учетом их познавательной и коммуникативной ценности, информативности, доступного для слухового восприятия; обеспечение адекватности форм контроля понимания поставленной коммуникативной задачи и вида аудирования; обеспечение поэтапности в организации обучения аудированию, обязательное формирование умений активно добиваться понимания; более широкое использование ТСО при обучении аудированию [2, с.338].

При овладении этим видом речевой деятельности курсанты сталкиваются с психологическими и лингвистическими трудностями.

Существуют трудности, обусловленные условиями аудирования. К ним относятся внешние шумы, плохая акустика или качество звукозаписи.

К трудностям, обусловленным индивидуальными особенностями, относятся: сложности восприятия на слух речи людей противоположного пола, разного возраста; особенности дикции, тембра, темпа, а также возможные нарушения артикуляции. Различные диалекты иностранного языка создают дополнительные трудности при восприятии речи на слух.

Существуют также трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала. Это наличие большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, эллиптических конструкций, прецизионных слов.

Вышеперечисленные сложности аудирования должны быть учтены при организации учебного процесса в военном вузе. Существует необходимость

снятия трудностей аудирования, максимально приближая учебное задание к ситуациям реального общения.

Одним из важнейших механизмов аудирования является речевой слух. Он обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи. Очевидно, что такое выделение единиц восприятия речи, их различие, а значит и узнавание их характерных признаков возможно лишь при наличии хорошо тренированного речевого слуха. Основные трудности аудирования связаны с тем, что курсанты не имеют достаточно развитого фонетического и речевого слуха, необходимого для реализации учебных задач. К тому же речевой слух родного языка оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс образования аналогичного слуха для восприятия иностранного языка. Поэтому одной из первейших задач обучения аудированию курсантов военных вузов является формирование и постоянное совершенствование упомянутых видов слуха на протяжении всего периода обучения.

Следующий механизм аудирования – это память. В психологии выделяют два основных вида памяти: долговременную и кратковременную. Оба вида памяти важны для процесса понимания речи на слух. Важно также формирование еще одного вида памяти – оперативной. Этот вид памяти работает эффективно при наличии установки на запоминание.

Очень важно обучить курсантов вероятностному прогнозированию, т.е. порождению гипотез, предвосхищению хода событий. В методике выделяют структурное и смысловое прогнозирование. Владение прогнозированием, несомненно, будет способствовать снятию определенных трудностей при аудировании иностранного текста.

Следующий механизм аудирования – это артикулирование. Психологи отмечают, что при аудировании происходит внутреннее проговаривание речи. Чем четче проговаривание, тем выше уровень аудирования. Для снятия трудностей аудирования мы предлагаем систему упражнений на развитие навыков аудирования. Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы (упражнения для снятия лингвистических трудностей аудирования, упражнения для устранения психологических сложностей аудирования), типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки курсантов, сложности коммуникативных задач и других факторов. Например, при восприятии на слух легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях, к которым мы относим имитацию, различение оппозиций фонем или близких интонационных моделей, идентификацию синонимов, дробление текста на более мелкие смысловые куски. Хорошо подготовленный курсант не нуждается, как известно, в упражнениях, развивающих перцептивно-сенсорную базу, по-

сколькo он владеет техническими навыками слушания, в том числе фонематическим и интонационным слухом, мгновенным рецептивным комбинированием слов и предложений, прогностическими умениями и т.д. [1;179].

В заключении представляется необходимым еще раз подчеркнуть важность и значимость преодоления трудностей аудирования. И только систематическая работа над данным видом речевой деятельности позволит курсантам достигнуть высокого уровня владения иностранным языком.

Список литературы

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.
2. Подлесных Е.В. Место аудирования в процессе обучения английскому языку в школе. Иностранные языки в современной России: материалы региональной научно-практической конференции. 2 декабря 2011 г. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – 476 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ

Волкова Л.В.

методист ГБОУ ДОД Дворца детского (юношеского)
творчества «У Вознесенского моста»,
Россия, г. Санкт-Петербург

Смирнова Н.В.

доцент кафедры педагогики Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена, канд. пед. наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема развития социальной активности современных подростков как проблема педагога-воспитателя. Организованная и специальным образом спланированная деятельность педагога-воспитателя позволяет обеспечить развитие социальной активности подростка в условиях современной школы.

Ключевые слова: активность человека, социальная активность, социальная активность подростка, современный подросток.

Интерес к изучению социальной активности подростков как психолого-педагогического феномена обуславливается наличием у подростков в силу их психофизиологической специфики, готовности и желания совершать социально значимые действия. Подвижность системы ценностей, выдвигание на первый план потребности в расширении социального пространства, стремление самоутвердиться в среде сверстников и получить одобрение окружающих, познать себя как личность и другие особенности, присущие подросткам, делают детей этого возраста наиболее уязвимыми и заслуживающими пристального внимания школы, семьи, общественности. Подростковый возраст, стратегически важнейший с воспитательной точки зрения, чрез-

вычайно чувствителен не только к негативным влияниям социума, но и к культурным ценностям, определяющим в дальнейшем главные жизненные выборы – в области образования, качества личных отношений, социальных ориентиров, здоровья. Именно в этот период вырабатываются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования, это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление собственного «Я».

Социальная активность не возникает и не развивается спонтанно. Развитие социальной активности личности осуществляется, прежде всего, в ведущей деятельности конкретного возрастного периода, с которым связано появление важнейших психических и социальных новообразований личности, в русле которой развиваются другие виды деятельности.

Термин активности широко используется в различных сферах науки как самостоятельно, так и в качестве дополнительного в различных сочетаниях. Причём в некоторых случаях это стало настолько привычным, что сформировались самостоятельные понятия, такие, как активный человек, активная жизненная позиция, активное обучение, активист, активный элемент системы [4].

В философии понятие активности рассматривается как «универсальное, всеобщее свойство материи, выступающее в одних случаях мерой направленного действия»; в других – «возбужденным состоянием объекта, обуславливающим обратное воздействие на действие», а в-третьих – «способностью материальных объектов вступать во взаимодействие с другими объектами» [1].

В психологии понятие «активность» применяется для обозначения трех неодинаковых явлений:

- 1) определенной, конкретной деятельности индивида;
- 2) состояния, противоположного пассивности;
- 3) инициативности, или явления, противоположного реактивности.

Общим во всех, этих и других вариантах выступает указание на связь активности с энергией и мобилизованностью [3].

Социальная активность составляет важнейшую сферу и особый уровень активности человека. Исследователи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, Д.М. Архангельский, М.С. Каган, К.К. Платонов, А.В. Петровский) по-разному трактуют понятие социальной активности. При различиях в определении этих понятий до сих пор не установилось единого подхода к понятиям «социальная» и «общественная» активность. Некоторые отождествляют эти понятия, так, В.Г. Мордкович синонимично понятию «общественная активность» употребляет понятие «социальная активность». Н.А. Степанова, рассматривает понятие «социальная активность» как родовое по отношению к понятию «общественная активность». В то же время А.С. Капто, употребляет понятие «общественная» активность как родовое по отношению к понятию «социальная» активность, так он определяет социальную активность как «степень проявления сил, возможностей и способностей человека как члена коллектива, члена общества».

Наиболее развернутым и реализующим главный смысл социальной активности на наш взгляд является определение, данное В.З. Коганом: «Социальная активность – это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности. Деятельность является реальным проявлением социальной активности человека». Ключевое слово в данном определении – «деятельность». Формирование социальной активности осуществляется только в процессе включения личности в деятельность, однако не любая деятельность может быть проявлением социальной активности. Добросовестный ученик, получающий только отличные отметки, не обязательно является социально-активной личностью. Социальная активность проявляется только в активной жизненной позиции.

При рассмотрении понятие «социальная активность подростка», выясняется, что проблема социальной активности, ее проявлений и динамики в подростковом возрасте практически не изучена. В ходе поиска подходов к изучению социальной активности подростков встал вопрос о виде деятельности подростка, в котором можно было бы наиболее эффективно формировать социальную активность. Мы рассматриваем формирование социальной активности детей подросткового возраста в информационной среде, которая является не чем иным как виртуальным социальным пространством, где в настоящее время разворачивается все большая часть социальной активности подростков. Виртуализация современного общества является одним из важнейших явлений современности. Подростковый возраст характерен тем, что в этот период происходит смена ведущей деятельности. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой служит: учение (Л.И. Божович), общение (Д.Б. Эльконин), общественно-полезный труд (Д.И. Фельдштейн).

Процесс развития социальной активности подростков включает три этапа.

Первый этап заключается в развитии эмоционально-познавательного отношения подростков к обществу, обогащении их представлений о различных сферах жизни школы и города в целом; расширении социального опыта подростков; в воспитании интереса и внимательного отношения к проблемам, желаниям, чувствам других людей. Для этого педагог активно привлекает внимание к разным сторонам жизни образовательного учреждения, проводит информирующие мероприятия. Уже на информационно-познавательном этапе возникает необходимость сотрудничества педагогов.

Второй этап направлен на накопление и стимулирование опыта проявления социальной активности подростков в пространстве образовательного учреждения. Задачи этого этапа состоят в дальнейшем развитии интереса подростков к деятельности, имеющей общественно-значимую направленность, накоплению и освоению личного опыта, проявления социальной активности в пространстве образовательного учреждения, за счет обогащения

представлений подростков о возможных способах проявления социальной активности в образовательном учреждении и широкой социальной поддержки деятельности со стороны педагогов.

Позиция педагога меняется в зависимости от уровня проявления подростками социальной активности (от поддерживающе-стимулирующей до направляющей и обучающей), педагоги от стороннего наблюдения переходят к непосредственному участию в коллективных делах, оказывая помощь в воплощении подростковых идей.

Итогом второго этапа является устойчивый интерес и большое желание подростков участвовать в социально значимой деятельности, проявляя ответственность, настойчивость и самостоятельность в выборе форм и средств проявления социальной активности, а также стремление соответствовать своему новому, более взрослому положению.

Третий этап предполагает создание условий, позволяющих в наибольшей степени проявиться социальной активности подростков. Этот этап построен на творческом союзе педагога и учащихся в рамках коллективного проекта, который дает возможность подросткам в полной мере реализовать накопленный ими опыт социально значимой деятельности, выступив в роли субъектов этой деятельности.

Прохождение всех трех этапов позволяет подросткам:

- осознать свою новую позицию «организатор»;
- пробудить желание активно участвовать в делах социальной направленности и получение положительных результатов от хорошо выполненного дела, важного для всех;
- проявить ответственность и самостоятельность в выдвижении идей и умения реализовать собственные замыслы;
- осуществить сотрудничество с разными субъектами образовательного процесса, выступая в позиции: помощника, генератора идей, исполнителя, наставника.

Для эффективной работы с подростками на определенном этапе развития социальной активности существует ряд факторов, задающих направления и динамику процесса развития социальной активности подростков:

- сотрудничество в разных видах совместной деятельности детей и взрослых;
- ориентацию на коллективную общественную деятельность;
- использование педагогическим коллективом школы потенциальных возможностей ресурсов глобальной сети Интернет как дополнительного педагогического средства развития социальной активности подростков;
- вовлечение подростков в многофункциональную социально-значимую деятельность;
- способность педагога к поддерживающему и помогающему общению с подростками.

Эти факторы являются эффективным средством развития социальной активности, инициативы и самостоятельности учащихся, формирования у них

общественно ценных мотивов, нормализации отношений с окружающими людьми [2].

Таким образом, процесс развития социальной активности подростков представляет собой организованный поэтапный процесс, организуемый педагогом с учетом факторов, обеспечивающих эффективную работу в решении профессиональной задачи, связанной с развитием социальной активности подростков.

Список литературы

1. Коверзнева И. А. Психология активности и поведения [Текст]. – Минск: МИУ, 2010. – 314 с.
2. Смирнова А.А. Педагогические условия развития социальной активности старшеклассников в процессе школьного самоуправления [Текст]: дис. канд.пед.наук. – Биробиджан, 2006. – 189 с.
3. Хайкин, В.Л. Активность (характеристики и развитие) [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.Л. Хайкин. – М.: МПСИ, 2000. – 448 с.
4. Харланова Е. М. Социальная активность студентов: сущность понятия [Текст]. // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4 – С.183-186.

СПЕЦИФИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В УПРАВЛЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Волкова Н.С.

аспирант кафедры теории и методики преподавания иностранных языков
Московского государственного гуманитарного
университета им. М.А. Шолохова,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается специфика иноязычной подготовки бакалавров направления 080200 “Менеджмент” в условиях интеграции системы высшего образования России в единое Европейское образовательное пространство, и связанными с этим процессом изменениями. Иностранный язык, являясь одной из важнейших дисциплин гуманитарного цикла при подготовке менеджеров, способствует формированию как общекультурных, так и профессиональных компетенций, необходимых будущему руководителю для эффективного решения управленческих задач и осуществлению делового и профессионального общения.

Ключевые слова: менеджмент, иноязычная коммуникативная компетенция, бакалавр, деловое общение, иноязычная подготовка.

Смена образовательной парадигмы на рубеже веков, вызванная, прежде всего, необходимостью вхождения российской системы образования в единое Европейское образовательное пространство, затронула все предметные области профессионального образования, приведя не только к изменениям в его структуре и содержании, но и коренным образом повлияла на лингводидактические принципы преподавания иностранного языка.

Так называемый Болонский процесс стал, по мнению специалистов, ответом на вызовы современного мира, стремящегося к интеграции во всех областях. Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году означало

выполнение определенных обязательств по организации системы образования в стране и введению новых концептуальных положений, обуславливающих процесс преподавания дисциплин в рамках системы высшего профессионального образования.

Наиболее существенные изменения, оказавшие влияние на систему преподавания иностранных языков в современном вузе, это:

- введение двухуровневой системы обучения в вузе (бакалавриат и магистратура) и унификация системы получения степеней (степень магистра и степень доктора);
- внедрение единой европейской системы накопления зачетных единиц (кредитов), что обеспечивает студентам право выбора изучаемых дисциплин;
- ориентация образовательного процесса на достижение практического результата, т.е. владение учащимися определенными компетенциями в области иноязычного общения;
- повышение мобильности студентов и преподавательского состава и большая автономность обучающихся;
- отведение значительного количества учебного времени на самостоятельную подготовку.

Введение новой шкалы оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (CEFR) свидетельствует и об изменениях требований к качеству владения иностранным языком, что в свою очередь повлекло за собой изменения в методологии преподавания иностранных языков в России и к пересмотру стандартов высшего образования, основанных на компетентностном подходе к обучению. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в системе высшего профессионального образования предполагает достижение уровня иноязычной коммуникативной компетенции, необходимого для осуществления делового и профессионального общения на высоком уровне, что обусловлено как требованиями ФГОС ВО, так и работодателей, предъявляемыми сегодня к выпускникам высших учебных заведений.

Все эти факторы оказали значительное влияние на преподавание иностранного языка будущим менеджерам, для которых иноязычная коммуникативная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности.

Компетентность является ключевой характеристикой для любого специалиста.

Компетентность менеджера представляет собой способность и готовность к осуществлению иноязычной профессиональной и обиходной коммуникации, основанные на владении лингвистической, социокультурной, коммуникативной компетенциями, необходимыми для осуществления иноязычного общения с внешней и внутренней средой компании с целью выработки и принятия управленческого решения [1, стр. 12].

В связи с переходом на двухуровневую систему образования вузовская языковая подготовка менеджеров стала осуществляться в рамках двух этапов, имеющих разное предметное содержание. Так, при обучении бакалавров

студенты сначала изучают курс языка повседневного общения, а затем делового общения, который при подготовке менеджеров является основным академическим курсом.

Вопросам обучения иностранному языку в высшей школе при переходе на двухуровневую систему образования посвящены работы многих исследователей и методистов, однако, специфика **иноязычной подготовки будущих менеджеров** в условиях современного вуза не достаточно изучена.

Существенный вклад в описание лингводидактических принципов преподавания иностранного языка в управленческом образовании и определении его специфики на наш взгляд вносит Т.С. Путиловская [3]

В своей монографии она отмечает, что вузы, в которых осуществляется подготовка менеджеров, являются неязыковыми и занимают в этом ряду особое место, так как они в большей степени, чем, скажем, вузы технического или физико-технического профиля, ориентированы на гуманитарное образование. Роль гуманитарной составляющей образовательного процесса, к которой принадлежит иностранный язык, для этих вузов особенно важна, так как гуманитарные предметы не только способствуют воспитанию и обучению гармоничной личности, но и развивают гуманитарный способ мышления, способность логично мыслить, последовательно и связно выражать свои мысли, формируют механизм речемыслительной и коммуникативной деятельности. Гуманитарные предметы расширяют диапазон знаний учащихся, их кругозор, обогащают их опыт. Самым же главным, по мнению исследователя, является то, что они создают базу для выработки системы компетенций, необходимых будущему специалисту – менеджеру, как то: умение организовывать, направлять, осуществлять, контролировать и корректировать собственную деятельность и деятельность подчиненных, а также навыки делового общения.

Обучение иностранному языку в вузе управленческого профиля имеет своей целью научить студентов оптимально сочетать вербальные и невербальные аспекты поведения, а также отбирать средства и способы воздействия на собеседника в соответствии с целями и задачами общения. По мнению Т.С. Путиловской, вышеперечисленные умения отражают суть управленческой деятельности и лежат в основе подготовки “самостоятельного, критически мыслящего, компетентного менеджера 21 века” [3, стр. 11-14].

Важной особенностью иностранного языка как учебного предмета в вузе управленческого профиля мы считаем то, что он сочетает в себе теоретическое и практическое начало, позволяя интегрировать всю систему теоретических языковых знаний, нацеливая их на практическое применение в различных ситуациях общения в будущем, которые моделируются на занятиях по иностранному языку.

В вузе управленческого профиля моделирование таких ситуаций должно быть максимально приближено к реальности, будучи ориентированным на ситуации, возникающие в сфере делового и профессионального общения, например: проведение производственного совещания, ведение деловых переговоров, встреча иностранных партнеров, проведение презентации и т.д. [3, стр. 12].

Иностранный язык, помимо связи с дисциплинами гуманитарного цикла, имеет и тесные связи с дисциплинами профессионального цикла: посредством иностранного языка студенты имеют возможность получать знания по изучаемому направлению или профилю подготовки, читая специальную литературу на иностранном языке. Например, на этапе изучения языка профессионального общения бакалавры читают тексты по проблемам управления, эволюции управленческой мысли, что способствует формированию компетенции ПК-1 (знание основных этапов эволюции управленческой мысли) [3, стр. 23].

Иностранный язык способствует формированию ряда профессиональных компетенций, которые относятся, в том числе, и к организационно-управленческой деятельности.

Кроме того, иностранный язык формирует навыки делового и профессионального общения, составляющие профессиональную компетентность будущего менеджера. Вместе с тем, иностранный язык, принадлежащий к числу интегрированных дисциплин – т.е. дисциплин, способствующих овладению другим учебным предметом, через опору на компетенции, приобретенные в процессе их изучения, внося, таким образом, существенный вклад в профессиональную подготовку будущих управленцев.

Иностранный язык в управленческом образовании имеет широкие межпредметные связи и является важнейшим средством познания и расширения кругозора.

Однако, в неязыковом вузе изучение иностранного языка начинается и, зачастую, заканчивается прежде, чем начинается изучение специальных предметов, поэтому иностранный язык в данной ситуации является первой дисциплиной, формирующей многие навыки учащихся, которые они затем будут совершенствовать в ходе изучения дисциплин профессионального цикла.

Так как стандарты третьего поколения основаны на компетентностном подходе, спецификой которого является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, для его реализации в процессе обучения бакалавров направления подготовки “Менеджмент” требуется эффективно организовать учебную деятельность обучающихся, используя интерактивные методы обучения (деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций (кейсов), компьютерные симуляции и др.).

Анализируя все вышесказанное о специфике иностранного языка как учебной дисциплины в управленческом образовании, можно сказать следующее:

1. Компетенции, приобретаемые бакалаврами направления подготовки “Менеджмент” при изучении иностранного языка, носят междисциплинарный характер, что подчеркивает важность данной дисциплины для формирования профессиональных умений будущих менеджеров, так как иностранный язык формирует навыки делового и профессионального общения, составляющие профессиональную компетентность будущего менеджера.

2. Образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы в нем имело место комплексное формирование компетенций усилиями преподавателей разных дисциплин.

3. Обучение иностранному языку будущих менеджеров основывается на принципе профессиональной направленности обучения и принципе опережающей профессиональной подготовки обучаемых, так как иностранный язык является первой дисциплиной в системе вузовской подготовки, в процессе изучения которой формируются многие профессиональные компетенции будущих управленцев. Иностранный язык в процессе профессиональной подготовки бакалавров-менеджеров является навыкоемкой дисциплиной.

4. Перечень компетенций, обозначенных в стандарте, необходимо учитывать при отборе изучаемых тем и составлении тематических планов по дисциплине «Иностранный язык» для данного направления подготовки.

5. Кроме того, программа учебной дисциплины «Иностранный язык» должна содержать перечень специфических речевых и языковых компетенций, являющихся производными от тех, которые представлены во ФГОС ВО.

Указанные факторы, наряду с другими, определяют специфику иностранного языка как учебной дисциплины в управленческом образовании, которое всегда было ориентировано на подготовку компетентных специалистов, способных решать стоящие перед ними профессиональные и социальные задачи и владеющих навыками деловой и профессиональной коммуникации, способных осуществлять профессиональное иноязычное общение на высоком уровне.

Список литературы

1. Исаева, М.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих менеджеров на основе контекстного подхода [Текст] – дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / М.А. Исаева. – Чебоксары, 2013 – 239 с.

2. Путиловская Т.С. Программа учебной дисциплины «Английский язык» квалификации (степени) выпускника бакалавр [Текст] / Государственный университет управления, Институт иностранных языков ГУУ, кафедра английского языка №1; [сост.: Л.В. Дудник, Т.С. Путиловская]. – М.: ГУУ, 2011. – 78 с.

3. Путиловская Т.С. Концепция обучения иностранным языкам в управленческом образовании. Монография. – М.: ГУУ, 2014, – 115с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» квалификации (степени) «бакалавр» [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://yandex.ru/clck/jsredir>

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА БАЗЫ ИНЖЕНЕРНЫХ ЗНАНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Гаврилова Т.Ф.

доцент кафедры «Нанотехнологии, материаловедение и механика»

Тольяттинского государственного университета, к.т.н., доцент,

Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются методические приемы, применяемые при преподавании цикла механических дисциплин, позволяющие формировать единое восприятие теорети-

ческой и прикладной механики, усиливать мотивацию обучения сложным для восприятия дисциплинам, эффективно организовывать самостоятельную работу с целью формирования инженерных компетенций.

Ключевые слова: преемственность, методический прием, контент, модуль дисциплины, практикум.

В настоящее время актуальность рассматриваемой проблемы особенно высока на фоне острой необходимости воспитания грамотных инженерных кадров, способных решать сложные технические задачи, и довольно низкого качества знаний выпускников школ по физико-математической подготовке. Создание определенной системы методических приемов для нивелирования недостатков подготовки абитуриентов с учетом особенностей восприятия информации современной молодежью будет рассмотрено на примере преподавания цикла механических дисциплин: теоретической механики, сопротивления материалов и деталей машин, которые традиционно наиболее сложно усваиваются студентами.

В основу такой системы положены следующие методические приемы:

1. Преемственность дисциплин механического цикла – важнейший прием, позволяющий обеспечить понимание единства информационного контента науки «Механика» и наглядность использования знаний, полученных из одной дисциплины в другой.

2. Преемственность содержания разделов внутри одной дисциплины – прием, позволяющий обеспечить наглядность использования знаний, полученных на одних стадиях изучения дисциплины при изучении более сложных разделов.

3. Качественное методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в форме практикумов, конструкция и содержание которых является моделью практических занятий. Особенно актуальна такая форма методических материалов для студентов заочной формы обучения.

4. Активное использование системы электронного обучения.

Рассмотрим на конкретных примерах реализацию каждого методического приема.

1. Преемственность общеинженерных дисциплин механического цикла: теоретической механики, сопротивление материалов и деталей машин в первую очередь может быть осуществлена путем использования (перехода) задач, поставленных на занятиях по одной дисциплине при постановке задач на другой смежной дисциплине. Например, такими задачами являются задачи раздела «Статика» дисциплины «Теоретическая механика» по определению значений реактивных усилий на расчетных схемах типа «балка» и «рама», которые используются в заданиях по определению внутренних силовых факторов в курсе «Сопротивление материалов». Данный прием может быть использован при «сквозном» проектировании расчетных заданий для самостоятельной работы, позволяющий использовать расчетные схемы из заданий по теоретической механике в заданиях по сопротивлению материалов. Это, во-первых, обеспечивает дополнительную мотивацию в обучении, более ка-

чественное и обязательное выполнение заданий по одной дисциплине, а, во-вторых, формирует целостное представление о науке «Механика».

Реализация принципа преемственности дисциплин «Сопротивление материалов» и «Детали машин», может быть проиллюстрирована использованием в курсовых комплексных расчетных работах по сопротивлению материалов задач по расчету валов, представляющих собой балочные конструкции, работающие в условиях совместного действия изгиба и кручения. Такие схемы максимально приближены к расчетным схемам валов редуктора в курсовых проектах по дисциплине «Детали машин».

2. Преемственность содержания разделов внутри одной дисциплины покажем на примере Сопротивления материалов.

Курс «Сопротивление материалов» для технических и строительных направлений подготовки двух семестровый и включает соответственно два цикла расчетных работ для самостоятельной работы, призванных выработать умения и навыки в расчетах на прочность, жесткость и устойчивость типовых расчетных схем. Обычно такие расчетные работы включают в себя несвязанные друг с другом задачи по отдельным темам курса, что не позволяет обучающимся в полной мере понять неразрывную логическую взаимосвязь информационного контента модулей дисциплины. В связи с этим мы использовали задачи с развитием, т.е. задачи, разделенные на отдельные подзадачи, соответствующие темам модулей решаемые последовательно по мере изучения дисциплины. Результаты решения каждой подзадачи используются при формулировке следующей и, таким образом, образуют целостную цепочку методов расчета, необходимых для решения более сложных задач. Такими «сквозными» задачами мы связываем содержание учебных модулей не только внутри семестра, но и между семестрами изучения дисциплины. Кроме указанной цели формирования логической неразрывности содержания отдельных модулей дисциплины, такой подход позволяет улучшить организационные аспекты обучения, мотивируя работу студентов тем, что результаты их предыдущей работы будут ими использоваться при выполнении последующих задач.

3. Качественное методическое обеспечение самостоятельной работы является неременным условием формирования компетенций в данной предметной области особенно в связи с тенденцией сокращения часов аудиторной работы и особенностями восприятия информации современной молодежью. С нашей точки зрения наиболее оптимальной формой методических разработок для самостоятельной работы с учетом вышесказанного является практикум, структура и содержание которого максимально должна быть приближена к методике проведения очного практического занятия. При классической технологии проведения занятия преподаватель обычно демонстрирует решение задач для достижения поставленной цели, показывая реализацию алгоритма решения задачи по той или иной теме с соответствующими пояснениями. Параллельно организует обратную связь, задавая вопросы по теоретическому материалу, используемому при решении данного типа задач, отвечая на вопросы по каждому этапу решения, который вызывает затруднение в понимании. Далее для организации обратной связи обычно студентам предла-

гается решить индивидуальную задачу с последующей оценкой работы преподавателем. Несомненно, что подобная технология, использующая динамическое развертывание алгоритма с одновременной организацией интерактивного взаимодействия с аудиторией может дать неплохие результаты. С другой стороны, трудоемкость решения даже достаточно простых задач, например, по такой дисциплине как «Сопротивление материалов» не позволяет индивидуально обсудить с каждым обучаемым проблемы, с которыми он сталкивается в пределах одного занятия, а студенты не имеют возможности закрепить навыки, многократно решая вариативные типовые задачи. Перечисленные недостатки не всегда могут быть нивелированы даже организацией консультаций, которые, по сути, являются индивидуальными занятиями.

Хорошей альтернативой очным занятиям может стать практикум, в основу которого заложена модель таких занятий. Такая разработка [1] была выполнена секцией «Сопротивление материалов» кафедры «Нанотехнологии, материаловедение и механика» ТГУ, структура занятий в котором была принята следующей:

- 1) тема занятия;
- 2) цель занятия;
- 3) необходимые знания для достижения цели при решении задачи;
- 4) краткие теоретические сведения в соответствии с пунктом 3, включающие четкие алгоритмы методов, применяемых для решения поставленной задачи;
- 5) подробное объяснение решения типовой задачи с соблюдением приведенных алгоритмов;
- 6) набор тестовых заданий для тренинга.

При разработке контента использовались методические приемы, облегчающие восприятие и запоминание. С этой целью заголовки в теоретической части содержания занятия сформулированы в вопросительной форме, что позволяет студенту сразу идентифицировать свои уже имеющиеся знания и затем либо уточнять, либо получать их при чтении ответа на поставленный вопрос. При необходимости акцентировать внимание на сложных моментах теории внутри поставленного вопроса также использована вопросительная форма формулировки данного аспекта с последующим раскрытием содержания. Для активизации внимания и запоминания в тексте применены элементы графической мнемоники, тематические смайлики и шрифтовые выделения. В примере решения типовой задачи строго соблюдены алгоритмы методов, приведенных в теоретической части и сделаны акценты на наиболее сложных моментах с рекомендацией их оптимальной реализации.

Имеют особенности и спроектированные тестовые задания для последующего тренинга. Они построены на формулировке условия типовой задачи, идентичной разобранной в данной теме практикума. Количество вариантов таких задач может быть от трех и выше. Тестовые задания к данной задаче формулируются по каждому пункту алгоритма решения. Причем в каждом варианте задачи формулировка тестовых заданий должна быть либо одинаковой, либо подобной, чтобы отражать один и тот же пункт алгоритма, т.е.

одно и то же действие. Такой прием позволяет произвести тренинг по применению метода расчета в строгом соответствии алгоритма, отработав до автоматизма каждый его пункт.

4. Активное использование системы электронного обучения, можно сказать, является велением нашего времени и позволяет существенно оптимизировать работу с информационными потоками в процессе обучения, особенно с учетом современной черты менталитета молодежи: использования гаджетов в различных сферах жизни. В контексте рассматриваемой конкретной проблемы повышения качества базы инженерных знаний мы имеем опыт создания методического обеспечения по курсу «Сопротивление материалов» [2] и преподавания с использованием дистанционных технологий на платформе Moodle для направления подготовки бакалавров 280700.62 заочной формы обучения.

Интересным может стать использование электронной системы обучения в таких процессах, как сдача академической разницы и ликвидация академической задолженности студентов-очников. Использование подобных, описанных выше практикумов-тренажеров, в системе e-learning, значительно улучшило бы слабые с точки зрения качества процессы получения знаний.

Таким образом, рассмотренные пути повышения качества инженерного образования, рассмотренные в данной статье, являются, конечно, не единственными и достаточными способами в формировании грамотных, нужных современной промышленности страны, специалистов, но могут стать теми элементами методической идеологии, которая позволит с использованием современных IT-технологий по-иному выстроить инженерное образование.

Список литературы

1. Гаврилова Т.Ф. Сопротивление материалов: практикум: в 2 ч./ Т.Ф. Гаврилова, Е.П. Гордиенко, А.А. Разуваев; под общ. ред. Д.Л. Мерсона. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – Ч. 1. – 120 с.
2. Гаврилова Т.Ф. Сопротивление материалов: УМКД для дистанционных образовательных технологий/ Т.Ф. Гаврилова, Е.П. Гордиенко, А.А. Разуваев – [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://ido.tltsu.ru/course/view.php?id=299>

НАУЧНО-УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРА

Голишев В.И.

аспирант МГГУ им М.А. Шолохова,
Россия, г. Москва

В статье исследована роль научно-учебного текста в процессе развития исследовательских умений бакалавра.

Ключевые слова: научно-учебный текст, бакалавр, развитие, исследование.

Текстовая деятельность была и остается ведущей в иноязычном профессиональном образовании. Как известно, понимание научно-учебного тек-

ста предполагает его осмысленное прочтение, усвоение с помощью собственной актуализированной смысловой системы и конструирование его смысла. Кроме того, необходимо сформулировать понимание данного текста как профессионально – ориентированного, то есть показать его формальные и содержательные отличия от литературных и художественных текстов. В процессе текстовой деятельности происходит расширение словарного запаса иноязычной лексики переводчика на основе психологических и методических закономерностей, что в свою очередь предполагает:

- самостоятельное создание алгоритма текстовой деятельности, который позволяет приводить развернутые доказательства;

- на основе специальной лексики владение языками корпоративных культур; – владение теоретическими знаниями по прагматической компетенции студента-переводчика: бегло выражаться на языке перевода и иметь представление о сути переводимого текста; умение определить структуру текста; умение определить главную мысль текста; умение выделить в тексте доказательства и аргументы; умение представить текст в виде вторичного документа (план, аннотация, тезисы, рецензия, реферат, конспект); умение цитировать на иностранном языке; умения рубрикации научного текста; умение сделать сообщение о ходе и результатах исследования (композиционное сообщение о содержании глав или других рубрик текста и общие выводы;

- реферативное сообщение о содержании этапов исследования и общие выводы; позадачное сообщение; проблемное сообщение об основных противоречиях исследования и результатах их разрешения).

Работа с научно-учебными текстами, отобранными согласно программе обучения переводчиков направлена на знакомство с различными корпоративными культурами (в нашем случае, с педагогической культурой).

Отобранные и используемые на занятиях по английскому языку научно-учебные тексты содержат информацию об образовательных организациях, явлениях, фактах, связанных с образованием, новейшими технологиями обучения и воспитания, взаимодействия семьи и школы, взаимоотношения детей и родителей (таблица).

Таблица

Использование научно-учебных текстов на занятиях по иностранному языку с целью развития исследовательских умений бакалавра

Название научно-учебного текста	Как используется на занятиях по иностранному языку с целью развития исследовательских умений
1	2
1.«English as a world language» (характеризует распространенность английского языка в современном мире и его роль как лидирующего средства коммуникации).	Рекомендуется для домашнего чтения и обсуждается в аудитории. В процессе чтения проводится информационно-поисковая деятельность, направленная на совершенствование профессиональных умений в области перевода. Из текста извлекается ключевая информация, на основе которой разрабатывается дискуссии «Знание английского языка – норма или дань времени?»
2. «English habits of politeness»	Читается и переводится студентами бакалавриата в аудитории одновременно с изучением текста «». На основе данных научно-учебных

1	2
	текстов развивается способность выдвинуть гипотезу и последовательно развивать аргументацию в ее защиту, а также умение логически обработать полученную информацию для перевода
3. «The United Nations» (знакомит с историей создания и деятельностью ООН, ее специализированных организаций, их миротворческой ролью. Используются эмблемы международных организаций)	Читается и переводится в аудитории в связи с Днем ООН 24 октября. В процессе информативного чтения развивается умение корректно использовать лексические, стилистические, фонетические и грамматические средства языка и различные переводческие приемы (различные виды трансформаций, компенсация, экспликация, прием опущения, прием лексических добавлений, транскрипция, транслитерация и т.д.
4. (тексты знакомят с жизнью и деятельностью выдающихся педагогов и психологов)	Рекомендуется для домашнего чтения с последующим обсуждением. В процессе обсуждения развиваются аналитические способности и быстрая реакция , так как при переводе даже небольшой фразы всегда существует несколько вариантов.
5. Проблема взаимоотношения детей и родителей	Читается, переводится и обсуждается в аудитории. В процессе обсуждения развивается умение использовать различные коммуникативные стратегии для решения профессиональных задач в общении (привлечь внимание собеседника, инициировать, продолжить или закончить общение в зависимости от его целей). Владение стратегической компетенцией предполагает владение правилами поддержания контакта с собеседником (знание аргументативных техник общения и воздействия на собеседника)
6. Проблемы современного иноязычного образования в России, Англии и Франции	Читается, переводится и обсуждается в аудитории. Здесь ставится следующая практическая задача – использование видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта: <i>уметь оформлять перевод документально</i> , чтобы лингвистически правильная работа выглядела эстетически приятной; владение основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода (ПК-13); владением этикой устного перевода (ПК-14);
7. «Движение за права человека»	Читается, переводится и обсуждается в аудитории
8. «Конвенция ООН о правах ребенка», Закон об Образовании (1 сентября 2013).	Рекомендуется для домашнего чтения с последующим обсуждением. При работе над научно-учебным текстом акцент делается на прогнозирование эффективности использования форм и технологий перевода, исследовательских методов и методик создания текста перевода (письменного и устного)
9. «Толерантность»	Читается, переводится и обсуждается в аудитории
10. Сорбонна, история создания университета	Читается, переводится и обсуждается в классе

1	2
11. Образовательные технологии семейного проектирования, направленного на формирование в школе среды социального партнёрства и сотрудничества с семьёй	Читается, переводится и обсуждается в аудитории и в процессе самоподготовки. В тексте выделяются проблемы взаимодействия, создается тезаурус, разрабатываются мини-проекты для обсуждения
12. Научно-практическая конференция по проблемам взаимодействия семьи и школы	Готовясь к конференции по проблемам взаимодействия семьи и школы, студенты проводят научно-исследовательскую работу, создают анкеты и их анализируют, выявляют проблемы школ, переводят на английский язык необходимую информацию Выделяют аргументативные речевые клише для отстаивания своей позиции во время дискуссии

Наш практический опыт доказал, что работа с научно-учебным текстом на содержательном этапе очень важна в процессе развития исследовательских умений, так как именно в текстах студенты черпают необходимый языковой материал для совершенствования речевых умений, нужную информацию для ведения дискуссии или написания аргументативного письменного высказывания и т.д.

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ И ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Голубев И.А.

преподаватель Пензенского филиала НОУ ВПО «Академии МНЭПУ»,
Россия, г. Пенза

В статье проводится теоретический анализ учебных стратегий на основе вторичного анализа и материалов авторских исследований рассматриваются виды учебных стратегий студенческой молодёжи.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, образование, учебные стратегии.

Учебные стратегии могут быть рассмотрены с двух сторон. С одной стороны – это педагогические стратегии, реализуемые преподавателями, с другой стороны – стратегии, которые используют студенты для получения знаний, овладения необходимыми навыками и умениями. Исследование образовательных стратегий студентов позволяет понять, насколько используемые сегодня студенческой молодёжью виды учебных стратегий способствуют получению хорошего образования, максимально высокому уровню овладения профессиональными качествами, необходимыми для успешного трудоустройства и трудовой деятельности.

Изучение видов учебных стратегий студентов позволяет выявить следующие их типы: посещение и активное участие в ходе лекций; самостоятельная подготовка к практическим и семинарским занятиям в рамках изучаемых дисциплин с использованием конспектов, библиотечных фондов, Ин-

тернета и т.п.; самообразование, получение дополнительных знаний по изучаемым дисциплинам.

Вторичный анализ показывает, что учебные стратегии студентов разных уровней профессионального образования достаточно сильно разнятся, что обусловлено, как целями, которые ставят перед собой обучающиеся, так и организацией учебного процесса.

Материалы фокус-групп среди студенческой молодежи вузов г. Пензы, проведенные в 2015 г. свидетельствуют о том, что в студенческой среде широко распространено мнение о том, что в вузах, которые считаются более престижными (в основном это вузы г. Москвы) уровень образования выше, чем там, где они обучаются. Большую часть студентов в целом устраивает качество обучения в своем вузе, однако встречаются преподаватели, которые не в полной мере дают им ту глубину знаний, которую они хотели бы получить по данной конкретной дисциплине.

Исследования М.Я. Рощиной показали, что для учащихся в системе НПО – хороший преподаватель должен, прежде всего, уметь хорошо объяснять материал, для студентов СПО и вузов хороший преподаватель тот, который имеет высокую эрудицию, современные знания, умеет хорошо объяснять и готов отвечать на вопросы обучающихся [1].

Половина студентов вузов используют для подготовки учебники, конспекты, обязательную литературу. 15% студентов читают и рекомендованную дополнительную литературу, 13% студентов самостоятельно ищут материалы по предметам, а 8% студентов вообще не готовятся к занятиям. Несмотря на то, что студенты вузов в среднем гораздо больше ориентированы на знания и лучше готовятся к занятиям, чем обучающиеся в системе НПО и СПО, среди них больше тех, кто использует шпаргалки, чужие рефераты и т.п. Около половины студентов (49%) скачивают из Интернета готовые работы. Только около четверти студентов (23%) не прибегают к плагиату [1].

Самостоятельная подготовка к занятиям может быть реализована в нескольких формах: использование сети Интернет, посещение библиотек для чтения профессиональной и научной литературы. По данным исследований М. Я. Рощиной 40% студентов пользуются электронными библиотеками, 31% – студенческими форумами и сайтами, 28% студентов читают электронные научные журналы, 22% посещают образовательные порталы.

Результаты авторского социологического исследования «Образовательные стратегии и трудовые планы» среди студентов вузов Пензенской, Саратовской области, республики Мордовия (n=375, 2015 г.) показали следующее. Несмотря на то, что студенты, хотя и говорят о том, что основой успешности обучения является самообразование, только 44,34 % респондентов занимаются самообразованием. Основные направления дополнительных знаний касаются совершенствования навыков работы на компьютере и психологических навыков. Исследования показали, что более половины студентов (54,72%) самообразованием не занимаются. Основные причины, которые мешают студентам заниматься самообразованием – это отсутствие свободного времени при наличии других более «важных» дел (спорт, отдых и т.п.) –

38,99 % респондентов, отсутствие желания – 17,61%, отсутствие видимых стимулов – 13,21%. Результаты авторского исследования позволили выявить условия получения «хорошего образования». По мнению студентов, они следующие: упорство в получении знаний, собственные усилия (81,45 % респондентов), наличие хороших способностей (63,84 %), наличие хороших связей, нужных знакомств (28,62%).

Быстрый рост числа студентов российских университетов в 2000-х гг. способствовал радикальному изменению социальных характеристик этой общности. В вузы стали приходить студенты, которые больше ориентированы просто на получение диплома, чем на знания и содержание образования. В вузах появилась специфическая группа – «необучаемые». Э.О. Леонтьева характеризует их как «...контингент учащихся, не совместимый с учёбой в университете» [2]. Это те, кто, во-первых, не способен к обучению в силу отсутствия способностей и базовой подготовки, и во-вторых, те, кто не желает обучаться по разным причинам.

Каким же образом, формировать их учебные стратегии? Студенты со слабыми способностями и низким уровнем подготовки даже при сниженных требованиях и лояльном отношении преподавателей, не в состоянии освоить учебный план [2]. Вероятнее всего для них необходимо использовать, не очное обучение, а другие формы вузовского обучения, как то заочное, дистанционное и т.п. Присутствуют сегодня в вузах и студенты, которые ориентированы на учёбу, а на творчество и спорт. Они используют университет как площадку для реализации других целей. Материалы фокус-групп среди студенческой молодежи показывают, что практически все студенты занимаются вне учебы какой-либо деятельностью, при этом большая часть из них – это молодые люди, которые занимаются самореализацией в творческом ключе, будь это рисование или же музыка, веселые сцены или танец. Однако в этом случае учеба для таких студентов может «остаться в стороне». Возможно, на таких студентов можно воздействовать методом «кнута и пряника»: во-первых, не допускать их сдачи сессии, пока они не закроют все свои задолженности, во-вторых, находить для них занятия по их интересам (например, участие в научных проектах), что на практике маловероятно. Но парадокс заключается в том, что такая группа студентов вузам выгодна: они побеждают на соревнованиях и творческих конкурсах, повышая престиж и репутацию вуза. Э.О. Леонтьева также выделяет такую группу «необучаемых», как те, кто не смог освоить и принять правила университетского распорядка (интеллектуально и психически неуравновешенные студенты). Это группа априори не поддается педагогическому воздействию. Конечно, в любом вузе присутствуют «необучаемые» студенты, но задача вуза к снижению числа таких студентов в условиях их дефицита вследствие демографического спада является крайне сложной.

В заключение отметим, что все же большая часть современных студентов имеет четко определенные учебные цели, стремится к получению знаний и реализации себя в избранной профессии. Большая часть сегодняшних сту-

дентов рассматривает собственные усилия как условие получения хорошего образования, позволяющее реализовать их жизненные планы.

Список литературы

1. Рощина, М. Я. Профессиональное образование в России: образовательные и трудовые стратегии студентов / М. Я. Рощина // Платное образование. – 2007. – № 5. – С. 36-43.
2. Леонтьева, Э. О. Категория «необучаемых» студентов как социальная база массового российского университета: пример дальневосточных вузов / Э.О. Леонтьева // Доклад для участия в XV Апрельской конференции по проблемам развития экономики и общества. –
URL: <http://regconf.hse.ru/uploads/8e49f433ca98eed99be80afec5f28431567cc8d6.docx>

ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Иванова Л.В.

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

В работе рассматриваются цели и задачи изучения дисциплины «Программирование», содержание, методические аспекты обучения и роль дисциплины в профессиональной подготовке будущего учителя информатики.

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

В профессиональной подготовке будущего учителя информатики дисциплина «Программирование» занимает особое, ведущее место, так как профессиональная деятельность современного учителя информатики в области информационных технологий связана с широким применением на практике различных методик компьютерного моделирования.

Программирование является одним из основных курсов предметной подготовки будущего учителя информатики и информационно-коммуникационных технологий. Поэтому его содержание, формы и методы обучения должны соответствовать современному состоянию языков, методов и технологий программирования и перспективам их развития. Предметной областью программирования является изучение современных сред разработки программ, основанных на высокоуровневых методиках программирования [1, с. 60].

Как раздел информатики, программирование занимается разработкой средств решения задач на компьютере и созданием программного обеспечения, с помощью которого реализуется вычислительный процесс и обмен информацией с внешним миром. В настоящее время существует большое количество языков программирования, с помощью которых можно эффективно решать достаточно широкий круг информационных задач. В конструкциях различных языков программирования много общего, они классифицируются

по своим возможностям, конструктивным особенностям и сферам применения. Программирование из искусства постепенно превращается в промышленное изготовление программ, для чего создаются разнообразные технологии программирования [8, с. 56].

Основой успешной разработки программного обеспечения на любом языке программирования является знание основных принципов алгоритмизации, понимание процесса работы программы, обработки компьютером данных. Введение нескольких языков, а, тем более, парадигм программирования позволяет адаптировать полученные знания к быстро меняющейся обстановке в сфере новых информационных технологий, что, в свою очередь, позволяет на новом качественном уровне использовать информационные технологии в учебном процессе, предоставляет возможность реализовать требуемую модель подготовки студентов [7, с. 18].

Сегодня очевидно, что технология разработки программ претерпела настоящие революционные изменения (визуальное программирование, событийная логика программы, компонентная технология, использование макросредств и пр.), что должно отразиться на методике обучения [3, с. 19].

Квалификация учителя информатики должна приближаться к уровню подготовки квалифицированных программистов. Это крайне необходимо для понимания и рационального проектирования дистанционных учебных курсов по основным содержательным линиям школьного курса информатики [6, с. 291-294].

Существенных изменений требует методика обучения различным парадигмам программирования. При обучении программированию мы используем вербальные (при изложении лекционного материала) и практические (выполнение лабораторных работ, практикумов, решение задач) методы, причем основной акцент делаем на практические методы, в процессе применения которых студенты не только получают новые знания, но и приобретают практические навыки. Преподаватель при этом инструктирует, указывает цели работы, направляет и проверяет ход ее исполнения. В деятельности студентов преобладает практическая работа, в ходе которой особую роль играет самостоятельный мыслительный процесс, позволяющий осуществить поиск данных и парадигмы решения задачи [2, с. 77].

По основным видам дидактических проблем, решаемых на занятии, можно выделить методы приобретения знаний, формирования умений, применения знаний, методы творческой деятельности и методы проверки знаний, умений и навыков. Отметим, что все перечисленные методы приемлемы для использования при обучении программированию.

Специфика заданий, предназначенных для выполнения на практических занятиях, вполне соответствует поступательному итерационному процессу, который выражается в построении ряда алгоритмов и программ решения задачи, причем каждый следующий алгоритм является уточнением или расширением предыдущего. Каждая лабораторная работа содержит: краткий теоретический материал; эксперименты с программами (в готовые программы нужно внести некоторые изменения и проанализировать полученный ре-

зультат); задания для самостоятельной работы; теоретический материал для любознательных (для чтения).

Последовательность изложения лекционного материала зависит от порядка практических и лабораторных работ, поэтому лекционный курс целесообразно строить на основе итерационного метода. В случае практического применения подобной методики обучение реализуется не на основе постепенного изучения новых структур и операторов одной из возможных парадигм программирования, а с помощью поступательного итерационного процесса уточнения и расширения возможностей программной реализации моделируемой системы. Причем введение новых структур данных и возможностей языка программирования обосновывается с точки зрения их необходимости для решения новой задачи.

Используя итерационный метод обучения программированию при работе со студентами, мы используем в основном формальный подход. При этом некоторыми неформальными умениями студенты чаще всего уже обладают. Но и без хороших примеров (образцов) при обучении программированию не обойтись. Чем больше в группе студентов с несформированными неформальными умениями, тем больше примеров необходимо приводить при описании языка (иногда даже заменяя ими строгое определение). Необходимо добиваться того, чтобы в результате обсуждения примера все его детали оказались понятны студентам (обязательно нужно объяснить, как и почему это работает, в том числе опираясь на уже изученный формальный материал). В этом случае сильные студенты получают возможность понять все досконально и смогут использовать полученные знания в дальнейшем, а средние – приобретут конкретные навыки и оставят для себя возможность вернуться при необходимости к формальным определениям позже.

Таким образом, возможна и целесообразна организация обучения программированию будущего учителя информатики на основе объектно-ориентированного подхода с использованием нескольких языков программирования. В процессе такого обучения программированию формируется предметная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя, развивается абстрактное, логическое и алгоритмическое мышление, а содержание и методы обучения программированию переносятся затем начинающим учителем в школу – в практику его профессиональной деятельности.

Важным элементом обучения студентов программированию остается изучение алгоритмизации и основных типовых алгоритмов: начиная от простейших и заканчивая, по возможности, разбором алгоритмов, использующихся в выполнении заданий олимпиадного типа. Это позволит студентам выполнять задания с использованием любого языка программирования на качественно новом уровне – успешно решать олимпиадные задачи.

Наибольший дидактический эффект в обучении программированию возможен только при комплексном использовании различных электронных образовательных ресурсов и дистанционных курсов по алгоритмизации и программированию. Это обуславливает необходимость обучения будущих учителей не только применению готовых типов ЭОР, но и созданию элек-

тронных учебно-методических материалов для проектирования учебных занятий и дистанционных курсов [4, 5, 9]. В этом случае, язык программирования является средством для их разработки.

Список литературы

1. Иванова Л.В. Обучение программированию будущего учителя информатики // В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 16 частях. Тамбов, 2015. С. 60-63.
2. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «Программирование» в вузе // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 6-6. С. 77-81.
3. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «Информатика и программирование» // Сборник научных трудов Sworld. 2014. Т. 13. № 1. С. 41-43.
4. Иванова Л.В. Обучение будущих учителей применению электронных образовательных ресурсов // Научные труды SWorld. 2013. Т. 19. № 4. С. 82-87.
5. Иванова Л.В. Подготовка будущего учителя информатики к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 1-7. С. 34-37.
6. Иванова Л.В., Иванов Д.Е. Обучение учителей информатики использованию информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 11. С. 291-294.
7. Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Методы и формы обучения программированию в вузе // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т. 17. № 3. С. 18-22.
8. Кобелев И.А., Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Два типа языков программирования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 56.
9. Тимофеев Д.С., Анисимова Э.С. Разработка электронного образовательного ресурса на площадке «Тулпар» системы дистанционного обучения КФУ // Научные труды SWorld. 2014. Т. 7. № 2. С. 80-83.

РАЗВИТИЕ ТРЁХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калимуллин Р.Х.

проректор по учебной работе
Российского исламского университета ЦДУМ России,
канд. пед. наук, профессор,
Россия, г. Уфа

В работе рассматривается трёхуровневая система исламского образования: I уровень – обеспечивается развитием общего исламского образования, который формируется воспитанием в семье, в религиозной группе при мечетях, в медресе; II уровень – профессиональное исламское образование обеспечивается в медресе и в вузе (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, интернатура, докторантура); III уровень – развивающее исламское образование обеспечивается организацией образования в центрах повышения квалификации, подготовки и переподготовки кадров. Особенность третьего уровня исламского образования заключается в необходимости подготовки и переподготовки му-

сульманской молодёжи в реалиях российской действительности, обеспечивающей формирование ценностных ориентаций на основе традиционного ислама.

Ключевые слова: трёхуровневая система исламского образования, интеграция, формальное образование, неформальное образование.

В Законе об образовании Российской Федерации указывается, что высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [3, с.69]. Наряду с традиционным образованием в Законе уделяется должное внимание религиозному образованию. Одним из направлений религиозного образования является исламское образование. Ислам призывает стремиться к благим знаниям, что является обязанностью каждого мусульманина. "Приобретайте знания от колыбели до могилы", – сказано в хадисе Пророка Мухаммада (с.а.с.). Повышение образованности мусульман происходит непрерывно, и результат во многих случаях зависит от качества обучения и воспитания. Важная роль при этом принадлежит распределению содержания образования по соответствующим уровням образовательной системы. Под уровнем образования понимается завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований. В современной классической образовательной системе предусматривается организация многоуровневого образования.

Исторический анализ литературы показывает, что образование в исламском мире включало два уровня. На первом, начальном уровне дети посещали частные религиозные школы начального обучения (китаб), организуемые обычно в домашних условиях или при мечетях. Второй уровень образования ученики получали в специализированных учебных заведениях, называемых просветительскими кружками, домами мудрости. Впоследствии в 11-12 вв. появились новые учебные заведения – медресе, в дальнейшем – институты, университеты. В современных условиях получает развитие трёхуровневая система исламского образования.

Верховный муфтий, Председатель Центрального духовного управления мусульман России Шейх-уль-Ислам Талгат Сафа Таджуддин считает главной задачей, стоящей перед страной в области изучения основ ислама, освобождение от зависимости от зарубежных университетов. Об этом он заявил в ходе встречи полпреда президента Григория Рапоты с председателями духовных управлений мусульман, которая состоялась в Пензе 19.03.2011 г.

По мнению Верховного муфтия, российские подростки, исповедующие ислам, вынуждены отправляться на обучение арабскому языку «в страны со средневековым сознанием. Возвращаясь оттуда, зараженные большим потенциалом экстремизма, эти люди обучают впоследствии и россиян. Председатель Центрального духовного управления мусульман России Шейх-уль-Ислам Талгат Сафа Таджуддин считает, что выход из данной ситуации – не

только в появлении необходимого количества исламских университетов на территории России, но и в изменении всей образовательной системы, которая в идеале должна стать трехступенчатой».

На заседании Совета по межнациональным отношениям, на встрече с Российскими муфтиями, проходившем в г. Уфе 22 октября 2013 г. Президент РФ В.В. Путин сказал: «Воссоздание отечественной исламской богословской школы является одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед российскими мусульманами»; «Российский ислам имеет все возможности, опираясь на многовековой отечественный опыт в системе религиозного образования и богатейшее богословское наследие, сказать свое слово в развитии». Полномочный представитель президента РФ в Приволжском федеральном округе Михаил Бабич, развивая позицию президента В.В. Путина, заявил, что в исламском образовании получит развитие трехуровневая система, включающая в себя медресе, исламские вузы и центры повышения квалификации.

В соответствии с выполнением Государственной программы по обеспечению подготовки специалистов с углублённым знанием истории и культуры ислама, утверждённым Распоряжением Правительства Российской Федерации от 14.05.2014 г. № 815–р Российский Исламский Университет ЦДУМ России предлагает следующее распределение уровней отечественного исламского образования [1,2]:

I уровень – обеспечивается развитием общего исламского образования, который формируется воспитанием в семье, в религиозной группе при мечетях, в медресе;

II уровень – профессиональное исламское образование обеспечивается в медресе и в вузе (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, интернатура, докторантура);

III уровень – развивающее исламское образование обеспечивается организацией образования в центрах повышения квалификации, подготовки и переподготовки кадров.

Отличительной особенностью данного распределения уровней образования является выделение центров повышения и переподготовки кадров в отдельный третий уровень образования. Это обусловлено с необходимостью уменьшения оттока молодёжи для обучения за рубежом. Практика показывает, что определённая часть молодёжи, находясь за рубежом в течение нескольких лет, приобретают ценности, духовное развитие которых не всегда совпадает с традиционным исламом в России.

Важную роль в исламском образовании приобретает начальный уровень познания ислама, осуществляемый родителями в семье, духовно-нравственное воспитание в религиозных группах при мечетях. Сложность непрерывного исламского образования обусловлена практическим отсутствием начальной ступени образования (мэктэбе) по аналогии с общеобразовательной школой в государственной системе образования. В медресе и в вузы поступает определённая часть молодёжи не имеющая начальной исламской подготовки, что естественно осложняет процесс организации обучения. В связи с этим возрастает роль просветительской работы среди детей му-

сульман и повышение качества духовно-нравственного воспитания в религиозных группах при мечетях.

Совершенствование трёхуровневого исламского образования становится эффективным, если образовательный процесс учитывает интеграцию формального и неформального образования. Под формальным образованием понимается образовательный процесс, осуществляемый образовательными организациями, имеющими жёсткую уровневую структуру. Организация обучения проводится в соответствии с образовательными стандартами, с выдачей соответствующего документа об образовании. Данная форма образования обеспечивается I и II уровнем отечественного исламского образования, осуществляемого в стандартизированных условиях обучения.

В настоящее время широко обсуждается идея создания Булгарской исламской Академии – научно-образовательного и просветительского центра для мусульман. "Предполагается, что это будет сообщество российских исламских ученых, которые могли бы собираться на сессию в Булгарах и решать сложные богословские вопросы. Актуальность создания данной академии продиктована сегодняшними реалиями, происходящими в мировом сообществе", – отмечается в сообщении, которое приводит РИА Новости.

В зарубежных учебных заведениях практикуется организация образования на основе Болонского соглашения, предусматривающего реализацию формального образования: дошкольное образование, бакалавриат, магистратура, докторантура, курсы повышения квалификации. Например, в Турции «Формальное образование» – это дошкольное, начальное, среднее и высшее образование. Это осуществляется в государственных, частных, региональных и специальных школах, лицеях. «Неформальное образование» в Турции – это различные формы нестационарного обучения, в основном взрослых, обучающихся в различных центрах образования, профессиональных курсах, технических школах, открытых учебных заведениях.

В России неформальное отечественное исламское образование относится к III образовательному уровню, обеспечивающему организацию образовательного процесса, учитывающего индивидуально-личностные интересы обучающегося без строгой стандартизации образовательной программы. Интеграция формального и неформального образования способствует реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов по подготовке бакалавров теологии ислама, духовно-нравственному развитию студентов, положительно влияет на совершенствование их мировоззрения, толерантности, добродетельности, укреплению веры в Аллаха, становлению на умеренно-серединный путь ислама.

Список литературы

1. Калимуллин Р.Х. Модернизация трёхуровневой системы исламского образования // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (часть 5) – С. 1051 – 1056.
2. Калимуллин Р.Х. Модернизация трёхуровневой системы исламского образования: интегративный подход // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5 (часть 1) – С.53-54.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: изд. «Омега Л», 2013. – 134с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ ОТНОШЕНИЕМ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПЕРСОНАЛУ)

Канаева М.Н.

студент факультета психологии Негосударственного образовательного
частного учреждения высшего образования «Московский институт
аналитической психологии и психоанализа»,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются современные подходы к проблеме отношения человека к труду по профессии. Эмпирически определены значимые содержательные отличия компонентов смысложизненных ориентаций менеджеров по персоналу в зависимости от отношения к профессиональной деятельности. Поднимается вопрос о значимости профессиональной деятельности в структуре жизнедеятельности личности.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, осмысленность жизни, увлеченность работой, поглощенность деятельностью, отношение к профессиональной деятельности, жизнедеятельность личности.

Менеджеры по персоналу пользуются стабильным спросом на рынке труда во всех сферах экономики – в промышленности, торговле, в банковской и страховой системах, государственных и муниципальных структурах, кадровых агентствах и консалтинговых компаниях. Задачи специалистов достаточно разнообразны – подбор, адаптация, обучение, развитие, мотивация сотрудников организации, а также порой развитие корпоративной культуры и внутренние коммуникации в организации. Интересно, что потребность в профессионалах данного направления возникла в период развития промышленных предприятий в конце XIX – начале XX века, а целенаправленно менеджеров по персоналу в России стали обучать относительно недавно – специальность «Управление персоналом» открылась ВУЗах около 25 лет назад [5]. До этого в специалисты по работе с персоналом нанимались люди в лучшем случае с психологическим образованием. Профессиональное сообщество «менеджеров по работе с человеческими ресурсами» и сейчас характеризуется неоднородностью базового образования специалистов, многообразием профессионального прошлого, разным уровнем квалификации, мотивами выбора профессии и отношением к труду по профессии.

Изменения в экономике нашей страны и курс на инновационное развитие непосредственно влияют на рынок труда и, с одной стороны, усиливают требования непосредственно к самому человеку, к его самостоятельности, ответственности, инициативе и жизнестойкости, с другой – ставят перед организациями задачу создания условий для полного раскрытия потенциала сотрудников, в том числе специалистов в области управления персоналом. Руководители выстраивают в организациях сложные системы материальной и нематериальной мотивации, инвестируют огромные бюджеты на повышение

квалификации работников в рамках их профессиональной области. Действующие программы формируют специальные знания, навыки и установки, призваны получить от сотрудников высокую отдачу в виде результатов их труда, однако нередко являются индифферентными в формировании личной значимости труда для человека и к выполняемым задачам. Как подчеркивает З.И. Рябикина «Человек может... пройти курс профессионального обучения, вполне качественно и эффективно работать, и в то же время быть глубоко несчастным функционером, занимающим не свое место в жизни, остановившейся в развитии личностью с расщепленным сознанием «для работы» и «для себя» [10, с.5-6]. Похожей позиции придерживается Э.Ф. Зеер: «Есть много профессиональных видов труда, – отмечает он – которые не обогащают личность, а, наоборот, деформируют ее». При этом ученый делает принципиальное дополнение «многое зависит от самой личности, от ее отношения к профессиональному труду» [2, с.15]. Различия в отношении разных людей к одной и той же деятельности ярко иллюстрирует английская мудрость, в которой два человека выполняли одну и ту же работу, но один считал, что они строят храм, второй, что лишь таскают кирпичи. «Отношение, – пишет В.Н. Мясичев, – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоций, степень напряжения желания или потребности» [9; с.51].

В рамках данной статьи под **отношением к профессиональной деятельности** мы понимаем многокомпонентную разноуровневую внутреннюю позицию личности, выражающуюся в представлениях о содержании профессиональной деятельности, проявлении чувств и эмоций по отношению к ней, ее место и роль в структуре жизнедеятельности.

Существует немало результатов исследований демонстрирующих, что желание человека работать в той или иной профессиональной области оказывает существенное влияние на стремление человека к развитию в специальности и становление его как профессионала высокого уровня, на творческое отношение к работе, производительность труда и качество выполнения задач, а также на физическое и психическое здоровье. И житейский опыт каждого из нас подтверждает справедливость данных выводов.

В российских и зарубежных исследованиях проблемы отношения к профессиональной деятельности преобладающее внимание получили такие факторы как: статус профессии в обществе, уровень дохода, содержание деятельности, условия труда, отношения в коллективе, различные внутриорганизационные факторы и т.д. Эта группа факторов относится к *внешним* детерминантам отношения и, безусловно, оказывает влияние на предпочтения человека, но не исчерпывается ими. В последнее время в научной среде все чаще звучит мысль и больше появляется теоретических и практических работ, анализирующих профессиональную жизнь человека в жизненном и личностном контекстах, изучается воздействие на отношение *внутренних* факторов. Некоторые отечественные ученые в своих теоретических и эмпирических исследованиях отношения к профессиональной деятельности применяют смысловой подход (Е.В. Мартынова, К.В. Карпинский, В.Э. Чудновский, Д.Н. Завалишина, Т.В. Максимова, Н.Ю. Чижо и др.). Так, К.В. Карпинский акцен-

тирует внимание на том, как труд по профессии встраивается в структуру жизнедеятельности личности и участвует в практической реализации смысла жизни или, используя его выражение, каков «жизненный смысл профессии» для конкретного человека. «Индивидуально-психологическая специфика профессиональной деятельности, – пишет он – и профессионального развития личности во многом детерминирована тем инструментальным смыслом, которым профессия наделяется в контексте практической реализации смысла жизни» [4, с.15]. Е.В. Мартынова в исследовании отношения студентов-психологов 1-5 курсов к выбранной профессии отмечает необходимость сознательно уделять внимание формированию ценностно-смыслового отношения к профессии уже на этапе начала обучения в ВУЗе [8]. Согласно мнению автора, становление ценностно-смыслового отношения к профессии происходит в случае, когда цели и ценности избранной профессии не вступают в противоречие со сформированной ценностно-смысловой структурой личности и занимают значимое место в иерархии личностных смыслов человека. Н.Ю. Чижо исследовала особенности характеристик ценностно-смысловой сферы студентов с различным типом отношения к получаемой профессии [11]. Для выделения типов отношения она использовала такую характеристику как модальность отношения – положительное, отрицательное; и его динамику (тренд) в течение срока обучения в ВУЗе. Исследователем выявлены содержательные различия в характеристиках ценностно-смысловой сферы студентов с разным типом отношения к получаемой профессии. Среди них: степень совпадения доминирующих мотивов ценностей студентов с теми, которые возможно реализовать в рамках профессии; место получаемой профессии в смысловом контексте личности; наличие или отсутствие у будущих специалистов четких профессиональных планов и другие [11, с.10].

В зарубежных работах, исследующих обозначенную проблему, большинство специалистов применяют мотивационный подход. Ученые противопоставляют внутреннюю «интернальную» и внешнюю «экстернальную» мотивацию к работе. А. Wrzesniewski выделяет три отличающихся характера отношения к профессиональной деятельности: 1) как к труду, 2) как к карьере, 3) как к призванию [16, 17]. В основе разделения – источник мотива трудовой деятельности для человека: деньги и материальная выгода в той или иной форме; профессиональный рост и социальный статус, власть или деятельность сама по себе и реализация жизненной миссии личности. Феномен внутренней мотивации деятельности активно разрабатывается в позитивной психологии. М. Чиксентмихайи в своей книге «Между скукой и тревогой», которая была издана в 1975 году, описал особое состояние, или оптимальное переживание, как называет его автор, поглощенности деятельностью и концентрации внимания на процессе – «поток» (flow). Переживание потока, согласно исследованиям М. Чиксентмихайи, возникает при особом соотношении между внешними условиями и возможностями человека: «Для него характерно соответствие наших умений, сложности поставленной задачи, наличие ясной цели и четких «правил игры», а также обратной связи, позволяющей судить об успешности собственных действий» [12; с.77]. При этом выполняемая задача должна быть достаточно слож-

на для человека, выводить его за пределы текущих умений, чтобы не вызывать скуки, и, одновременно с этим являться посильной, выполнимой, во избежание переживания дестабилизирующей тревоги. Важную роль играет субъективная оценка человеком условий ситуации и своих способностей успешно справиться с ней. «Даже самые благоприятные внешние условия сами по себе не являются гарантией наступления состояния потока. Поскольку оптимальное переживание зависит от субъективной оценки возможностей для действия и собственных способностей, нередко случается, что человек не ощутит удовлетворения даже той работой, которая содержит в себе огромный потенциал» [12; с.168]- подчеркивает ученый.

Проведенное нами эмпирическое исследование продолжает отечественную традицию смыслового подхода и направлено на изучение особенностей отношения к профессиональной деятельности специалистов в связи с их смысложизненными ориентациями как одной из характеристик ценностно-смысловой сферы личности. Настоящая работа является шагом в поиске личностных резервов для успешной самореализации личности в профессии и предлагает поразмыслить над проблемой характера связи осмысленности жизни и отношения к труду по профессии.

Характеристика выборки испытуемых

В исследовании приняли участие 40 менеджеров по персоналу в возрасте от 26 до 40 лет (средний возраст – $33,7 \pm 5,49$), из них 30 женщин и 10 мужчин. Стаж работы в сфере управления персоналом: 11 человек от 3 до 5 лет; 20 человек от 5 до 10 лет; 9 человек – свыше 10 лет. Отрасли экономики организаций, в которых на момент проведения исследования работали участники: тяжелая промышленность – 30%, кредитование и страхование – 25%, связь – 20%, торговля – 25%.

Все участники исследования имеют законченное высшее образование. Текущая профессия полностью соответствует специальности по первому высшему образованию у 4 человек (10%), отчасти соответствует у 23 человек (57%), полностью не соответствует у 13 человек (33%). Вариант «Отчасти соответствует» выбрали испытуемые с образованием в области психологии, педагогики, менеджмента организации и социологии.

Методы исследования

Для анализа особенностей смысложизненных ориентаций менеджеров по персоналу применялся Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (1986-1988) [7]. Данная методика направлена на выявление осмысленности жизни, которая проявляется удовлетворенности прошлым, переживание настоящего как насыщенного событиями, наличие значимых целей, а также переживания управляемости жизни, своей способности влиять на события.

Диагностика особенностей отношения менеджеров по персоналу к профессиональной деятельности выявлялась при помощи методики Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES) У. Шауфели и коллег (2002) в адаптации Д.А. Кутузовой (2006) [6]. Психодиагностические показатели, выявляемые с помощью применяемых в исследовании методик, обобщены в таблице 1.

**Сводная таблица диагностических показателей использованных
в исследовании методик**

Переменная	Показатели	Уровень выраженности
Смыслжизненные ориентации	- Цели в жизни - Процесс жизни - Результат жизни - Локус контроля – Я - Локус контроля – Жизнь	- Высокая - Средняя - Низкая
Увлеченность работой	- Энергичность - Энтузиазм - Поглощенность деятельностью	- Высокая - Средняя - Низкая

Наличие и интенсивность корреляционных связей между показателями смысложизненных ориентаций и шкалами увлеченности работой, мы выявляли с помощью коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена.

Результаты исследования

Нами были выявлены различия в удовлетворенности работой менеджеров по персоналу в зависимости от степени выраженности смысложизненных ориентаций. Связь между компонентами смысложизненных ориентаций и увлеченности работой не так однозначна – сила связей между компонентами, которые входят в структуру обоих феноменов, проявляется неравномерно – между некоторыми компонентами связь достаточно сильна, между другими значимая связь отсутствует или проявляется слабо. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляция г-Спирмена между шкалами осмысленности жизни
и показателями увлеченности работой ($p \leq 0,01$)**

СЖО UWEA	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус Контроля – «Я»	Локус Контроля – «Жизнь»	Общий показатель ОЖ
Энергичность	0,563	0,412	0,405	0,570	0,427	0,494
Энтузиазм	0,487	0,554	0,475	0,611	0,432	0,509
Поглощенность				0,488		
Общ. увлеченность	0,491	0,472	0,416	0,618		0,484

Примечание: жирным шрифтом выделены наиболее тесные связи ($0,50 < r < 0,69$).

Полученные результаты свидетельствуют о сложной структуре связи смысложизненных ориентаций менеджеров по персоналу с их увлеченностью работой, что обусловлено сложной и многомерной структурой обоих феноменов и разнообразной природой входящих в них показателей. Полная схема связей отражена на рисунке.

Наиболее сильные связи были выявлены между следующими шкалами смысложизненных ориентаций и увлеченности работой:

- Локус контроля-Я – Энтузиазм ($r = 0,611$)
- Локус контроля-Я – Энергичность ($r = 0,570$)
- Цели в жизни – Энергичность ($r = 0,563$)
- Процесс жизни – Энтузиазм ($r = 0,554$)



Рис. Схема корреляционных связей между компонентами смысловых ориентаций и вовлеченностью работой

Показатель вовлеченности работой «Локус контроля – Я» проявил наиболее тесные связи с компонентами вовлеченности по сравнению с другими характеристиками смысловых ориентаций и корреляцию со всеми тремя показателями вовлеченности (энергичность $r = 0,570$; энтузиазм $r = 0,611$; поглощенность деятельностью $r = 0,488$). Менеджерам по персоналу, которым свойственно переживание собственной субъектности и убежденным в своей способности влиять на события жизни, чаще свойственна энергичность и энтузиазм в профессиональной деятельности. Это проявляется в бодрости, готовности специалиста браться за сложные задачи, оптимизме, настойчивости и решительности. Мы предполагаем, что человек с внутренним (интернальным) локусом контроля за счет большей независимости от влияния внешних факторов еще на этапе выбора отдает предпочтение направлениям, задачам, значимым для него в контексте всей жизни, что придает его труду по профессии осмысленность.

Анализ выявленных корреляций показывает, что актуальное смысловое состояние менеджеров по персоналу с высоким уровнем вовлеченности работой характеризуется сосредоточенностью на процессе жизни ($r = 0,554$) и жизненных целях ($r = 0,563$), здесь расположены их основные локусы смыслов. Они в большей степени, чем их менее вовлеченные работой коллеги, «живут» в настоящем, переживают жизнь как интересную, разнообразную и наполненную событиями. Им чаще присуще наличие ясных жизненных и профессиональных целей и планов, которые придают их жизни сфокусированность, что находит свое проявление в более деятельном и направленном поведении. Эмоциональная насыщенность процесса жизни, целеустремленность и представление человека о себе как об «авторе своей жизни» – личности, способной выстраивать свою жизнь в соответствии со своими ценностями и целями, может стать ресурсом для конструктивного прохождения про-

фессиональных кризисов. В связи с тем, что выбранные методы обработки данных не позволяют нам определить, что является предпосылкой, а что следствием, справедливо и обратное утверждение – позитивное отношение к труду по профессии, удовлетворенность работой, переживание ее позитивной значимости являются существенными факторами, поддерживающими высокую осмысленность жизни человека.

Практически не проявилось связей между смысложизненными ориентациями и компонентом «Поглощенность деятельностью», который описывает позитивное состояние концентрации на рабочих задачах. Прослеживается умеренная корреляция этого показателя только с «Локусом контроля – Я» ($r = 0,488$). Это свидетельствует, что переживание поглощенности деятельностью свойственно менеджерам по персоналу с различной выраженностью смысложизненных ориентаций, но чаще знакомо специалистам с высоким «Локусом контроля – Я». Возможным объяснением слабовыраженной связи поглощенности деятельностью с компонентами смысложизненных ориентаций может быть природа этого компонента увлеченности – «Поглощенность деятельностью» является ситуативным состоянием, то есть связано не с трудом по профессии в целом, а с конкретной задачей или ситуацией и ее субъективной оценкой человеком (и в этом есть схожесть с состоянием «потока» Чиксенмихайи). Компоненты увлеченности «Энергичность» и «Энтузиазм» в отличие от «Поглощенности деятельностью» связаны со всеми пятью шкалами смысложизненных ориентаций. И в целом два этих показателя демонстрируют довольно схожий характер связи с осмысленностью жизни. Полученный результат согласуется с позицией У. Шауфели о тесной связи «Энергичности» и «Энтузиазма», исследователь объединяет их в «ядро» увлеченности работой [15].

Таким образом, в исследовании отношения к профессии менеджеров по персоналу в связи со смысложизненными ориентациями нами была выявлена сложная структура взаимоотношений между компонентами обоих феноменов разной степени интенсивности. Результаты исследования не дают нам однозначного ответа о направленности связи, при этом задают возможные направления разработки мер формирования позитивного отношения к профессии через работу с осмысленностью жизни личности.

В то же время отсутствие жестких связей между смысложизненными ориентациями и отношением к профессиональной деятельности является, по нашему мнению, позитивным сигналом, и свидетельствует, что личность не тождественна своей профессии, самореализация человека не сводится к реализации своего потенциала только в профессиональной деятельности. Труд по профессии – лишь одна деятельность из целого спектра видов деятельности, участвующих в практической реализации смысла жизни человека. Профессиональная деятельность среди них не всегда является «главной скрипкой», и не обязательно должна быть таковой для самореализации личности и восприятия своей жизни как осмысленной и наполненной (хотя подобное заблуждение существует). Порой, также выполняя инструментальную функ-

цию, труд по профессии подчинен другой более значимой деятельности и обеспечивает человека необходимыми ресурсами для ее осуществления.

Список литературы

1. Завалишина Д.Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни. М.: ПИ РАО, 1997. – 72-81 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. (стр. 15).
3. Карпинский К.В. Смысл жизни и жизненный смысл профессии. // Вестник ТГУ, выпуск 6 (86), 2010. – 147-155 с.
4. Карпинский К.В. Жизненный смысл профессии как проблема психологии жизненного пути личности / Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. /ГрГУ им. Я.Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 231 с.
5. Кибанов А.Я. Опыт реализации новой концепции подготовки кадров в области управления персоналом. "Кадровик. Кадровый менеджмент (управление персоналом)", 2013, N 3. [Электронный ресурс: <http://hr-portal.ru/article/opyt-realizacii-novoy-koncepcii-podgotovki-kadrov-v-oblasti-upravleniya-personalom> (дата обращения 24.12.2014)]
6. Кутузова Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2006. – 175 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
8. Мартынова Е.В. О проблеме ценностно-смыслового отношения к профессии у студентов-психологов. / Вестник МГОУ, серия «Психологические науки». – № 1. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – с.28 -38
9. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
10. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар: КубГУ, 1995. – 170 с. (стр. 5-6).
11. Чижи Н.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности студентов ВУЗов с разным типом отношения к профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Ю. Чижи. – Саратов, 2011. – 26 с.
12. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания, Альпина нон-фикшн, 2011.- 570 с.
13. Чудновский В.Э. Проблема оптимального смысла жизни // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: в 2 ч. / Под.ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Часть 1. М.: Смысл, 2004. – 7 – 23 с.
14. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 768 с.
15. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study//Journ. of Organizational Behavior. 2004. V. 25(3). P. 293 – 315.
16. Shawn Achor The Happiness Advantage: The Seven Principles of Positive Psychology That Fuel Success and Performance at Work. – Crown Business, 2010. – 256 p.
17. Wrzesniewski A., McCauley C. R., Rozin P., & Schwartz B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. / Journal of Research in Personality, 31/ – p. 21-33.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Кирюшкина Н.А.

студентка кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,
Россия, г. Москва

В статье определены проблемы «сиротства». Раскрыты особенности работы специалистов в области социально-педагогической работы с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей. Определены особенности социально – педагогической работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: сирота, социальное сиротство, дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, «скрытое» социальное сиротство.

В настоящее время, используются такие понятия как сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство). Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей – это дети в возрасте до 18 лет, которые лишились одного или обоих родителей в связи со смертью последних.

По отношению к ним употребляется также понятие «дети, оставшиеся без попечения родителей» – это сироты, или те дети, которые не могут оставаться со своими родителями, потому что те от них отказались или из-за болезни родителей, а также лишения родителей свободы, или пагубного и пренебрежительного отношения родителей. Сюда также включают детей-инвалидов, которых родители отдали на попечение государства. Дети, оставшиеся без попечения родителей, проживают в специальных учреждениях, больницах, государственных домах или интернатах, и в учреждениях для инвалидов.

Проблема социального сиротства является сегодня проблемой, характерной для многих развитых и развивающихся стран. За свою непродолжительную жизнь «брошенные» дети неоднократно испытали унижения, избиения, жестокость обращения.

Отмечаются негативные тенденции в динамике сиротства, а именно увеличение среди них количества детей с комплексными видами отклонений, со сложными трудностями в развитии, а также в обучении и поведении. Открылось новое явление – так называемое "скрытое" социальное сиротство, когда родители живы, но ведут себя так, будто ребенок больше не существует в их жизни. К ним относят детей, проживающих в условиях безнадзорности и беспризорности. Если раньше мы говорили о социальном сиротстве, то это касалось только неблагополучных семей, например, пьянствующие родители, то сейчас к этой категории относят семьи, попавшие в трудную жизненную ситуацию, семьи из наркоманов, в том числе и семьи с отрицательным психологическим климатом и неблагополучной эмоциональной атмосферой при внешнем благополучии. Рост числа разводов является одним из

факторов, негативно влияющих на судьбу детей. Все больше становится количество детей, рожденных вне брака, а также есть семьи, где воспитывает детей один отец. Дети-сироты, социальные сироты и скрытые социальные сироты относятся к группе риска. К ней же зачастую принадлежат и дети из неполных семей.

А так же сейчас нерешенным остается вопрос об организации социально-педагогической работы с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей. Учитывая все эти обстоятельства, а также то, что работа в детских домах и интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по формированию готовности воспитанника к полноценной жизни в социуме не всегда адекватна сегодняшним требованиям, поэтому необходимо активизировать работу по совершенствованию деятельности данных учреждений.

Поэтому работа специалистов в области социально-педагогической работы должна быть направлена на уменьшение количества детей, нуждающихся в государственном обеспечении. Необходимо применять в работе технологии и методы, которые позволят уменьшить количество таких детей. В этой связи особую актуальность приобретает подготовка специалистов, способных оптимизировать процесс социализации детей-сирот, их адаптацию к жизни в обществе.

Поэтому, важно выстроить качественную систему социально-педагогической работы с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей в интернатах учреждениях и детских домах.

Согласно проведенному исследованию 2015 г. в рамках выпускной квалификационной работы, нами были даны особенности социально – педагогическая работа с детьми – сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей:

1. Направленность педагогических кадров на работу с данной категорией детей.
2. Постоянное развитие специальных компетенций для социально-педагогической работы с детьми – сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей.
3. Рефлексия собственной профессиональной деятельности.
4. Способность к взаимодействию с детьми – сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей.
5. Обеспечение психолого-педагогической, правовой поддержки детям – сиротам и детям, оставшихся без попечения родителей.

Список литературы

1. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – С. 104.
2. Орсаг Ю., Паншина О. «воспитательная работа с детьми, оставшимися без попечения родителей, в период их социально-профессиональной адаптации» (из опыта работы детского дома) // Социальная педагогика – 1/07. С.76.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога. – М.; Просвещение, 2001 – С.374.

4. www.mzsrtf.ru (официальный сайт Министерства здравоохранения и социального развития).

ВНИМАНИЕ К ЧУВСТВАМ РЕБЁНКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Колмановский А.Э.

практический психолог, председатель правления
Региональной благотворительной общественной организации «Наша жизнь»,
Россия, г. Москва

Сиромеха О.В.

магистрант факультета психологии
Московского государственного областного университета,
Россия, г. Москва

В российской культуре сильны традиции наказания детей за проступки, тогда как многочисленные исследования зарубежных ученых доказали низкую эффективность не только наказания, а, в долгосрочной перспективе, и похвалы. Только доверие и внимание к чувствам ребёнка способствуют воспитанию творческой личности.

Ключевые слова: наказание, самопринятие, воспитание, отечественная педагогика, подкрепление, чувства ребёнка, детско-родительские отношения.

В современной отечественной педагогике взаимодействие с детьми, как правило, построено на системе поощрений и наказаний. В большинстве статей на тему воспитания описываются достоинства и недостатки директивных и гуманистических методов, и предлагаются способы их сочетания. В российском обществе преобладает авторитаризм и пропагандируется возврат к традициям, невзирая на то, что прогресс не остановить, и попытки сопротивляться гуманизации в семье и обществе только вредят ребёнку и мешают его творческому развитию. Многие родители и педагоги предполагают, что каждый положительный поступок ребёнка должен быть поощрен, отрицательный – наказан; размер поощрения и наказания должен варьироваться в зависимости от ценности поступка или тяжести проступка. Принято обращать внимание на то, что наказание не должно унижать ребёнка и наносить вред его физическому и психическому здоровью, однако, никто не ставит под сомнение эффективность наказания как средства воспитания.

У некоторых родителей существует целая система, которая ставит ребёнка в жесткие рамки: награды за заслуги и наказания за проступки строго регламентированы.

О.Шаповалова, поведенческий аналитик, отмечает, что склонность к наказанию достаточно сильна в русской культуре, причем она сохраняется даже среди русскоязычных родителей, не живущих в России. «Я столкнулась с тем, что часто они (не все, разумеется, но большинство) спрашивали меня: «А когда мы будем наказывать? А как же сделать, чтобы он понял? Как его

заставить?» А я все время объясняю, что мы должны работать не с помощью наказаний и ограничений, а так, чтобы это было легко, радостно и спокойно, что можно добиться, чтобы человек обучался навыкам и менял свое поведение только с помощью поощрений. И в этот момент большинство людей оказываются в тупике. Они спрашивают: «Как же это сделать? Как же можно не наказывать?»» Когда О.Шаповалова посещала Москву, она «разговаривала с разными людьми – таксистами, родственниками – и спрашивала их про наказания. И все отвечали: «А как же без наказаний? Надо обязательно его наказывать как следует! Надо придумать такую технологию, как наказывать!»»

Совершенно иная ситуация в США, где «существует «пропаганда» позитивного отношения к детям. Точно также как есть пропаганда здорового образа жизни, есть пропаганда того, что к детям нужно относиться позитивно. В повседневном языке все время используется слово «поощрение», оно давно вошло в обиход, все время можно услышать: «Вы используете позитивное поощрение?»» [6].

Получивший широкое распространение в США бихевиоризм показал преимущества поощрения перед наказанием, позитивный подход стал нормой воспитания детей. В России данная тенденция не является настолько популярной. Отметим, что любое наказание, недоброжелательное отношение к ребёнку взрослого, в первую очередь родителя, приводит к понижению его самопринятия, вследствие чего со временем может наблюдаться ухудшение в поведении ребёнка.

Во время трехнедельной поездки в США у нас была возможность наблюдать за американской семьей с двумя детьми (дочери 6 лет, сыну 3 года). Дети играли, иногда дрались, пачкали одежду или роняли еду на пол, но родители ни разу не позволили себе повысить голос, наказать или отчитать их. В случае серьёзных проступков им спокойно объясняли, почему этого не надо делать, а мелочам не придавали значения. Реакция родителей была довольно непривычной по сравнению с русскими семьями, где нередко с детьми себя ведут назидательно – одергивают, наставляют, предостерегают, наказывают. Эти американские дети в значительной степени отличались от большинства российских ровесников своей жизнерадостностью и открытостью.

К сожалению, широко распространенный в России авторитарный стиль воспитания вызывает детский протест, которому родители не придают большого значения. В нашей культуре главной детской добродетелью считается послушание, а не самостоятельность. Послушные дети удобнее для родителей, учителей, воспитателей и других взрослых. Проблема в том, что они скорее вырастут хорошими исполнителями, чем творческими людьми. При этом подчинение требованиям взрослого будет не единственным результатом. Другим, гораздо более важным, пусть и отсроченным по времени, будет нарастающий протест ребёнка против родителей и других взрослых. Протест вызывают не сами требования, а их эмоциональный окрас.

Ребёнку бывает трудно пойти навстречу взрослому, если он чувствует, что вызывает у взрослого возражение. И наоборот, ребёнок скорее не просто подчинится, а осознанно последует указанию взрослого, если увидит в нём

реальное сопереживание, понимание своих детских чувств. Это и есть разница между назидательной и сочувственной позициями взрослого [4].

Делая укол, медсестра сначала сопереживает больному, говорит, что придется немного потерпеть, но не оставляет иллюзий, что процедуры можно избежать. Так же надо поступать и с ребёнком. Сочувственный контроль не травмирует и не вызывает протеста. С маленьким ребёнком работают те же принципы, что и собакой: последовательность и постоянство [4].

Определённость правил поведения вносит упорядоченность и облегчает жизнь и детям, и взрослым. Дети быстро усваивают правила, если сами родители им следуют. Под правилами подразумевается устоявшийся порядок жизни ребёнка – утренняя зарядка, мытье рук перед едой, сладкое после еды, чистка зубов перед сном, отход ко сну в 9 вечера и т.п. Когда правила действуют постоянно, ребёнка не надо уговаривать, он привыкает к определённому устройству жизни, и у него не возникает вопросов. Если же родители по каким-либо причинам не всегда настаивают на соблюдении определённого порядка, он уже воспринимает его не как правило, а как непонятные ему, ребёнку, требования, и усматривает возможность не соблюдать их.

К назидательному стилю общения можно отнести не только наказания, нотации и упреки, а также любую недоброжелательность по отношению к ребёнку: замечания, вздохи, неодобрительные взгляды, иронию. Достаточно ярко это выражается, когда ребёнок начинает учиться в школе. Если ему трудно дается определенный вид деятельности, и взрослый, учитель или родитель относится к этому назидательно (не сочувственно), энтузиазм ребёнка снижается, он старается избегать этого вида деятельности, чтобы не испытывать осуждения. Взрослые называют это ленью и считают её пороком. «Нет такого научного или клинического понятия, как лень. Это неряшливый бытовой термин. Лень – это защитная реакция, которая выражается в избегании отрицательных переживаний при дефиците положительных. Для того чтобы учить уроки, складывать одежду, убирать игрушки, необходимо делать над собой неприятные усилия, причем с сильно отложенным вознаграждением» [3].

Следуя данной логике, можно предположить, что похвала влияет на детей благоприятно. Однако это не так.

«Раньше инстинкты подсказывали нам, что для того, чтобы маленькие дети больше верили в себя, их надо постоянно хвалить и называть умниками. Мы были свято уверены в этом. Однако научные труды очень убедительно доказывали, что похвала за ум приводит к негативным последствиям. Этим вы только подорвете уверенность детей в своих силах», – пишут П. Бронсон и Э. Мерримен [1].

Исследования похвалы, проведенные доктором К. Дуэк из Стэнфордского университета, показали, что излишняя похвала может стать причиной плохих результатов в учебе. Дело в том, что дети, которых хвалят за ум, которым говорят «ты – молодец!», «ты – умница!», начинают недооценивать важность прикладываемых усилий. В проведенном Дуэк эксперименте часть детей хвалили за ум: «ты, наверное, очень умный», а часть за усилия: «ты отлично поработал». В результате «Те, кого похвалили за усилия, на 30%

улучшили свои результаты... Те, кого хвалили за ум, снизили показатели на 20%» [1, с.19].

Дети, которым внушили, что у них хорошие природные способности, начинают думать, что им не нужно стараться, что всё должно выходить у них сразу, им бывает трудно пережить неудачу, они неохотно берутся за дело, в успехе которого они не уверены. «В случае если ребёнок, например на предложение порисовать, говорит, что рисовать он не умеет, он воспринимает творческий контекст как некую учебную задачу, проверку» [1, с.99]. Те же дети, которых хвалят за усилия, понимают, что успех в их руках, и охотнее берутся за решение сложных задач, меньше боятся трудностей.

Идеи К. Дуэк подхватила С. Нидлмэн, учитель начальной школы. Своё одобрение детям она начала выражать с помощью фразы «Мне нравится, что ты не сдаёшься» [1, 20], это одна из возможных фраз, которой можно заменить привычное всем «молодец» или «умница».

Какой бы правильной и заслуженной ни была похвала, её избыток «отрицательно сказывается на мотивации. Дети начинают делать что-то только для того, чтобы их похвалили, и перестают получать удовольствие от самого процесса» [1, с.25]. Дети, которых дома хвалят за хорошие оценки, «так страдают от ощущения возложенной на них ответственности и родительских ожиданий, что не в состоянии сконцентрироваться на предмете, а только на оценках, которые получают» [1, с.25]. Дальнейшие исследования показали, что это не единственный отрицательный результат похвалы. Не только Дуэк, а и «другие ученые заметили, что в детях, которых часто хвалят, развивается соревновательный дух, а вместе с ним и желание «потопить» конкурентов. Основной же их задачей становится поддержание собственного имиджа» [1, с.25].

Ю.Б.Гиппенрейтер также выступает против того, чтоб хвалить ребёнка, отмечая при этом, что «нужно понять тонкое, но важное различие между похвалой и поощрением, или похвалой и одобрением. В похвале есть всегда элемент оценки...

Чем плоха похвала-оценка? Во-первых, когда родитель часто хвалит, ребёнок скоро начинает понимать: где похвала, там и выговор. Хваля в одних случаях, его осудят в других.

Во-вторых, ребенок становится зависимым от похвалы: ждать, искать её... Наконец, он может заподозрить, что вы неискренни, то есть хвалите его из каких-то своих соображений» [2, с.92-93].

В книге приводится отрывок из письма читательницы, которую много хвалили в детстве. «Привыкаешь к этому очень быстро, и меня раздражало и огорчало, что, когда подросла, не всегда отмечали похвалой оценки, помощь по дому и т.д. В школе, в университете я уже не могла без хвalebных слов – у меня просто руки опускались, ничего не хотелось делать, пока не заметят. А если не замечали, то я и поворачивалась боком: раз вы так, то и я ничего вам делать не буду. Но главной своей бедой считаю то, что и сейчас, достигнув двадцатисемилетнего возраста, я от любой задачи, которую ставлю перед собой, от любой работы жду, в конечном счете, не результата, а похвалы» [2, с.92].

Таким образом, исследования показали, что не только отрицательное подкрепление негативно сказывается на развитии ребёнка, но так же надо быть осторожным и с положительным. На наш взгляд, прямые и понятные методы положительного и отрицательного подкрепления, свойственные бихевиоризму, несколько устарели и не могут в полной мере способствовать гармоничному развитию детей. В современном мире на первый план выступает сотрудничество с ребёнком, а манипулирование стоит свести к минимуму, если не удастся его полностью исключить. Ребёнок нуждается не в оценках (как отрицательных, так и положительных), а в безусловном принятии и доверии. Чтобы сориентироваться, как лучше взаимодействовать, стоит следовать простому правилу: надо реагировать не на поступки, а на чувства ребёнка.

Родители часто жалуются на безответственность ребёнка и при этом считают жесткий контроль непременным условием хорошего воспитания. Однако невозможно воспитать ответственность в условиях постоянного контроля. В процессе взросления детей нужно постепенно уменьшать контроль, чтоб дать им возможность проявить самостоятельность и ответственность. Без самостоятельности у них не разовьётся ответственность.

Интерес к познанию у ребенка врожденный, он с самого раннего возраста изучает мир и пробует делать что-то для него новое, стремится к творчеству. Ребёнку, как и взрослому, свойственно стремление к саморазвитию, и важно это стремление поддерживать. А для ребёнка дошкольного возраста важно уделять достаточно внимания игре и не слишком увлекаться подготовкой к школе. “Дело в том, что в силу своих психологических особенностей дети дошкольного возраста (до 7 лет) не способны к осознанной и целенаправленной учебной деятельности. Знания и умения, приобретаемые в ситуации учебных занятий не включенные в контекст жизненных интересов детей, не имеют для дошкольников личностного смысла, а потому плохо усваиваются и не несут развивающего эффекта” [5, с.176]. Недостаток игры в дошкольном возрасте имеет печальные последствия для развития ребёнка, т.к. именно в игре ребёнок, добровольно подчиняясь правилам, интенсивно развивает мышление, воображение, приобретает навыки общения. Выполняя различные игровые роли, ребёнок учится видеть события с разных сторон и учитывать интересы других детей. Умение играть передается от одного детского поколения другому, а в современном обществе разновозрастные детские коллективы стали большой редкостью. Дети растут среди взрослых, которые не умеют играть, не считают это важным, или у них нет на это времени. Вместо этого, взрослые детей учат [5].

“Детство – это... период наиболее интенсивного формирования личности. То, что не сложилось в детские годы, уже невозможно “впихнуть” во взрослого человека. Надо понимать, что лишая маленького ребёнка игры и заставляя его учиться, мы забираем у него детство, а значит, крадём у него целый мир детских переживаний, стремлений, отношений и лишаем его возможности стать полноценным человеком” [5, с.179].

Для творческого развития не стоит увлекаться насыщением ребенка информацией, её и так поступает в избытке. В большей степени стоит сосредоточиться на развитии в ребёнке умения мыслить, находить причинно-следственные связи и уметь отличать в потоке информации важное от второстепенного, доказанный факт от предположения или откровенной лжи. В современных условиях задача взрослого – как родителя, так и учителя – проявлять внимание к чувствам ребёнка, поддерживать и направлять его интерес, обсуждать его идеи, планы, достижения, неудачи, стараться избегать оценок – не только негативных, а и позитивных, чтобы не подменять истинную цель образования, развитие, псевдоцелью – получением хороших оценок и похвалы взрослых. Не директивный, а демократический стиль общения родителя, учителя и ребёнка, построенный на диалоге и доверии, в большей степени способствует развитию творческой личности.

Список литературы

1. Бронсон, П., Мерримен, Э. Мифы воспитания. Наука против интуиции [Текст]: Пер. с англ. А. Андреева. / П. Бронсон – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 240 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер – М.: АСТ, 2013. – 238с.
3. Колмановский, А.Э. Не ругайте лоботряса// Наука и жизнь. – 2003. – №7 – с. 22-26. – [Электронный ресурс] / А.Э. Колмановский. – Режим доступа: URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/3103>.
4. Колмановский, А.Э. Родители и дети: Семинар. Видео. – [Электронный ресурс] / А.Э. Колмановский. – Режим доступа: URL: <http://www.youtube.com/watch?v=1Fnsqa-14LI>
5. Лазарева, Д.С., Говорко, И.А. Игра, как ведущий фактор личностного развития ребёнка. [Текст] / Д.С. Лазарева // Психология личности: изучение, развитие, самопознание. Сборник научных материалов – М., СПб.: УРАО, НИЦ АРТ, 2014. – С. 175-179.
6. Шаповалова, О. Изменить поведение можно при помощи поощрения, а не наказания. – [Электронный ресурс] / О. Шаповалова. – Режим доступа: URL: <http://outfund.ru/olga-shapovalova-izmenit-povedenie-mozhno-pri-pomoshhi-pooshhreniya-a-ne-nakazaniya>.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Комарова А.Н.

заведующая Центром сопровождения аттестации педагогических
и руководящих работников КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»,

канд. пед. наук,
Россия, г. Киров

Статья раскрывает этапы подготовки преподавателей учреждений профессионального образования к проектированию курсов по выбору и элективных курсов для учащихся старшей ступени общего образования.

Ключевые слова: профильное обучение, предпрофильная подготовка, курсы по выбору.

Профессиональная ориентация обучающихся первой и второй ступеней общего образования была и остается предварительным этапом введения профильного обучения на старшей ступени общего образования. Деятельность по предоставлению информации и консультационной помощи обучающимся направлена не только на содействие свободному и осознанному выбору ими будущей профессиональной деятельности, но и места и формы обучения в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и особенностями [5].

Для самоопределения и принятия осознанных решений выпускникам общей школы нужна такая система предпрофильной подготовки, в процессе которой они смогут познакомиться с широким перечнем интересующих их альтернатив, в том числе и вне стен собственного образовательного учреждения. Процесс расширения спектра образовательных услуг на этапе предпрофильной подготовки нередко затруднён в связи с отсутствием в школах необходимой материальной базы и квалифицированных педагогических кадров.

С целью получения отдельных видов недостающих ресурсов или организации учебного процесса в целом общеобразовательные учреждения могут использовать возможности учреждений профессионального образования, обладающих, как правило, достаточными материальными, финансовыми и другими ресурсами. Однако, для реализации задачи обеспечения профильной школы профессиональными педагогическими кадрами необходима концептуальная подготовка преподавателей, которые будут способны разрабатывать курсы по выбору и осуществлять их преподавание.

Как показал анализ имеющегося научного знания, такая подготовка должна включать обучение педагогическому проектированию.

Для достижения этой цели мы разработали программу подготовки преподавателя к проектированию курсов по выбору и элективных курсов в профильной школе и для её реализации организовали работу творческой лаборатории педагогов образовательных организаций СПО «Управление качеством профессионального образования в современных условиях (в рамках реализации Концепции профильного обучения)».

Содержание подготовки преподавателей к проектированию курсов по выбору и элективных курсов выстроено по этапам. Каждый этап дает возможность последовательного продвижения к цели подготовки – формированию готовности педагога к проектированию курсов по выбору и элективных курсов в профильной школе.

На первом этапе – мотивационно-организационном – осуществлялось формирование целей проектной деятельности и принятие этих целей слушателями курсов, выяснялся уровень осмысления преподавателями целей и идей своей педагогической деятельности, их потребностей в педагогическом творчестве, исследовательском опыте. Освоение целей деятельности по проектированию курсов по выбору происходило через совместное построение дерева целей курсовой подготовки, участие в мастерских ценностных ориентаций, составление конспектов продвинутых лекций. Результатом реализации первого этапа был первый показатель проектного мышления – готов-

ность к целеполаганию, которая проявилась в умении преподавателя включаться в самостоятельную мыслительную работу по проектированию целей предпрофильного обучения; в умении согласовывать эти цели с познавательными интересами обучающихся профильной школы; в умении корректировать цели в зависимости от развития науки, экономических условий региона и потребностей образовательной практики.

Второй этап подготовки к проектированию курса по выбору явился самым трудоемким по освоению объема новой информации и необходимым для возрастающей самоуправляемости педагога процессом овладения теорией и практикой проектирования курсов по выбору. Этот этап назван *содержательно-проектировочным*. На этом этапе изучалась теории проектирования и подходы к отбору содержания курсов по выбору. Теория проектирования изучалась на лекциях и семинарах и осмысливалась в процессе самостоятельной работы. На отбор содержания курсов по выбору повлияли: современное состояние науки, потребности производства, региональный рынок труда, интересы самих педагогов техникума и обучающихся основной школы. Результатом этого этапа подготовки стала готовность педагогов к проектированию программы курсов по выбору, умение самостоятельно работать с информацией, планировать темы курса. Педагоги осознали необходимость самим управлять проектированием содержания курса по выбору, сохраняя собственные мировоззренческие доминанты, учитывая образовательный потенциал техникума и реализуя потребности школьников.

Третий этап подготовки был назван *технологическим*, решающим задачу отбора и реализации методов активизации деятельностно-технологических ресурсов учебного процесса. Педагоги включались в освоение следующих технологий: диалоговых, информационных, проектных, дистанционных, исследовательских, рефлексивных, развития критического мышления через чтение и письмо, игровых, портфолио, кейс-технологии. Результатом явилась готовность педагогов к осмысленному использованию современных педагогических технологий, умение проектировать реализацию содержания элективного курса с помощью таких стратегий обучения, которые позволяют самому педагогу проявить гибкость, творчество и мастерство, а школьников учат выстраивать траекторию собственного профессионального развития. Проектное мышление учителя стало технологичным.

Четвертый этап – корпоративный – предполагал создание проекта курса по выбору в группе. Из состава слушателей сформировались временные творческие группы с учетом специфики преподаваемой дисциплины. У педагогов формировалось умение вести в процессе коллективного познавательного поиска диалог, в котором проектировались общие цели, осуществлялся обмен опытом и знаниями, происходил выбор эффективного решения проблемы. В результате прохождения этапа каждая группа спроектировала курс по выбору по одной профессии и защищала свой проект на заседании педагогического совета. Для этого каждая группа выбирала тему курса и разрабатывала проект его изучения по 4 параметрам: цели, содержание, методы деятельности учащихся, диагностика результатов. Каждая группа готовила

защиту своего проекта, который сопровождался презентацией. В презентации отражались тема курса, ее актуальность, раскрывались цели и ценности курса в соответствии с особенностями профессии, обосновывался выбор технологий, фиксировались яркие методические находки. После выступления – защиты проекта – каждой группы слушатели становились экспертами, формулировали вопросы, позволившие прояснить сильные и слабые стороны разработанного курса по выбору. Проектное мышление педагогов активно включалось в процесс оценивания целей, содержания, методов деятельности учащихся, диагностики результатов.

Шестой этап – экспериментально-диагностический – явился итоговым. Это этап наивысшего проявления самоуправления процессом проектирования, когда педагог самостоятельно экспериментировал, апробировал разработанный курс, оценивал результат проектирования. Апробация происходила с коллегами-педагогами или учащимися. Педагоги обсуждали возникшие проблемы и способы их решения. Проводилась коррекция содержательной и технологической наполненности курса. Результатом данного этапа явилась экспертная оценка каждого проекта программы элективного курса. В состав экспертной группы входили преподаватель ИРО Кировской области, директор и заместитель директора образовательной организации СПО, преподаватели спецдисциплин и мастера производственно обучения. Анализ проектов курсов по выбору осуществлялся с помощью гуманитарной экспертизы [1]. В настоящее время к курсам по выбору предъявляются различные варианты требований [2; 3; 4 и др.]. Нами разработаны следующие требования: соответствие содержания курса по выбору целям общего образования и требованиям ФГОС; соответствие содержания целям профильного обучения и предпрофильной подготовки; функциональность курса в системе профильного обучения для учащихся; мотивирующий потенциал; полнота содержания учебного материала; прогрессивность, научность содержания обучения; инвариантность содержания; соответствие степени обобщенности содержания предполагаемым результатам освоения содержания; практическая направленность; трудоемкость курса; связность и систематичность содержания; наличие медиаресурсов; соответствие способа развертывания материала поставленным целям; соответствие методов обучения поставленным целям; использование современных педагогических технологий; контролируемость промежуточных и итоговых результатов учащихся; чувствительность к сбоем; реалистичность с точки зрения времени, отведенного на освоение содержания; эффективность с точки зрения времени, отведенного на освоение содержания; полнота и детальность описания; качество оформления. Проектное мышление педагога проявилось в критическом осмыслении результатов собственной деятельности, в умении проектировать перспективы дальнейшего самообразования, самосовершенствования и саморазвития.

Реализация программы позволила сделать подготовку преподавателей системы профессионального образования к проектированию курсов по выбору в профильной школе системной, комфортной, результативной.

Список литературы

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) [Текст] / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
2. Крылова О.Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: Учебно-методическое пособие для учителей/Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 112 с.
3. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей/Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 96 с.
4. Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии [Текст] : пособие для руководителей образоват. учрежд. / Т. П. Афанасьева, В. И. Ерошин, Н. В. Немова, Т. И. Пуденко. – М. : Классикс Стиль, 2006. – 592 с.
5. Концепция развития профильного обучения на III ступени общего образования в общеобразовательных учреждениях Кировской области [Электронный ресурс]: / Департамент образования Кировской области. Приказ № 5-1693 от 22.10.2012 – Электрон. текст. дан. – Информационно-образовательный портал Кировской области – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/95362/prikaz-departamenta-obrazovaniya--ob-utverzhdenii-konceptcii...>

УЧЁТ ФЕНОМЕНА КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Кречетников К.Г.

профессор кафедры управления персоналом и экономики труда
Дальневосточного федерального университета,
доктор педагог. наук, профессор,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются психологические проблемы информатизации образования. Особый акцент делается на формировании клипового мышления у обучающихся и педагогических приёмах, позволяющих минимизировать его негативные последствия.

Ключевые слова: информационная насыщенность, клиповое мышление, коэффициент усвоения, мэйл-агент, социализация, СМИ, реинжиниринг.

Информационная насыщенность среды, окружающей современного человека постоянно возрастает. Однако, поскольку у человека появляется возможность перерабатывать гораздо большие объёмы информации, чем в докомпьютерную эпоху, страдает глубина анализа, возникает феномен «клипового мышления». Данное мышление строится по принципу построения музыкального клипа, т. е. человек воспринимает мир не целостно, а как череду почти не связанных между собой частей, фактов, событий. Владелец клипового мышления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию [1], ведь её образ не задерживается в мыслях надолго, он быстро исчезает, а его место тут же занимает новый (бесконечное переключение телеканалов, просмотр новостей, рекламы, чтение блогов...).

Если посмотреть со стороны анализа информации, то владелец клипового мышления оперирует только смыслами фиксированной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности.

Внешне это проявляется в том, что человек не может долго сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу [2].

Естественно, человек не рождается с таким мышлением. Оно вырабатывается при длительном потреблении информации в мозаичном и препарированном виде через Интернет, музыкальные каналы и средства массовой информации (СМИ).

Клиповое мышление влияет на успешность учебной деятельности. Для современного подростка или студента осилить что-либо из классической литературы XIX века – уже сверхзадача [3]. Не потому ли такой популярностью пользуются всевозможные дайджесты и готовые сочинения.

Проведенные эксперименты показывают, что резко снизился коэффициент усвоения знаний. Старшеклассников и студентов попросили ответить на ряд простых вопросов из программы прошлых лет обучения. Выбирался только тот материал, незнание которого оценивалось в соответствующем классе на двойку. Результаты показали коэффициент усвоения на уровне 10 – 15%. Конечно не следует забывать о кривой Г. Эббингауза, которая характеризует неизбежность процесса забывания, но по отношению к ключевым знаниям действие данной кривой не настолько значительное. Так ещё 15 – 20 лет назад испытуемые показывали коэффициент усвоения на уровне 20 – 45%, что в 2 – 3 раза выше, чем сейчас [1 – 3].

Клиповое мышление позволяет человеку ориентироваться в безбрежном океане информации, но в итоге мешает ему быть целостным. Человек перестаёт «пропускать информацию через себя», а как бы скользит по её волнам, затрагивая только поверхностный пласт. Углубляясь в детали проблемы он рискует «утонуть» в бурлящем потоке, поэтому немногие позволяют себе такую «роскошь», как остановиться, задуматься, осмыслить, отрефлексировать.

Опасность еще заключается и в том, что возник эффект обратного действия, и СМИ, радио, телевидение, интернет и что самое страшное – образование сами стали подстраиваться под воспитанную ими аудиторию. Например, текст в статьях становится сильно фрагментированным, разбитым на смысловые блоки небольшого (2-3 абзаца) объема. Он насыщен большим количеством коротких фраз, и главная его задача – создать не логическое, а эмоциональное отношение к происходящему. Роль читателя (обучающегося) сводится к простому потреблению информации. Появились целые серии книг, написанные в стиле общения в чатах или по мэйл-агенту. Вот выдержка из требований к стилю такого общения: «Любой разговор, любое рассуждение должно быть простым. Признаются только простые мысли и простые решения. Ничего не должно быть сложного, неоднозначного» [4].

Однако, привыкнув к клиповому мышлению, человек теряет способность адаптироваться к реалиям окружающей действительности. В современной жизни невозможно стать успешным без умения анализировать, вычленять суть и принимать решение, что подразумевает наличие «продолжительного» мышления. Отсюда, трудности социализации выпускников вузов,

длительность процесса профессиональной и социально-психологической адаптации.

В некоторых странах, где стали осознавать опасность клипового мышления, разрабатываются специальные тренинги, где учат сосредотачивать внимание на одном предмете и удерживать состояние концентрации в течение длительного времени. Но наиболее доступный метод – это все-таки чтение художественной и научной (естественно, не клиповой) литературы.

Поэтому в образовании необходимо разумно сочетать виртуальные занятия с реальными, с живым общением в аудитории, для того, чтобы обучающийся не «выпадал» из реального мира. Перед педагогами и социальными психологами стоит новая сверхсложная задача – создать образовательные технологии, использующие все преимущества Сети, но удерживающие личность в реальном, а не виртуальном мире, подготавливающие человека к реальной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Семеновских, Т.В. «Клиповое мышление» – феномен современности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
2. Фельдман, А. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm>.
3. Фридман, О. Клиповое мышление. Что это такое? // Дебютант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-8011/>
4. Калмыков, А.А. Психология и культура цифровой цивилизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/03/02/3211/>

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Кудинов С.И.

зав. кафедрой социальной
и дифференциальной психологии РУДН,
Россия, г. Москва

Кудинов С.С.

докторант кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН,
канд. психол. наук,
Россия, г. Москва

Айбазова С.Р.

аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН,
Россия, г. Москва

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования. На основе кластерного анализа выделены и охарактеризованы разные типы ценностно-смысловой направленности личности, проведен сопоставительный анализ качественных характеристик в выделенных типах, после чего у респондентов с разными типами ценностно-смысловой направленности выявлены особенности самореализации.

Ключевые слова: типы, личность, типология, самореализация, переменные, анализ, кластеры, факторы, особенности.

Современные подходы к изучению проблемы самореализации опираются преимущественно на системную парадигму. Настоящее исследование выполнено в русле полисистемного подхода самореализации личности, разрабатываемого в Российском университете дружбы народов под научным руководством профессора С.И. Кудинова. В рамках данного подхода ценностно-смысловая составляющая самореализации является одним из ключевых факторов успешности проявления данного феномена.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты медицинских специальностей. Общая выборка составила 195 человек в возрасте 22-24 лет. По половому признаку выборка состояла из 105 мужчин и 90 женщин.

В исследовании были использованы многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) С.И. Кудинова; бланковый тест самореализации С.И. Кудинова; анкета «Индекс удовлетворённости самореализацией»; тест направленности личности Басса; методика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева.

Представленные методики получили широкую известность и зарекомендовали себя как достаточно надежные и валидные диагностические инструменты, благодаря их использованию в целом перечне диссертационных работ за исключением авторской анкеты, которая служит дополнительным инструментарием и не противоречит общей исследовательской концепции настоящего исследования.

В качестве основной методики для изучения самореализации применялся «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ). Методика разработана в контексте полисистемной концепции самореализации личности и полностью отражает структурную организацию данного феномена в рамках данного подхода. Достоинством данной методики является комплексный характер, позволяющий определить доминирующие детерминанты проявления феномена на разных уровнях индивидуальном, личностном, социальном. Опросник проходил неоднократную апробацию в диссертационных исследованиях (И. В. Костакова 2009, И. В. Кулагина 2011, Чжан Тэн 2013, Н.П. Авдеев 2015, Чжан Пэн Хао 2015, К.В. Архипочкина 2015, и др.). Методика соответствует необходимым требованиям, предъявляемым к диагностическим тестам: проверена ретестовая надежность, внутренняя однородность, факторная валидность, конструктивная валидность.

На первом этапе исследования определялась ценностно-смысловая направленность личности респондентов. Для этого были проанализированы эмпирические результаты по трем указанным выше методикам. В ходе поэтапной обработки данных было выявлено три группы респондентов с доминирующей направленностью на себя, на дело и на других, с разным набором мотивационно-потребностных образований и ценностных ориентаций.

На следующем этапе обработки эмпирического материала результаты были подвергнуты кластерному анализу. При кластеризации методом «к-средних» выяснилось, что кластеры значительно различаются по большинству шкал, исключение составляют ценности свобода, деньги и между первым и вторым кластером по показателю процесс. Выделенные кластеры можно условно распределились на высокий, средний и низкий уровни выраженности составляющих ценностно-смысловой направленности личности. Рассмотрим выделенные кластеры более подробно.

В первый кластер вошли 78 респондентов. В данном кластере у респондентов отмечаются низкие значения по показателям направленность на себя ($n=-0,63$) и направленность на общение ($n=-0,51$). Выявленные значения свидетельствуют о том, что у этих испытуемых отсутствуют выраженные ценности в продвижении себя, удовлетворении своих амбиций и сугубо эгоистических потребностей. Также у них не сформированы ценности общения, коммуникативный процесс для этих специалистов является необходимым инструментарием в межличностном взаимодействии и не более того. Все оставшиеся показатели имеют достаточно яркую положительную выраженность. Так, направленность на дело составляет самый высокий показатель ($n=0,85$), это указывает на тот факт, что у испытуемых в качестве основной личностной направленности выступает ценность деятельности. Общий показатель смысловых ориентаций составляет ($n=0,78$), а это значит, что у респондентов этой группы сформированы цели в жизни, удовлетворенность качеством жизни и хороший самоконтроль. Другие показатели имеют следующие значения: установка на процесс ($n=0,69$), ценность результативности ($n=0,71$), альтруистическая ценность ($n=0,52$), установка на эгоцентризм ($n=0,49$), ценность труда ($n=0,64$), ценность свободы ($n=0,41$), ценность власти ($n=0,51$), ценность денег ($n=0,82$).

С содержательной стороны, респондентов, вошедших в данный кластер можно охарактеризовать следующим образом, у них имеется вполне осознанная профессиональная ценностно-смысловая направленность. Профессия для них является смыслом жизни в котором достаточно ярко проявляются смысловые ценности. Они ставят перед собой конкретные цели и задачи, процесс деятельности доставляет им удовлетворение, им нравится заниматься тем, чем они занимаются, их вполне устраивает их жизнь, при этом они положительно оценивают свое прошлое и строят прагматичные планы на ближайшее будущее. В профессиональной деятельности несмотря на то, что им доставляет удовлетворение сам процесс и все же они ориентированы на результат, что повышает успешность их деятельности. Опираясь на вышеизложенные факты условно можно назвать данный тип ценностно-смысловой направленности как **«прагматично-профессиональный»**.

Второй кластер представлен респондентами в количестве 52 человека. Этот кластер является промежуточным по степени выраженности ценностно-смысловых характеристик между первым и третьим. Значения большинства шкал соответствуют среднему уровню выраженности. Направленность на себя составляет значение ($n=0,31$), направленность на общение ($n=0,77$),

направленность личности на деятельность составляет ($n=0,13$). Из представленных значений становится очевидным, что в данной группе респондентов доминирует личностная направленность на общение. На второй позиции после общения находится направленность на себя. Показатель направленности на дело является не значимым. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что для этих специалистов коммуникация занимает в жизнедеятельности основное место, в процессе которой они стремятся как-то решать свои проблемы и удовлетворять личностные потребности. Деятельность в том числе профессиональная не значится у них в числе необходимых. По другим ценностным показателям зафиксированы следующие значения: общий показатель смысложизненных ориентаций составляет ($n=0,47$), что в целом указывает на сформированные смысложизненные ценности, по показателю процесс отмечается ($n=0,62$), результат ($n=0,58$), альтруизм ($n=0,32$), эгоцентризм ($n=-0,24$), труд ($n=0,18$), свобода ($n=0,31$), власть ($n=0,11$), деньги ($n=0,74$).

Респондентов, вошедших в данный кластер можно охарактеризовать как стремящихся к удовлетворению потребности в общении. Коммуникативный процесс у них занимает основное время, они готовы длительное время общаться с самыми разными людьми на любые темы в том числе решая профессиональные и личностные вопросы. Таким образом, респондентов, вошедших в данный кластер можно условно отнести к **социально-коммуникативному** типу ценностно-смысловой направленности личности.

И наконец третий кластер составили 65 человек. У этих респондентов отмечаются неравнозначные значения по показателям. Так, по показателю направленность на себя зафиксировано значение ($n=0,72$), направленность на общение ($n=0,11$), направленность на деятельность ($n=-0,09$). Из чего следует, что основной доминирующей личностной направленностью у них выступает направленность на себя, ценность своей личности. По другим показателям значения распределились следующим образом: общий показатель смысложизненных ориентаций ($n=-0,38$), что указывает на размытость и узость жизненных целей, слабый внутренний локус контроля и неудовлетворенность своим настоящим и прошлым, а также пессимистичность прогнозирования будущего; по показателю процесс отмечается значение ($n=-0,12$), по ценности результат ($n=0,43$), альтруизм ($n=-0,56$), эгоцентризм ($n=0,83$), труд ($n=-0,05$), свобода ($n=0,34$), власть ($n=0,76$) и деньги ($n=0,91$). Содержательно это можно прокомментировать таким образом, респонденты данной группы имеют ярко выраженную направленность на себя, свою карьеру, внутренний мир, развитие своих способностей и возможностей, удовлетворения своих амбиций и узколичностных потребностей. Общение с другими для них не является приоритетной ценностью, процесс общения они выстраивают исходя из необходимости. Ценность деятельности для них вообще является малопривлекательной. Опираясь на изложенные факты данную группу респондентов можно отнести к **индивидуально-эгоистическому** типу ценностно-смысловой направленности личности.

С целью установления различий в показателях выделенных типов ценностно-смысловой направленности личности был проведен критерий Манна-Уитни. По всем шкалам между выделенными типами получены статистически значимые различия, подтверждающие правомерность такого выделения.

На следующем этапе были изучены особенности самореализации в выделенных типах ценностно-смысловой направленности. Так, у респондентов с прагматично-профессиональной направленностью в соответствии с возрастными нормами, предусмотренными методикой «Многомерный опросник самореализации личности», высокий уровень выраженности зафиксирован следующих шкал самореализации: интернальный локус контроля, активность, эгоцентрическая мотивация, креативность и оптимистичность. Средневысоким уровнем выраженности характеризуются, социально значимые цели самореализации, социоцентрическая мотивация, конструктивность, удовлетворенность настоящим и прогнозирование будущего. К среднему уровню выраженности относятся удовлетворенность прошлым, социальные и личностные барьеры. Низкий уровень выраженности зафиксирован по таким составляющим самореализации как инертность, пессимистичность, экстернальность и консервативность.

С качественной стороны это свидетельствует о том, эти респонденты инициативны, проявляют активность практически повсеместно, часто берут инициативу в свои «руки». Пробуют себя в разных обстоятельствах и ситуациях. Редко отказываются от выполнения несвойственной для них деятельности. Стремятся выполнить работу всегда в срок и качественно. У них сохраняется высокий самоконтроль деятельности и поведения, они считают, что все зависит от их профессионализма и решимости. Готовы длительно выполнять профессиональные обязанности если этого требует профессиональная необходимость. Крайне редко руководствуются наставлениями окружающих и коллег, но от помощи не отказываются. Используют в своей деятельности позитивный опыт других повышая тем самым свой профессионализм. С энтузиазмом воспринимают окружающую действительность и с оптимизмом смотрят на трудности и неудачи если такие с ними происходят. В своей деятельности и взаимоотношениях стараются использовать неординарные способы и приемы самовыражения и это позволяет им быть оригинальными, интересными и привлекательными для окружающих. Коллеги по работе и пациенты стремятся к общению с ними, поскольку они энергичны, эмоционально позитивны, открыты для диалога. В целом они удовлетворены своим настоящим социальным положением, профессиональным статусом и личностным благополучием. В тоже время, они строят позитивные планы на будущее, прогнозируют свое профессиональное и личностное развитие. Их прошлая жизнь оценивается ими весьма удовлетворительно, что указывает на ценность настоящего этапа жизни как наиболее насыщенного и интересного.

У респондентов с социально-коммуникативной ценностно-смысловой направленностью в иерархической структуре самореализации доминируют социально значимые цели к проявлению самореализации, социоцентрическая мотивация, удовлетворенность прошлым и оптимистичность. Следующий

уровень выраженности составляют эгоцентричность, активность, интернальность, креативность, конструктивность, удовлетворенность настоящим, социальные и личностные барьеры. Содержательно это выражается в том, что респонденты имеют достаточно оформившиеся цели к проявлению самореализации, обусловленные огромным желанием быть в центре событий, изменить мир вокруг себя, разрешить проблемы своих коллег по работе и всех окружающих. Данное стремление является их ведущей мотивирующей основой при самовыражении. По всей видимости, стремление реализовать себя во благо других вселяет в этих респондентов оптимизм. Они полны энергии, воодушевлены и нацелены на достижение результатов. При этом, с удовлетворением вспоминают о прожитой части своей жизни. Однако, несмотря на социально-ориентированные цели и мотивы к самовыражению и выраженный оптимистичный настрой, их самореализация скорее носит приспособительный адаптивный характер в социуме. На это указывают основные характеристики самореализации и их выраженность. Большинство этих переменных относятся к среднему уровню выраженности как было ранее отмечено. Так, активность этих респондентов проявляется не всегда и не везде, а лишь там, где они чувствуют безопасность и комфорт. Из этого следует, что они не склонны проявлять инициативу, брать ответственность на себя в сложных ситуациях, настойчиво что-то отстаивать. Чаще всего, они проявляют активность в коммуникации. Их самоконтроль также находится на среднем уровне выраженности. Они могут контролировать все что происходит с ними в обычных стандартных ситуациях опираясь на свои знания, умения, волевые и когнитивные качества, но как только ситуация становится нестандартной они переключаются на внешний контроль, прибегают к помощи и советам других людей, используют их опыт и мнения по тем или иным вопросам. По такой же схеме, скорее всего, проявляется и креативность. При благоприятных условиях они способны проявлять нестандартные, креативные способы и приемы самовыражения, но как только условия меняются они переходят на стандартные общеизвестные схемы. По всей видимости, это связано с тем, что они стремятся избегать ситуаций неуспешности, поэтому не форсируют события и не экспериментируют, когда не уверены, что результат будет положительный.

И наконец рассмотрим специфику самореализации у представителей с индивидуально-эгоистической ценностно-смысловой направленностью. В иерархии выраженности составляющих самореализации доминируют прогнозирование будущего, эгоцентрическая мотивация и активность. Это говорит о том, что респонденты при самореализации побуждаются исключительно эгоистическими мотивами, направленными на достижение личного благополучия. У них высокий уровень общей и социальной активности. Они могут длительно работать, проявлять инициативу, организованность, целеустремленность и другие личностные качества, характеризующие их активность. При этом у них отчетливо просматривается прогнозирование своей будущей жизни. Они строят планы на будущее и способы их осуществления. Скорее всего, это связано с тем, что эти респонденты не удовлетворены настоящим

качеством жизни и поэтому стремятся избежать чувства неудовлетворенности проецируя себя в более успешном и благополучном будущем. Вторую группу характеристик самореализации по степени выраженности составляют конструктивность, креативность, интернальность, личностно значимые установки и консервативность, уровень их выраженности соответствует среднему. Иными словами, эти качества проявляются ситуативно в зависимости от сложившихся обстоятельств. В одной ситуации эти респонденты могут проявлять креативные, нестандартные способы и приемы самовыражения, а в другой используются стандартные общеизвестные схемы. При этом у них чаще применяется внутренний локус контроля, при котором они опираются исключительно свои ресурсы и не зависят от мнения окружающих. Однако нужно заметить, что их самоконтроль не является ярко выраженным. Доказательством доминирования их эгоцентрической направленности выступают также выраженные личностно значимые установки самореализации. В совокупности с эгоцентрической мотивацией они обеспечивают яркую доминантность эгоистических проявлений не только на уровне сознания, но и на уровне поведения.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило исходную гипотезу о существовании специфической зависимости между ценностно-смысловой направленностью и самореализацией личности.

Список литературы

1. Авдеев, Н.П. Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н.П. Авдеев. – Москва, 2015. – 225 с.
2. Архипочкина, К.В. Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / К.В. Архипочкина. – Москва, 2015. – 199 с.
3. Костакова, И.В. Развитие общительности как условие самореализации личности студентов – психологов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Костакова. – Самара, 2009. – 182 с.
4. Кудинов, С.И. Полисистемная концепция самореализации личности [Текст] / С. И. Кудинов // Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83). - С.114-121.
5. Кудинов С.И. Субъектная детерминация самореализации личности [Текст] / С. И. Кудинов // Акмеология. Научно-практический журнал. – 2015.-№2 (54). С. 90-98.
6. Кудинов, С.И., Кудинов, С.С. Роль профессиональной идентичности в самореализации педагогов-психологов [Текст]: /С.И. Кудинов, С.С. Кудинов// Психология образования в поликультурном пространстве. Том 2 (30) / Елец, 2015. С. 71-77.
7. Кулагина, И.В. Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов [Текст] дис. ... канд. психол. наук / И.В. Кулагина. – Москва, 2011. – 208 с.
8. Чжан Тэн. Психологические особенности межполовых различий самореализации личности [Текст] дис. ... канд. психол. наук / Чжан Тэн. – Москва, 2015. – 205 с.
9. Чжан П. Х. Национально-психологические особенности самореализации личности российских и китайских студентов [Текст] дис. ... канд. психол. наук / П. Х. Чжан. – Москва, 2015. – 209 с.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Кудинова И.Б.

доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН,
Россия, г. Москва

Гаврилушкин С.А.

докторант кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН,
канд. психол. наук,
Россия, г. Москва

Нурекеева А.Б.

аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН,
Россия, г. Москва

В статье анализируются результаты эмпирического исследования по выявлению типологической специфике проявления патриотичности у студентов. В качестве методик в исследовании использованы Эссе на тему «Мой патриотизм выражается в том, что...» и оригинальная методика «Патриограмма» разработанная проф. С.И. Кудиновы и прошедшая все этапы стандартизации в диссертационном исследовании А.В. Потемкина. Типологические особенности выделены на основе кластерного анализа.

Ключевые слова: патриотизм, патриотичность, личность, студенты, переменные, факторы, особенности, кластер, анализ.

Проблема патриотичности на современном этапе развития общественного сознания в свете социально-экономических и политических преобразований в Российской Федерации возвысилась на новый уровень актуальности. Важность воспитания и формирования этого социально-психологического образования отмечается на всех уровнях вертикали власти. Современные реалии с одной стороны указывают на массовый подъем патриотичности среди населения, а с другой отмечается миграция наиболее образованной молодежи в развитые страны, в связи с неуверенностью в своем будущем и т.д. В этой связи представляется, что проблема патриотичности требует тщательного ее изучения в самых разных слоях населения с целью создания комплексных и долгосрочных программ воспитания этого качества у подрастающего поколения.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке студентов разных вузов. Всего было задействовано 147 человек в возрасте от 19 до 22 лет. В равных пропорциях по половому признаку. В качестве основных методик было использовано эссе в авторской интерпретации и тест опросник «Патриограмма» С.И. Кудинова.

Результаты эмпирического исследования были подвергнуты количественному и качественному анализу. На первом этапе анализировались эссе на тему «Мой патриотизм выражается в том, что...». Содержательный анализ текстов позволил разделить испытуемых условно на три группы по интенсивности проявления данного феномена. В основу деления испытуемых

по группам была положена схема, включающая когнитивный, конативный и эмоциональный компоненты. Каждый из которых включал две биполярные переменные, так когнитивный оценивал степень сформированности представлений о патриотизме, осмысленность и осведомленность. Конативный компонент включал активность и пассивность, проявляющуюся в патриотическом поведении, поступках. Данный фактор оценивал интенсивность участия испытуемого во всевозможных патриотических акциях. Эмоциональный компонент оценивался по эмоционально окрашенному отношению к проявлению патриотизма. За основу брались положительные и отрицательные эмоции в контексте проявления патриотизма.

На втором этапе были обработаны данные полученные с помощью «Патриограммы». Опираясь на работы И.А Куренкова и И.А Новиковой, в основу анализа была положена выраженность переменных и их доминирование в целостной структуре изучаемого феномена, а также соотношение показателей со средним значением.

В качестве основы для выделения индивидуальной типологии патриотичности использовались положения целостно-функционального подхода о наличии гармонических и агармонических переменных во всех компонентах патриотизма: установочно-целевом, динамическом, эмоциональном, регуляторном, мотивационном, когнитивном и рефлексивно-оценочном. Доминирование в большинстве компонентов гармонических или агармонических переменных может определять тот или иной тип проявления патриотичности.

Данное теоретическое предположение было проверено с помощью кластерного анализа. Использовался частный вид кластерного анализа – метод средних К.

После кластеризации с определением трех групп были получены показатели, подтверждающие правомерность такого деления. Исходная выборка, состоящая из 147 человек, была распределена практически на равномерные по численности группы. В первый кластер вошли 43 испытуемых, во второй – 49, в третий – 55. Фактором, свидетельствующим о гомогенности и, следовательно, специфичности каждого из кластеров, являются результаты сравнения дисперсий. По всем переменным установлен уровень значимости не ниже $p > 0,05$.

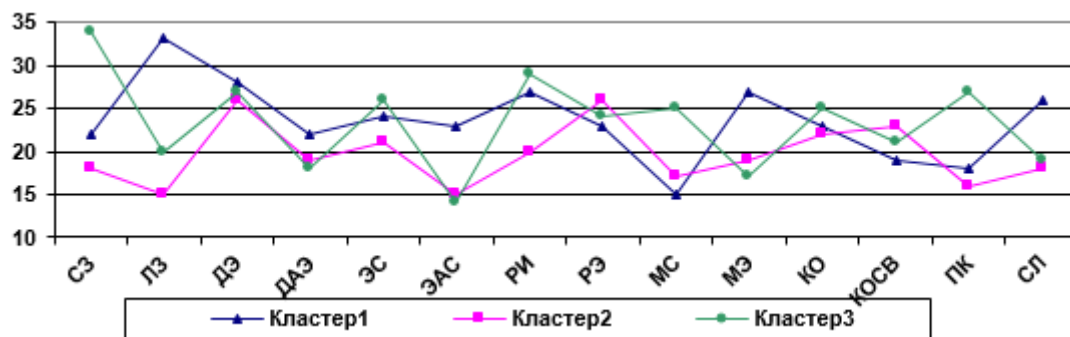


Рис. Кластерная модель типологии патриотичности у студентов

Условные обозначения: сз-социально-значимые цели; лз – личностно-значимые цели; дэ-эргичность; даэ-аэргичность; эс-стеничность; эас – астеничность; ри- интернальность; рэ – экстернальность; мс-социоцентричность; мэ –эгоцентричность; ко – осмысленность; косв – осведомленность; пк – предметно-коммуникативная направленность; сл – субъектно-личностная направленность

На графике, в кластерах визуально прослеживается тенденция доминирования отдельных гармонических, либо агармонических переменных. Для достоверности данного заключения было проведено сравнение средних показателей внутри каждого из компонентов использованием t-критерия Стьюдента.

В первом кластере обнаружено значимое различие в пяти факторах: личностно-значимые цели доминируют над социально-значимыми ($p > 0,05$), динамическая эргичность проявляется интенсивнее чем аэргичность ($p > 0,01$), эгоцентрические мотивы чаще побуждают к проявлению патриотизма, чем социоцентрические ($p > 0,001$), когнитивная осмысленность доминирует над осведомленностью ($p > 0,001$). В рефлексивно-оценочном факторе субъектно-личностная продуктивность более выражена, чем предметно-коммуникативная ($p < 0,05$).

Во втором кластере динамическая аэргичность превосходит эргичность ($p > 0,05$), стеничность доминирует над астеничностью ($p > 0,01$), экстернальность над интернальностью ($p > 0,05$), в рефлексивно-оценочном компонента предметно-коммуникативная продуктивность выражена интенсивнее, чем субъектно-личностная ($p > 0,001$). В когнитивном, мотивационном и ценностно-целевом факторах значимых различий не обнаружено.

И наконец, в третьем кластере интенсивность проявления переменных обнаружена по следующим факторам: в ценностно-целевом социально-значимые цели, ценности к проявлению патриотизма доминируют над личностно-значимыми ($p > 0,05$), динамическая эргичность доминирует над аэргичностью ($p > 0,05$), стеничность над астеничностью ($p > 0,001$), интернальность саморегуляции над экстернальностью ($p > 0,01$), в мотивационном факторе социоцентрические мотивы более выражены, чем эгоцентрические ($p > 0,05$), когнитивная осмысленность превосходит осведомленность ($p > 0,01$), и в рефлексивно-оценочном факторе между предметно-коммуникативной и субъектно-личностной переменными различий не выявлено. Выраженность различных переменных в патриограмме указывает на специфику направленности и особенности проявления данного качества у испытуемых. Отмеченная специфичность выраженности переменных в каждом факторе позволила установить кластерную модель типологии патриотизма, по доминированию признаков.

Первый кластер представлен доминированием переменных, указывающих на важность проявления данного качества для субъекта, его положения в обществе, продвижения в карьере, завоевание популярности, значимости и т.д., что позволило назвать данный тип патриотичности как субъектно-значимый. Испытуемые с данным типом патриотизма во главу угла ставят при проявлении этого качества свои сугубо личные интересы. В данном случае можно говорить о том, что патриотизм такой личности скорее имеет некоторые намерения нежели, собственно проявления. Эти испытуемые склонны больше размышлять в обществе на тему патриотизма, чем, что-то конкретное сделать для своей организации, города, страны.

Второй кластер вобрал в себя переменные без четко оформленной дифференциации. Сюда входят в качестве доминирующих, как гармонические переменные, стеничность и предметно-коммуникативная рефлексивность, так и агармонические экстернальность и аэргичность. Скорее всего, подобный набор признаков указывает на бессистемность, эпизодичность проявления данного качества и отсутствие какой-либо направленности, что позволило назвать данный тип недифференцированным.

В третьем кластере прослеживается четкая дифференциация гармонических и агармонических признаков. В шести факторах доминируют позитивные характеристики. Более того, значимо выделяются социально-значимые цели, ценности и социоцентрическая мотивация проявления патриотизма. Все это убедительно свидетельствует о социально-ценностной направленности проявления данного качества.

Выявленная кластерная модель позволяет охарактеризовать количественные и качественные признаки каждого из выделенных типов патриотичности. Помогает определить системообразующие детерминанты в иерархической структуре каждого типа патриотичности и обосновать специфичность проявления данного качества во всех выделенных модулях. Эмпирически выявленные типы патриотичности могут служить основой для разработки коррекционно-развивающих программ в системе высшего и среднего образования.

Список литературы

1. Гаврилушкин, С.А. Психологическая специфика проявления ответственности личности у студентов с различной патриотической направленностью [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / С.А. Гаврилушкин. – Москва, 2012. – 187 с.
2. Кудинов, С.И. Психологические детерминанты формирования патриотизма в период адаптации и социализации личности Адаптация и саморегуляция личности [Текст]: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Москва. РУДН, 2012. – С.47-51.
3. Кудинов, С.И. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов [Текст] / С. И. Кудинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ – М.: Изд-во РУДН, 2013. – № 2. – С. 5-14.
4. Кудинов С.И. Выделение типологических особенностей проявления патриотичности личности [Текст] / С. И. Кудинов // Акмеология. Научно-практический журнал. Специальный выпуск. Москва. 2013.- С.89-96.
5. Куренков И.А. Психологические особенности ответственности у различных групп учителей [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Куренков. – Москва, 1994. – 122 с.
6. Новикова И.А. Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности [Текст] / И.А. Новикова: Монография. – Москва: РИО МГУДТ, 2013. – 113 с.
7. Потемкин А.В. Новые методы измерения патриотизма [Текст] А.В. Потемкин// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «педагогические науки». – Волгоград, 2008. – № 4. – С. 39-45.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ

Ложкина Е.М.

доцент кафедры микросистемной техники и цифровых технологий Института естественных наук и технологий Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, канд. пед. наук,
Россия, г. Архангельск

Шубина Д.Д.

ассистент кафедры микросистемной техники и цифровых технологий Института естественных наук и технологий Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье раскрыты теоретические основы и возможности реализации интерактивных форм и методов обучения информатике в вузе студентов-биологов; приведены примеры использования интерактивных форм и методов обучения в практике работы преподавателя.

Ключевые слова: обучение информатике в высшей школе студентов – биологов; интерактивные формы и методы обучения.

В условиях модернизации современного образования в арсенал преподавателя вуза сегодня прочно входят «педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания» [2, с. 47], способствующие становлению активной, самостоятельной, инициативной, творческой личности студента. Особое место среди них, в том числе и на занятиях по информатике, занимают интерактивные формы и методы обучения.

Проведенный анализ литературы показал, что, несмотря на широкое освещение в педагогической (исследования Т.Н. Добрыниной, Н.П. Колесник, Г.Ф. Приваловой, А.В. Хуторского и др.) и психологической (труды Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна и др.), литературе в методике преподавания информатике в ВУЗе интерактивные методы и формы обучения используются недостаточно широко. По нашему мнению, это может быть связано со спецификой информатики как науки и учебного предмета (её абстрактностью, постоянно изменяющимся предметом изучения и др.), со спецификой организации процесса обучения (неотъемлемой частью которого является индивидуальная работа за компьютером), с трудностями освоения студентами-естественниками абстрактных и технических наук.

Вслед за Т.Н. Добрыниной, Н.П. Колесник и другими учеными мы будем делить все методы и формы обучения на пассивные, активные и интерактивные. Под интерактивными формами обучения мы будем понимать «такую организацию учебного процесса студентов, при котором педагог находится в позиции фасилитатора, в процессе активного взаимодействия студентов с

учебным материалом, между собой и с преподавателем...» [1, с.22]. Интерактивные методы – «совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающего условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе взаимодействия и взаимобучения студентов между собой и в процессе общения с преподавателем» [1, с.22]. Из определений следует, что для интерактивных форм и методов обучения характерно: активное взаимодействие и высокая доля самостоятельности учащихся в процессе получения новых знаний; рефлексивное осмысление изученного материала; равноправие преподавателя и студентов в процессе обучения, широкое использование на занятии средств визуализации, компьютеров, интерактивных досок и другой аппаратуры.

В современной литературе описано большое количество различных интерактивных форм и методов обучения, среди которых наиболее распространенными в практике преподавания в ВУЗе являются: дискуссия, мозговой штурм, case-study (анализ конкретных ситуаций), мастер-класс, работа в малых группах, обучающие игры (ролевые, деловые, образовательные и др.), экскурсия, соревнования, интерактивная лекция, мини-конференция, тренинги и другие. Ввиду описанной выше специфики информатики не все из них, но многие, могут быть использованы в преподавании данной дисциплины в ВУЗе. Покажем это на примере обучения информатике будущих биологов.

Данная дисциплина изучается в третьем семестре. На её освоение в учебном плане отводится 18 часов лекций, 36 часов лабораторных работ, 54 часа самостоятельной работы. В таблице обозначены основные темы курса информатики, приведены интерактивные формы и методы, которые вместе с традиционными можно применить для организации работы студентов.

Таблица

**Интерактивные формы и методы обучения информатике
в ВУЗе студентов-биологов**

Тема курса	Интерактивные формы и методы
1	2
Информатика как наука и элемент культуры. Межпредметные связи информатики и биологических наук.	- лекция визуализация; - дискуссия
История развития вычислительной техники. Аппаратное обеспечение ПК, компьютерные сети, интернет. Аппаратно-техническое и программное обеспечение биологических исследований.	- мини-конференция - веб-квест - выполнение заданий с использованием интерактивной доски, компьютерных программ, средств дистанционного обучения и сетевых ресурсов.
Логико-математические основы обработки информации: системы счисления и элементы математической логики. Основы алгоритмизации.	- лекция-визуализация с использованием приемов аналогии, сравнения и приемами эвристического обучения. - выполнение заданий биологического содержания с использованием интерактивной доски, компьютерных программ, сетевых ресурсов. - работа в малых группах

1	2
Оформление научно-исследовательских работ в MS Word.	- лекция – мастер-класс - индивидуальные и групповые и мини-проекты
Разработка презентации результатов научного исследования.	- case-study - метод индивидуальных и групповых проектов (MS PowerPoint) - мини-конференция (защита проектов) - метод групповых проектов с использованием сервера Google Drive, а также MS Publisher (подготовка стендовых докладов) - интерактивная лекция с использованием видео- и аудиоматериалов
Возможности табличного редактора Excel для обработки экспериментальных данных биологических исследований. Проведение расчетов, построение таблиц, диаграмм и графиков в MS Excel.	- case-study - мозговой штурм - дискуссия - деловая игра
Базы данных в биологических исследованиях. Основы создания и работы с базой данных в MS Access.	- метод групповых и индивидуальных проектов - мозговой штурм - дискуссия - групповая форма работы с теоретическим материалом по типу «вертушка», «пила», «мозаика». - групповая форма работы с использованием приемов эвристического обучения, приема «фомашка Блума» и др.
Компьютерная графика в профессиональной деятельности биолога. Работа в Gimp.	- мастер-класс - метод мини-проектов - творческая лаборатория

Приведем несколько примеров реализации интерактивных форм и методов при обучении информатике будущих биологов.

Метод кейсов, работа в малых группах и прием мозаики могут быть использованы при обучении студентов представлению результатов научного исследования посредством программы Microsoft PowerPoint. Для этого студенты разбиваются на мини-группы по 3-4 человека. Каждая группа получает кейс из 5-7 презентаций с целью выявления положительных и отрицательных моментов, допущенных авторами при их разработке. На основе проведенного анализа каждой группе необходимо разработать 7-10 требований к презентации (результатов научного исследования) в MS PowerPoint. Разработанные требования выписываются представителем каждой группы на интерактивной доске, при этом одинаковые требования не дублируются. Набор полученных требований обсуждается и сравнивается с мнением ученых, которое излагает преподаватель в ходе интерактивной мультимедийной лекции.

В форме мини-конференции можно рассмотреть вопрос об аппаратно-

техническом и программном обеспечении биологических исследований». За неделю до занятия студенты разбиваются на пары (тройки), каждая из которых готовит доклад на 7-10 минут из списка тем, предложенного преподавателем. Студенты также могут предложить и свою тему, связанную с собственной научной работой. Темы для мини-конференции могут быть следующие: «Биомышь и ее программное обеспечение», «Кардиоинтервалография: приборы и программы для обработки результатов», «Спирометрия: аппаратное и программное обеспечение исследователя» и другие. В качестве экспертов на мини-конференцию можно пригласить студентов-биологов старших курсов или преподавателей физиологии человека.

При изучении темы «Основы создания и работы с базой данных в MS Access» целесообразно использовать метод проектов (индивидуальных или групповых). На первом занятии перед студентами ставится задача по разработке собственной базы данных в MS Access. Здесь они обсуждают, выбирают и защищают тему проекта. На лабораторной работе, мастер-классе или самостоятельно с последующей консультацией преподавателя учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками работы в MS Access. Далее в течение времени, отведенного преподавателем, в форме самостоятельной домашней работы они разрабатывают базу данных, собирают необходимую для её заполнения и использования информацию. Представление результатов работы происходит на занятии–презентации (занятии по защите проектов).

Мастер-класс может быть начальным этапом в овладении студентами любой компьютерной программой (таблица 1). Он позволяет в сжатые сроки продемонстрировать максимум её возможностей. К проведению мастер-класса могут быть привлечены приглашенные специалисты, студенты старших курсов или студенты данной группы, мастерски владеющие изучаемой программой

Таким образом, при обучении информатике студентов-биологов существуют широкие возможности по применению интерактивных форм и методов обучения. Некоторые из них раскрыты в данной статье.

Список литературы

1. Добрынина, Т.Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования [Текст]: монография / Т.Н. Добрынина. – Новосибирск, 2008. – 183 с.
2. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012 (с изм. от 31.12.2014, с изм. и доп. от 31.03.2015. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Максимова С.Ю.

заведующий кафедры теории и методики физического воспитания,
Волгоградской государственной академии физической культуры,
д.п.н., доцент,
Россия, г. Волгоград

Бондаренко И.В., Владимирова О.Б.

воспитатели МОУ детский сад компенсирующего вида № 220,
Россия, г. Волгоград

В статье представлены методические рекомендации по обеспечению коррекционно-оздоровительного сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Методические рекомендации касаются построения оздоровительной работы в дошкольном специализированном учреждении.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушение опорно-двигательного аппарата.

Проблемы укрепления здоровья детей являются приоритетными в современных педагогических концепциях, поскольку является очевидным тот факт, что успешное развитие и образование ребёнка возможно лишь при оптимальном уровне его здоровья. Вместе с тем, данные статистических исследований, указывают на неблагоприятную картину увеличения числа детей дошкольного возраста, имеющих те или иные отклонения в состоянии здоровья. Нарушения состояния опорно-двигательного аппарата (ОДА) являются самым распространённым из всех имеющихся у детей отклонений.

У детей дошкольного возраста наблюдаются такие нарушения в формировании опорно-двигательного аппарата как:

- сколиотическая осанка (2,7 %);
- кифотическая осанка (12,5 %);
- лордическая осанка (10,6 %);
- нарушения тонусно-силовых характеристик отдельных мышц и мышечных групп (36,4 %);
- асимметрия плечевого пояса (21,2 %);
- уплощённая стопа (10 %);
- плоскостопие (25%).

Экспериментальное изучение уровня физического развития детей, имеющих вышеуказанные нарушения, показало их отклонения от возрастной нормы:

- по параметрам физического развития, а именно длине, массе тела, обхватным размерам;
- по функциональным возможностям кардио-респираторной системы;
- по показателям силы и выносливости организма;

- по уровню сформированности основных физических качеств.

Методические разработки

Естественно, выявленные отклонения не могут не сказываться на общем развитии, обучении и дальнейшей социальной активности детей с нарушениями ОДА. В данных условиях средствам физической культуры отводится главенствующая роль в решении проблем укрепления здоровья и коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата у детей. В практике научных исследований имеется большое количество работ, посвящённых изучению этой проблемы. Так имеются данные, указывающие на благоприятное использование средств фитнеса в практике работы с дошкольниками с нарушениями ОДА [1]. Приводится информация о благоприятном применении средств массажа, предшествующим корригирующей гимнастике [2]. Имеются научные разработки методического характера, указывающие на использование наиболее рациональных методов для коррекции нарушений в состоянии ОДА [3].

Однако, является очевидным тот факт, что основным средством решения проблем оптимизации развития дошкольников являются физические упражнения, рациональный подбор которых является специфичным для каждого вида нарушений и от его состава зависит результативность работы.

Обобщение данных опытно-экспериментальной работы, проводимой на базе МОУ д/с компенсирующего вида № 220 Тракторозаводского района г. Волгограда, позволило сформулировать следующие методические рекомендации:

1. Коррекционной работе должна предшествовать обязательная диагностика параметров физического, двигательного и функционального развития детей.

2. Обязательным элементом диагностики должно явиться изучение медицинских карт детей, с целью выявления сопутствующих заболеваний организма.

3. Подбор средств физического воспитания должен быть направлен не только на коррекцию мышечного тонуса, но так же и на увеличение функциональных возможностей кардио-респираторной системы, профилактику вторичных заболеваний.

4. Для каждого вида нарушений должно подбираться два блока упражнений:

- основной, направленный на развитие силы и выносливости поражённых мышечных групп;

- дополнительный, направленный на развитие силы, гибкости мышц конечностей, а так же на развитие функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Для поясничного лордоза и грудного кифоза обязательными будут являться следующие упражнения, направленные на:

- укрепление мышц спины;
- укрепление мышц брюшного пресса;
- дыхательные упражнения;

- упражнения на произвольный контроль осанки.

Дополнительными будут упражнения, развивающие гибкость, силу мышц плечевого пояса и ног.

Для сколиозов обязательными будут являться упражнения, направленные на:

- растяжку спастичных мышечных групп;

- развитие силы слабых мышц.

Дополнительными будут упражнения на:

- развитие кардио-респираторной системы;

- на повышение силы и выносливости мышц конечностей.

Для плоскостопия, плосковальгусной постановки стопы и прочих нарушений сформированности мышц ног основными будут упражнения, направленные на:

- укрепление мышц ног;

- укрепление связок голеностопного сустава.

Дополнительными будут упражнения, направленные на:

- развитие выносливости мышц корпуса;

- повышения возможностей кардио-респираторной системы.

При построении коррекционно-профилактической работы можно руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Разделение детей на подгруппы в зависимости от вида нарушения осанки и проведение занятия на основе дифференцированного подхода. В рамках таких занятий для каждого заболевания подбирается свой блок упражнений, который выполняется детьми под руководством инструктора.

2. Проведение ранней диагностической работы по выявлению гипертонуса мышечных групп корпуса, конечностей правой и левой стороны относительно позвоночного столба. При помощи медицинских исследований (миотометра) определяется равномерность формирования тонуса мышц корпуса и в зависимости от результатов строится коррекционно-профилактическая работа.

3. Включение коррекционных и корригирующих упражнений во все формы физического воспитания в ДОУ.

4. Построение процесса оздоровления дошкольников на основе взаимодействия коллектива ДОУ и семьи. В рамках пребывания ребёнка в ДОУ решаются основные задачи коррекции нарушений осанки, закрепление коррекционных сдвигов происходит в домашних условиях.

5. Оснащение коррекционно-профилактическим оборудованием мест пребывания детей в ДОУ. В группах должны содержаться массажные коврики, мячи для массажа рук, фитболы, велотренажёры, приспособления самомассажа, игры для развития дыхательной мускулатуры и т.д.

Для профилактики нарушений осанки в каждое занятие по физической культуре обязательно должны включаться упражнения на укрепление мышц корпуса, профилактику плоскостопия.

Построение коррекционно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата позволит со-

здать полноценные условия для укрепления их здоровья, формирования локомоторной базы, коррекции нарушений двигательного характера.

Список литературы

1. Барабаш, О. А. Контроль качества образования по физической культуре в специальном учреждении (на примере образовательных учреждений VII, VIII вида) [Текст] / О.А. Барабаш. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 196 с.
2. Максимова, С. Ю. Анализ возрастных проявлений физической подготовленности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / С. Ю. Максимова, И. Д. Скрябина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 7 (77). – С. 113-117.
3. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – Т.2: Общие основы специальной педагогики / [Н. М. Назарова, Л. И. Аксёнова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Мендыгалиева А.К.

доцент Оренбургского государственного педагогического университета к.п.н.,
Россия, г. Оренбург

Суханова Н.В.

студентка 3 курса факультета Дошкольного и начального образования
Оренбургского государственного педагогического университета,
Россия, г. Оренбург

В данной статье рассматривается актуальная проблема организации учебной деятельности учащихся в процессе решения текстовых задач. Использование различных методических приемов при обучении решению задач дает возможность младшим школьникам самостоятельно сделать разбор задачи и увидеть решение задачи.

Ключевые слова: учебная деятельность, текстовые задачи, методические приемы.

Важное место в начальном курсе математики занимают текстовые задачи. Задачи занимают около 40% материала, которые даны в учебнике, и на их решение затрачивается большая часть всего учебного процесса. При обучении младших школьников решению текстовых задач уделяется большое внимание организации учебной деятельности учащихся. Это обуславливается следующими условиями:

- сюжет задачи отражает практические и жизненные ситуации, что помогает учащимся осознать различные количественные отношения между реальными объектами;
- решение текстовых задач способствует осознать практическую значимость математических понятий, изучаемых в начальной школе;
- в процессе решения задач у учащихся формируются умения, необходимые для решения любой задачи.

Для включения школьника в активную учебную деятельность при обучении решению задач необходимо использовать различные методические приемы работы над ней.

Организация учебной деятельности на уроке должна быть построена с опорой: на мысленные и практические действия учащихся в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов разрешения задачи; на значительно возрастающую долю самостоятельной учебной деятельности учащихся по решению задачи; на усиление интенсивности мышления учащихся в результате поиска новых способов их решения.

Г.А. Цукерман, определяет основания нетрадиционной педагогики, построенной на психологической теории учебной деятельности, следующим образом: «...не давать образцов, ставить ребенка в ситуацию, где его привычные способы действия с очевидностью непригодны и мотивировать поиск существенных особенностей новой ситуации, в которой надо действовать...» [4, с. 68].

Задача учителя в свете реализации требований ФГОС НОО – организовать учебную деятельность учащихся так, чтобы учащиеся сами дошли до решения задачи, объяснили, как надо ее решать.

Рассмотрим методические приемы, которые можно использовать при организации деятельности учащихся в процессе решения задач:

- *изменение одного из данных задач;*

Задача 1. В саду росли 7 ромашек и 3 гладиолуса. Сколько цветов в саду?

Задача 2. В саду росли 7 ромашек, а гладиолусов на 3 больше. Сколько цветов в саду?

Дети самостоятельно читают первую и вторую задачи. После этого учитель предлагает задание: сравнить тексты задач, найти, чем похожи и чем отличаются эти задачи. Анализируя тексты задач, учащиеся приходят к выводу, что в задачах вопрос один и тот же, числовые даны одинаковые, но для решения первой задачи достаточно выполнить одно арифметическое действие, а для второй задачи необходимо выполнить два действия.

- *анализ текстов задачи недостающими и избыточными данными;*

Задача 1. Даша купила на 100 рублей тетради и на 50 рублей ручки. Чего Даша купила больше: тетрадей или ручек?

Задача 2. Даша купила на 10 блокнотов и 5 кисточек. За что она заплатила больше денег, за блокноты или кисточки?

Анализируя тексты задач, учащиеся обнаруживают, что в них не хватает данных и чтобы ответить на поставленные вопросы необходимо дополнить задачи данными (знать цену товара).

Задача 1. В саду росли 7 ромашек и 3 гладиолуса. Сколько цветов в саду?

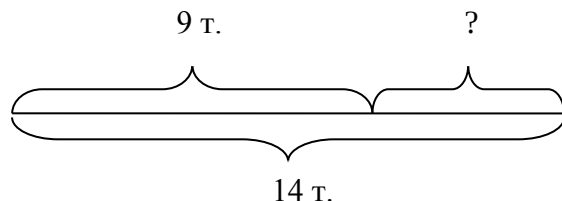
Задача 2. В саду росли 7 ромашек, 3 гладиолуса и 4 лозы винограда. Сколько цветов в саду?

Анализируя тексты задач, учащиеся обнаруживают, что решения данных задач одинаковы (вопросы одинаковые, но 4 лозы винограда не нужны во второй задаче, это не цветы).

- *интерпретация задачи в виде схемы;*

Задача. На полке 18 тетрадей. Из них 10 в клетку, остальные в линейку. Сколько тетрадей в линейку на полке?

Обозначив отрезком общее количество тетрадей – 18 штук, делим его на две части – тетради в клетку и в линию (нет необходимости соблюдать масштаб, важно чтобы ученики понимали, что один отрезок должен быть больше другого)



У учащихся в процессе выполнения этого задания формируются умение переводить словесную (текстовую) модель в схематическую.

- *выбор вопроса, соответствующего условию.*

Задача. В первой коробке 16 конфет, а во второй на 3 конфеты больше.

Задание: выбери вопрос, который можно поставить к данному условию, чтобы получилась задача.

- 1) Сколько конфет в первой коробке?
- 2) Сколько конфет во второй коробке?
- 3) На сколько конфет в первой коробке меньше, чем во второй?
- 4) Сколько конфет в двух коробках?

Использование данного приема стимулирует учащихся к анализу

текста, к высказыванию суждений, их обоснование. Например, прочитав первый вопрос, учащиеся отмечают, что в вопросе спрашивается о том, что в условии, задачи известно, этот вопрос не подходит к данному условию. Рассматривая четвертый вопрос, ученики приходят к выводу, что в вопросе спрашивается о том, что неизвестно. Неизвестное можно найти, пользуясь данными числами, значит, этот вопрос можно поставить к *данному* условию. Использование описанного приема способствует не только усвоению структуры задачи, но ставит учащихся перед необходимостью анализировать связи между данными и искомым, формируют умение выбирать нужную связь, позволяющую ответить на вопрос задачи.

С целью обеспечения организации учебной деятельности учащихся в процессе обучения решению задач в начальной школе необходимо использовать задания, включающие сочетания перечисленных методических приемов.

Таким образом, использование различных методических приемов при обучении решению задач, способствует не только повышению качества знаний учащихся, но и вызывает живой интерес учащихся к учебному процессу, а значит, этот процесс становится более привлекательным, более эффективным и более результативным. Применение различных методических приемов в процессе обучения математике в условиях реализации ФГОС НОО вносит существенные изменения не только в учебную деятельность учащихся, но и в деятельность учителя начальной школы.

Список литературы

1. Истомина Н. Б. Учимся решать задачи. Тетрадь по математике для 1-го класса. М.: Линка-Пресс, 2008. – 65 с.
2. Истомина Н.Б., Заяц Ю.С. Практикум по методике обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение / Н.Б. Истомина, Ю.С. Заяц. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. – 144 с.
3. Мендыгалиева А.К. Методические приемы при обучении решению задач в начальной школе / А.К. Мендыгалиева // Начальная школа плюс: до и после. 2013. №10. С.43-47.
4. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 68-69.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММЫ «MULTIMEDIA BUILDER» И ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ СРЕДЫ «STRATUM 2000 PROFESSIONAL» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Мерзляков С.В.

аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета,
учитель английского языка, МАОУ "Гимназия №33" г. Перми,
Россия, г. Пермь

В статье проводится сопоставительный анализ программы "Multimedia Builder" и инструментальной среды "Stratum 2000 Professional" при организации автономного обучения иностранному языку. Основными критериями для сравнения выступают: минимальные системные требования; легкость в освоении; возможности использования графических, аудио-видео файлов, сети Интернет; возможности использования в учебных целях. Анализ данных программ приводит к выводу о больших возможностях инструментальной среды "Stratum 2000 Professional" для организации автономного обучения посредством электронных учебных пособий.

Ключевые слова: программа "Multimedia Builder", инструментальная среда "Stratum 2000 Professional", автономное обучение.

Широкое развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их повсеместное распространение ставит новую задачу перед методикой обучения иностранным языкам, которая заключается в разработке системы использования компьютерных средств обучения для увеличения эффективности процесса формирования и развития поликультурной личности.

Реализации ряда целевых программ Министерства образования и науки Российской Федерации (Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, приоритетный Национальный проект «Образование»), международных проектов (Intel «Обучение для будущего», SITES и др.), региональных проектов и инициативных программ образовательных учреждений отмечается существенный прогресс в области доступности мультимедийных средств для сферы языкового образования [3; 25].

На сегодняшний день рынок программ, позволяющих создавать разнообразные компьютерные обучающие пособия, довольно широк. В данной статье мы рассмотрим программу Multimedia Builder [1] и инструментальную среду «Stratum 2000 Professional» [2].

Результаты анализа данных компьютерных программ представлены в таблице:

Таблица

Критерий		Multimedia Builder	Stratum 2000 Professional
Минимальные системные требования		Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; 64 Mb RAM; Windows XP и выше; 64 Mb видеокарта, монитор; MS PowerPoint 2007 и выше; MS Word 2007 и выше; дисковод для CD-дисков; клавиатура; мышь	Intel 486DX/66MHz и выше; Microsoft Windows 95/98 и выше; Memory 16Mb of RAM; Не меньше 15Mb на жестком диске; VGA монитор или лучше (рекомендуется 800x600 High Color); мышь; поддерживаются сети: Microsoft Windows 95 или Windows NT 4.0
Владение определенными навыками программирования		не обязательно	необходимо предварительное знакомство с принципами работы и интерфейсом программы
Знание языков программирования		не обязательно	не обязательно
Графика и видео		использование готовых изображений	использование готовых изображений; возможность создавать пользовательские 2d и 3d объекты
Аудио		использование готовых аудиозаписей	использование готовых аудиозаписей; возможность создавать пользовательские аудиозаписи
Поддержка сети Интернет		выход в сеть Интернет возможен через браузер	выход в сеть Интернет возможен через браузер
возможности использования в учебных целях	оценивание	самооценка обучающихся и оценка учителем	программа способна по заданным критериям ставить отметку
	виды упражнений	ограниченный выбор, но есть возможность использовать сторонние программы	большое разнообразие
	интерактивность	возможно создание интерактивных упражнений при использовании других программ с последующим запуском из общего меню	все упражнения интерактивны
	интерфейс	создается пользователем	создается пользователем

Проанализировав таблицу, мы видим, что любой современный компьютер или ноутбук с операционной системой Windows соответствует минимальным требованиям рассматриваемых программ. Необходимость владения определенными умениями и навыками работы с инструментальной средой Stratum 2000 Professional компенсируется более широким кругом возможностей при создании электронных учебных пособий, по сравнению с программой Multimedia Builder, при работе с которой, не обязательно владеть навыками и языками программирования. Multimedia Builder имеет возможность использовать готовые аудио и видео-файлы, в то время как Stratum 2000 Professional позволяет создавать пользовательские файлы непосредственно при выполнении упражнений. Stratum 2000 Professional обладает набором математических функций, что позволяет ей ставить объективную отметку, исходя из заданных критериев. Multimedia Builder данной функцией не обладает, оценивание обучающихся осуществляется учителем или посредством самооценки. Multimedia Builder, являясь программой автозапуска, имеет возможность использовать любые программы для увеличения разнообразия, предлагаемых обучающимся упражнений. Stratum 2000 Professional обладает большим набором функций, которые позволяют создавать интерактивные упражнения разнообразные по типу и виду. Интерфейс обеих программ напрямую зависит от разработчика электронного пособия, учитель сам определяет каким будет то или иное электронное пособие.

Список литературы

1. Описание программы Multimedia Builder [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mmbuilder.ru/> дата обращения 15.06.2015
2. Описание среды STRATUM [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stratum.ac.ru/rus/stratum/1.3/description.html> дата обращения 11.02.2015
3. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка : моногр. / Б.А. Крузе; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 140с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Михайлова Т.М.

преподаватель кафедры истории и психологии
Кемеровской государственной медицинской академии,
Россия, г. Кемерово

В статье в качестве психологических причин коммуникативных неудач рассматриваются социокультурные и возрастные факторы, семантические барьеры, различия лексиконов участников образовательного процесса, особенности познавательных процессов студентов, обусловленные школьным обучением. Недостаточное развитие абстрактно-логического мышления, несформированность навыков монолога и диалога, упрощение дискурса создает барьеры в восприятии лекционного курса, в работе на практических занятиях.

Ключевые слова: педагогическое общение, коммуникация, коммуникативная неудача, коммуникативные барьеры, дискурс, познавательные процессы.

Понятие “коммуникативная неудача” активно исследуется на протяжении почти тридцати лет в прагмалингвистике, теории речевой деятельности и речевой конфликтологии. Соответственно, анализ данного феномена имеет в первую очередь лингвистический и семантический характер. Психологические аспекты коммуникативных неудач предметно не рассматривают или лишь обозначаются при типологизации их причин.

Под коммуникативной неудачей в данной статье понимается недостижение инициатором общения коммуникативной цели и (или) прагматических стремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения [1, с. 68].

Если исходить из того, что педагогическое общение определяется в психологии как «взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров» [2], то очевидно, что коммуникативная неудача приводит к деструкции как его процессуальной, так и содержательной составляющих.

В сложившихся к настоящему времени типологиях коммуникативных неудач в контексте рассматриваемой проблемы выделим типологию Б.Ю. Городецкого, дифференцирующую неудачи на основе источника, предполагающую учет тезауруса коммуникантов и особенностей процесса общения (уровень вербализации и понимания), и И.А. Садыковой, выделяющей коммуникативные неудачи, порождаемые различиями говорящих [3].

Содержательно выделенные группы причин включают собственно психологические факторы, порождающие коммуникативные неудачи: социально-культурные стереотипы участников педагогического общения, влияние фоновых знаний на процесс понимания и вербализации, различия уровня и навыков коммуникативной компетентности, психологические особенности, связанные с их возрастными и личностными характеристиками.

В эту группу причин коммуникативных неудач следует включить и коммуникативные фрустрации студентов, порождаемые ситуациями педагогического общения, которые не оправдывают их ожиданий в части доступности, понятности, субъективной актуальности учебного материала. Фрустрации такого рода особенно значимы для части студентов первых курсов, компоненты самооценки которых находится в состоянии динамического неравновесия или компенсаторной активности.

Различия говорящих как причина коммуникативных неудач в целом не устранима по определению, так же как и возрастные особенности участников педагогического общения. Однако последние десятилетия значительно углубили дискурсивный разрыв между поколениями, и в частности – между поколениями преподавателей и студентов.

Средний возраст преподавателей вуза составляет в настоящее время 40-50 лет. Это – текст-центрированные поколения, ориентированные на вер-

бальную репрезентацию знаний и опыта. Студенты приходят в вуз со специфическими операциональными и уровневыми особенностями организации познавательных процессов, в первую очередь – восприятия и мышления, порожденными трансформацией обучения в школе в 2000-ые годы.

В числе этих особенностей недостаточное развитие категориальности и осмысленности восприятия, слабость абстрактно-логического мышления, и, как следствие, неумение работать с текстом (понимать, структурировать, анализировать), несформированность навыков вербализации (в том числе и своих ощущений, чувств, состояний), монолога и диалога.

На занятиях по психологии неоднократно был зафиксирован феномен «чтения несуществующего текста», когда студент, допустивший ошибку при проговаривании понятия или термина (пример понятие «личностный конструктор» вместо «личностный конструкт» по Дж. Келли), обращаясь к тексту, в котором зафиксировано данное понятие, неоднократно «зачитывает» его вслух, сохраняя ошибку. Специфической особенностью когнитивной деятельности современных студентов является низкая дифференциация восприятия текста, считывание его как картинки (формирование образа текста), а не как вербально организованной конфигурации, где слово является символом.

Кроме того, одним из коммуникативных барьеров в педагогическом общении является уменьшение словарного запаса, с которым студенты приходят в вуз, причем это касается не только научных понятий и категорий, которыми они должны владеть в результате обучения, но и слов и выражений быденной и литературной речи. Лексикон становится минималистским, узкофункциональным и сугубо операциональным. Различия лексиконов и несовпадение тезаурусов – смыслового наполнения произносимых слов порождают культурные барьеры в педагогическом общении, препятствуют адекватному решению педагогических задач.

К примеру, в ходе практических занятий по психологии используются тестовые опросники, вопросы которых нацелены на определение тех или иных личностных особенностей через выявление чувств, эмоций, переживаний, типичных поведенческих реакций, выраженных вербально.

Тестирование порождает у студентов большое количество вопросов о смысловом значении слов и выражений, используемых в опросниках. Если раньше непонимание вызывали такие слова, как «тщеславный», «мнительный», «конфуз», действительно редко встречающиеся в быденной речи, то сегодня студенты не знают значения таких слов и выражений, как «беззаботность», «выйти из себя», «палец в рот не клади» «за словом в карман не лезет».

Общая нечувствительность к смыслу идиоматических выражений, вторым и скрытым смыслам речевых оборотов также является признаком недостаточного уровня абстрактно-логического мышления и в норме характерна для детей предподросткового возраста. Следствием этого является резкое снижение способности к интерпретации текстов, то есть к расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, выходу за пределы буквальных значений.

В результате процесс коммуникации как процесс взаимодействия двух и более языковых личностей с целью передачи или получения, обмена ин-

формацией, реализуется формально, возникает содержательный и смысловой разрыв между информацией «на выходе» (преподаватель) и «входе» (студент). Лекция как форма педагогического общения становится зачастую «коллективным монологом» преподавателя, формой эгоцентрической речи, обращенной к самому себе, вызывающей «фрустрационное раздражение» части студентов.

Таким образом, коммуникативные неудачи необходимо рассматривать не как частный случай взаимного непонимания участников образовательного процесса в современном вузе, но как один из важных факторов, снижающих его эффективность.

Суждения, высказанные в данной статье, основаны на систематических наблюдениях на протяжении последних десяти лет преподавательской деятельности, субъектами которой ежегодно выступали около 250 студентов первых и вторых курсов.

Список литературы

1. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. (ред.) Культура русской речи. Учебник для вузов. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – С. 68.
2. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Электронный учебник. URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/index.html (дата обращения: 21.06.2015).
3. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Наука, 1989. – Вып. 24. – С. 5-31; Садыкова И.А. Корректирующие высказывания как способ передачи коммуникативного опыта // Русская и сопоставительная филология: исследования молодых ученых. – Казань: Казанский гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2004. – С.114-123.

ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ

Овсянникова Е.А.

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

Якунина Е.А.

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

В статье раскрыты основные подходы к воспитанию патриотизма на современном этапе средствами краеведческого музея. Представлен образовательно-воспитательный потенциал краеведческого музея и музейно-педагогическая деятельность музея, направленная на воспитание патриотизма учащихся.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, краеведческий музей, образовательно-воспитательный потенциал, личностно-ориентированный подход, интегрированный подход.

В наше время, как никогда, задачи патриотического воспитания молодежи, не только не утратили своей актуальности, но приобрели новую остроту и специфику. Наиболее приоритетным направлением в современной образовательной системе является патриотическое воспитание школьника, главная цель, указанная в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы» подразумевает под собой воспитание патриота любящего свою Родину и преданного Отечеству, готового служить Родине своим трудом и защищать интересы своей страны [1].

Патриотическое воспитание подразумевается как деятельность, которая целенаправленна на формирование у ребенка ценностных норм, качеств, определенных норм поведения как патриота и гражданина Российской Федерации.

Испокон веков представление народа о патриотизме связывались с трепетным отношением к своей Отчизне. Всем известно, что исторически патриотизм проявился из необходимости защищать и развивать свою Родину, формировать преданность людей к своей родной земле, языку, традициям. Это, прежде всего, означает, что человек реализовал свою необходимость в защите себя, своего рода. Впоследствии развития общественного сознания патриотизм стал его составной частью.

Существует множество пониманий слова патриотизм. Наиболее распространённое понятие – любовь к Отчизне. Н. М. Карамзин определил «патриотизм» так «патриотизм есть любовь к благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [3, с. 229-230].

В. И. Даль в своем словаре патриотизм трактует как «любовь к Отчизне», а патриот – как «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [2, с. 493]. Быть патриотом своей страны востребовано для общества, в патриотизме человек обретает определенный жизненный стержень, ориентир, осознание своей причастности к делам и заботам своей Родины, порождает желание действовать на благо своей Отчизны.

В законе Российской Федерации «Об образовании» определены основные требования к воспитательной деятельности, среди рассмотренных требований названа задача патриотического воспитания, воспитание гражданственности у подрастающего поколения, трудолюбия, уважения к правам и свободе человека, любви к окружающей природе, Родине, семье. Закон определяет основное содержание образовательной деятельности общества, которое должно быть ориентировано на воспитание патриотизма и гражданственности. Общество при формировании личности ребенка должно обратить внимание на традиционные для социума, но недостаточно востребованные школой формы и средства воспитания, включенные в арсенал музейной педагогики.

Музей, как социально – культурный институт, предлагает более широкий объем форм и методов, которые расширяют возможности общества по

целена-правленому воздействию на личность с точки зрения становления патриотически воспитанного гражданина России. Современный краеведческий музей давно перестал быть только центром хранения и передачи историко-культурного наследия. Являясь одним из самых активных проявлений культуры, составляющим основу образовательно-воспитательного потенциала и развития ребенка. Д. И. Тверская утверждает, что «музей, отражает выдающиеся события в истории России, историю своей малой родины и жизнь её замечательных людей» [5, с. 5-17].

Направления работы краеведческого музея достаточно разнообразны, они позволяют динамичное включение его в целостный образовательно-воспитательный процесс. В краеведческом музее происходит обучение и воспитание, популяризация знаний о природе и обществе, истории и культуре страны и ее отдельных регионов ведется на основе экспонатов и экспозиционных коллекций. Именно музейная атмосфера придает полученным здесь знаниям особую убедительность и достоверности приобретенной информации. Это обстоятельство особо важно, когда речь идёт о подрастающем поколении. Ведь младшему школьнику, вступающему в жизнь, более чем кому-нибудь другому необходимо получение не только аргументированных, но и эмоционально выраженных сведений.

Можно сказать, что краеведческий музей является не только одной из форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся начальной школы, но и так же выступает средством духовного воспитания подрастающего поколения. Краеведческий музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом, так как он сохраняет и экспонирует памятники истории края. Эффективное использование данного потенциала для воспитания учащихся в духе высокой нравственности, гражданского самосознания является одной из важнейших задач краеведческого музея.

Основными направлениями деятельности краеведческого музея являются популяризация истории и этнографии края; осуществление культурно-просветительской деятельности в районе; а так же включение краеведческого музея образовательный и воспитательный процесс образовательных учреждений района и т.д.

В ходе образовательно-воспитательного процесса краеведческий музей проводит тематические экскурсии; занятия с районным краеведческим клубом «Юный краевед»; вечер встреч; интерактивные лекции по традициям народов, проживающим в нашем крае; проведение семейных, государственных и многих других праздников.

Методы музейно-педагогической деятельности краеведческого музея очень разнообразны: метод социальных ролей; метод создания игровых ситуаций; метод практического манипулирования с предметами; метод использования ассоциативных связей; метод театрализации; метод самостоятельно-поисковой деятельности.

В музейной деятельности педагогические подходы можно условно разделить на два подхода: связанные с целевой направленностью на развитие личности в процессе формирования нравственности, то есть личностно-

ориентированный подход и интегративный подход, связанный со структурно-содержательным построением педагогических процессов и явлений.

Направления личностно-ориентированного подхода: формирование социальных свойств, качеств осуществляется не прямым воздействием на сознание, а через формирование личностных мотивов, смыслов, интересов, лежащих в основе социальной и жизненной позиции.

В свою очередь интегративный подход подразумевает под собой межпредметные связи, взаимообогащение связей в различных областях, единство знаний, так и преемственность различных ступеней образования, а также взаимодействие процессов освоения теории и практического применения через разнообразные виды деятельности краеведческого музея, в которые включаются не только учащиеся, но и сами педагоги начальной школы.

Рассмотренные выше педагогические подходы в полной мере обеспечивают целостность, гармоничность и органичность педагогических процессов, заключающиеся в процессе реализации патриотического воспитания под средством краеведческого музея.

Итак, краеведческий музей представляет собой мощный образовательно-воспитательный потенциал. Музей содержит в себе мощную информационную, историческую и предметную базу, и является основой содержания патриотического воспитания учащихся.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.programs/patriot_2015.shtml/
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М., 1989. – 493 с.
3. Карамзин, Н. М. О любви к отечеству и народной гордости : в 2 т. / Н. М. Карамзин. – Л., 1984. – 229-230 с.
4. Овсянникова, Е. А. Якунина, Е. А. Использование интерактивной среды краеведческого музея в образовательном процессе / Е. А. Овсянникова, Е. А. Якунина // ScienceTime. – 2015. – № 4 (16). – С. 574-577.
5. Тверская, Д. И. Музей как научно-исследовательское учреждение / Д. И. Тверская // Пospelова И. М. Музейное дело в СССР : сб. ст. – М., 1974. – С. 5-17.

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ О ПРОБЛЕМЕ ОХРАНЫ ЗРЕНИЯ

Ольхина Е.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии НГПУ им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

В статье представлен анализ данных экспериментального исследования представлений родителей слабовидящих детей о проблеме охраны детского зрения и профилактике его нарушений. Проанализировано проблемное поле родительской осведомленности в данном вопросе, предложены пути решения проблемы.

Ключевые слова: родители, слабовидящие дети, охрана зрения.

Одним из ключевых направлений государственной политики в области образования является охрана детского здоровья и профилактика его ухудшения. По итогам Всероссийской диспансеризации детей, нарушения зрения занимают в структуре заболеваемости по частоте 2-е место после патологии опорно-двигательного аппарата. Актуальность проблемы определила необходимость проведения экспериментального исследования на базе образовательных учреждений г. Н.Новгорода по проблеме осведомленности родителей в вопросах охраны детского зрения. В эксперименте приняли участие в 138 родителей в возрасте от 26 до 50 лет.

Анализ анкетных данных позволил получить интересные результаты, которые могут быть учтены в работе по взаимодействию ОУ и семьи. Представления родителей о причинах зрительной патологии нельзя назвать систематизированными. 15% респондентов оставили этот вопрос без ответа. 25% респондентов на первое место ставили наследственно обусловленные причины. 23% считают, что причиной слабовидения являются травмы глаз различного характера. Остальные родители возникновения зрительных заболеваний связывают с неправильным образом жизни, вирусных заболеваниях и пр.

Результаты анкетирования рельефно описывают круг проблем, с которыми сталкиваются родители в повседневной жизни. В качестве доказательства следует привести тот факт, что 31% респондентов не знают какие трудности, испытывает их ребенок в условиях слабовидения. Остальные родители имеют весьма приблизительные представления о зрительных возможностях своего ребенка и о специфике его развития. Весьма противоречивым и показательным были мнения о том, что ребенок никаких трудностей в условиях слабовидения не испытывает.

Тревожным является то обстоятельство, что 36% участвующих в анкетировании не прокомментировали вопрос о значении и обязательном использовании окклюзии. К ним присоединились еще 13% респондентов, которые не знают о ее назначении. 51% продемонстрировали понимание необходимости ношения очков с окклюзией, выполнения назначений офтальмолога и предприняли попытку объяснить свой ответ.

74% отвечающих знакомы с понятием охрана зрения, но испытывают значительные трудности при описании практических путей ее реализации. Важно констатировать тот факт, что большинство родителей знают о необходимости расширять свои знания в этом направлении, но конкретные шаги по решению этого вопроса назвать затрудняются. Одновременно 73% родителей детей убеждены в том, что профилактическая работа и гигиена зрения могут восстановить нарушенное зрение. 27% высказывают сомнения и не верят в возможность поддерживать зрение ребенка в домашних условиях.

95% знают о соблюдении зрительных нагрузок в домашних условиях и 77% могут назвать конкретные данные, в частности требования к просмотру телевизора. 33% затруднились сказать при каких условиях ребенок должен

его смотреть. Решающим и критичным фактором для 60% родителей является близкое расстояние до экрана, а 32% считают недопустимым смотреть ТВ в темноте. Другие полагают, что лишним будет смотреть ТВ много часов подряд и лежа. 12% утверждают, что его лучше не смотреть вообще или без контроля взрослых и поздно вечером. 5% полагают, что телевизор следует запретить смотреть при нарушениях зрения вообще.

Систематизировать свои знания о требованиях к работе ребенка за компьютером не смогли 15%. Для подавляющего большинства родителей основным критерием остается длительность и наличие перерывов в работе (87%). Допустимое время, по их мнению, колеблется в пределах от 10 минут до 1,5 часов без учета возраста ребенка. Вторым по значимости показателем для респондентов стало расстояние до монитора от 40 см до метра или на вытянутую руку (50%). Не менее важной для 25% стала правильная посадка и удобное кресло. Хорошее освещение имеет значение для 18%. Технические характеристики компьютера, в том числе защита монитора и его хорошее разрешение важно для 12%. Единичным был ответ об отсутствии бликующих поверхностей. Категоричны в своей позиции 6% респондентов, которые «не пускают» ребенка за компьютер.

Проблемной зоной оказались вопросы организации рабочего места ребенка в домашних условиях. 83% упомянули о его правильном размещении и хорошем освещении. 29% указали на удобство мебели и ее соответствие росту ребенка. Однако развернутая характеристика правильно организованного рабочего места ребенка не встречались. К сожалению, только 5% вспомнили о правильной посадке своих детей, значении дневного света проветривании и влажной уборке помещения и пр.

Важнейшим условием для поддержания здоровья ребенка, в частности профилактики ухудшений зрения, является правильное сбалансированное питание и режим дня. С этим утверждением согласны 79% участвующих в эксперименте. Остальные затруднились с ответом или оставили его без комментариев. С мнением о позитивном влиянии физической активности на состояние зрения ребенка согласились 65% участников эксперимента. 35% не усматривают никакой взаимосвязи и полагают, что физические упражнения не могут улучшить именно зрение их детей.

Вопрос о ношении очков и их роли в сохранении детского зрения оказался противоречивым и сложным для родителей. 76% из них соглашались с тем, что очки способствуют улучшению зрения. 24% категорически не согласны с этой позицией или оставили этот вопрос без ответа. 57% уточнили, что их ребенок не испытывает никаких трудностей при ношении очков. Правила ухода за очками не смогли назвать 10% участников опроса. Остальные ответы носили краткий и односложный характер. Перечислить весь необходимый перечень родители затруднились. Единичными были ответы о бережном отношении к очкам и необходимости следить, чтобы стекла были не царапаны, и оправа была в исправном состоянии.

Осознание роли семьи в формировании бережного отношения ребенка к собственному зрению носит у родителей, к сожалению, эпизодический характер. 42% респондентов затруднились назвать, что должен знать ребенок по данной теме. 32% респондентов согласны с необходимостью «Беречь зрение с детства», но не привели конкретных примеров. В заключении работы над анкетой родители высказали свои предложения и рекомендации. Большинство нуждаются в индивидуальных консультациях с офтальмологом с последующими рекомендациями, в присутствии его на родительском собрании. Многие пожелания были обращены не к образовательному учреждению, а носили обобщенный характер: сохранять такие сады и закупать оборудование, использовалась новейшую аппаратуру и современные технологии, чтобы операции и лечение были бесплатными, чтобы перестали вешать на детей клеймо особых или хуже того отстающих.

96% респондентов отметили, что хотели бы расширить свои знания о причинах, видах нарушений детского зрения и способах его сохранения. Конкретные упражнения и игры на повышение остроты зрения и исправления косоглазия; зрительные гимнастики и упражнения, снимающие зрительное утомление; рекомендации по конкретному диагнозу; как проверять зрение ребенка в домашних условиях; о характеристике зрительного заболевания и общем состоянии их ребенка; как ребенок видит и воспринимает окружающий мир; о способах улучшения зрения;

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило достигнуть поставленную цель и решить планируемые задачи. Были получены объективные данные о специфике представлений родителей по вопросам охраны и профилактики нарушений зрения. Было доказано, что в условиях зрительной недостаточности данная проблема особенно актуальна и требует решения в рамках развернутой комплексной программы охраны зрения, построенной на принципах активного и тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Демирчоглян Г.Г., Демирчоглян А.Г. Как сохранить зрение у детей. – М.: Сталкер, 2000.- 172 с.
2. Зрительные функции и их коррекция у детей/ Под.ред. С.Э. Аветисова, Т.П. Кащенко, А.М. Шамшиновой. – М.: Медицина, 2005.- 872 с.
3. Ковалевский Е.И. Профилактика слобовидения и слепоты у детей. -М. Медицина, 1991. -224 с.
4. Незнамова Е.С. Система коррекционно-педагогической работы тифлопедагога по восстановлению зрения у дошкольников с амблиопией и косоглазием//Вопросы обучения и воспитания слепых и слобовидящих/Под ред. А.Г. Литвака. – Ленинград, 1981. – 146 с.
5. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. – СПб.: КАРО, 2007. – 245 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Панова В.А.

доцент кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности
Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Таганрог

В статье рассматриваются некоторые метапредметные результаты процесса начального образования и проблемы, которые возникают при их реализации на этапе начального образования. Одной из проблем является недостаточно высокий уровень реализации творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: метапредметные результаты начального образования, системно-деятельностный подход, современные педагогические технологии, проблемное обучение.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, как нормативный правовой акт Правительства Российской Федерации ориентирует всю систему начального общего образования на реализацию результатов, состоящих из личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы начального образования. Для того, чтобы реализовать новые требования к результатам обучающихся необходимо перестроить содержание обучения на основе принципа метапредметности [2].

Требования образовательного стандарта задают ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Метапредметность позволяет реализовать элементы системно-деятельностного подхода, который ориентирует обучающихся независимо от возраста и от ступени обучения, на формирование умения самостоятельно и целенаправленно получать знания, то есть, является основой для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

К метапредметным результатам, которые должны освоить учащиеся, относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия [2].

Нельзя не согласиться с мнением А.А. Кузнецова, который считает, что метапредметные результаты, освоения содержания разноплановых учебных дисциплин, могут быть хорошим подспорьем для учащихся не только в учебном процессе, но и в реальной жизни [1].

Метапредметные результаты могут быть применимы ко всем дисциплинам образовательного пространства. Однако, освоение ряда метапредметных результатов, на которые ориентирует образовательную систему Феде-

ральный государственный образовательный стандарт, требует повышенного внимания со стороны педагога. Особое большое внимание, с нашей точки зрения, необходимо уделить освоению способов решения проблем творческого и поискового характера.

Неоднократные анкетирования, проведенные среди учащихся начальной школы, а также задачи, предлагаемые младшим школьникам, ориентированные на реализацию творческих и проблемных вопросов, показали, что задания подобного рода требуют гораздо больших усилий и времени, чем задания, направленные на такие метапредметные результаты, как использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации.

Общеизвестно, что в последнее время, большую часть необходимой информации учащиеся всех ступеней общеобразовательной школы получают при использовании Всемирной сети интернет. Учащиеся достаточно быстро и легко находят необходимую информацию, и часто, гораздо лучше владеют компьютером и средствами передачи, хранения и манипулирования информацией, чем представители старшего поколения.

Однако, быстрое получение любой готовой информации через Всемирную паутину, использование готовых формулировок и штампов затрудняет реализацию творческих способностей учащихся и решение проблемных ситуаций в учебе и повседневной жизни. Из-за доступности множества различных вариантов во Всемирной сети у учащихся исчезает необходимость в создании оригинальных собственных решений и открытий.

Особое значение в решении данной проблемы принадлежит начальной школе. Именно здесь закладываются основы творческого самостоятельного освоения результатов обучения и реализацию системно-деятельностного подхода, на который и нацеливает современную российскую школу Федеральный государственный образовательный стандарт.

Для закладки основ творческого мышления младших школьников необходимо ориентировать весь образовательный процесс в начальной школе на реализацию современных педагогических технологий, таких как проектное и проблемное обучение, игровые технологии и другие.

Наибольшие перспективы, с нашей точки зрения, имеет в данном случае проблемное обучение. В настоящее время педагогический процесс все чаще концентрирует внимание на основах проблемного обучения и его практическое применение в школе. Это вызвано тем, что именно проблемное обучение способно создавать условия, обеспечивающие формирование положительной мотивации к обучению и глубокому усвоению знаний.

Список литературы

1. Кузнецов, А. А. О школьных стандартах второго поколения / А. А. Кузнецов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 2. – С. 3 – 6.
2. ФГОС начального общего образования второго поколения. Режим доступа: <http://www.odetstve.ru/forteachers/primaryschool/formalped/736.html>

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Прищепа Е.М.

доцент кафедры общей и педагогической психологии Института психологии
и педагогики Южного Федерального университета, канд. пед. наук,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается роль истории педагогической науки в содержании педагогического образования, в подготовке будущего учителя. Обращается внимание на необходимость организации самостоятельной работы студентов с первоисточниками, способствующей развитию педагогического мышления, формированию ценностно-личностного отношения к педагогической деятельности, созданию в сознании будущего учителя образа человека осваиваемой профессии.

Ключевые слова: самостоятельная работа, ценностное отношение, личностные смыслы, контекст смыслопорождения, диалоговое поле.

Развитие и формирование будущего педагога, способного реализовать в своей профессиональной деятельности те сложнейшие задачи, которые ставит перед нашей системой образования историческая реальность, может быть успешным только в том случае, если студенту будет предоставлена возможность «поиска ценностно-личностных смыслов освоения познавательного, профессионального, творческого, культурного, информационного пространств будущей профессиональной деятельности» [4, с. 168]. Думается, что изучение истории педагогической науки, как и истории любой науки, наилучшим образом позволяет перейти от обезличенных, «отчужденных значений» к «личностным смыслам», пристрастному, ценностному отношению к содержанию присваиваемых знаний, без чего невозможно становление личной педагогической позиции как «устойчивой системы отношений» [2], способствующей эмоционально-позитивному восприятию себя как учителя. Причем необходимо подчеркнуть, что история науки, традиционно представляемая студентам в качестве информации в лекциях преподавателя, значительно глубже осмысливается в том случае, если статьи, воспоминания, письма педагогов прошлого становятся объектом самостоятельной работы.

В работе с этими первоисточниками реализуются два взаимосвязанных подхода. Первый, историко-контекстный, позволяющий рассмотреть факты, взгляды, теории в контексте исторического времени, осознать их историческую подвижность и обусловленность внешними обстоятельствами. Немецкий историк К.Шмидт писал, что только тот в состоянии понять истинную науку, кто вжил в ее историю, которая учит быть объективными в оценке всего, что появляется в современной практике. Такое изучение истории педагогики дает возможность будущему учителю увидеть общность проблем и историческую последовательность их решений, осознать связь педагогики с особенностями общественной психологии и идеологии. Знакомясь с первоисточниками, студент учится конкретные факты соотносить с национальными

педагогическими традициями, нравственными и эстетическими идеалами времени.

Второй подход, назовем его теоретико-ретроспективным, направлен на осмысление и решение проблем настоящего с привлечением опыта прошлого. Это способ расширения, углубления и обогащения знаний теории и практики обучения и воспитания, когда материал выстраивается вокруг актуальных для нашего времени педагогических проблем, способов их осмысления и решения в процессе развития науки. Думается, это способствует личностному принятию историко- педагогических знаний в качестве методологической основы, позволяющей познавать, оценивать и использовать в своей деятельности опыт прошлого. При этом самостоятельное изучение первоисточников обуславливает необходимость осуществлять перенос теоретических знаний, полученных на занятиях по педагогике на новый материал. С этой целью могут быть предложены задания, побуждающие тезисно сформулировать педагогические суждения, нашедшие отражение в определенном фрагменте работы, и прокомментировать их с позиций современной науки, сформулировать дискуссионные вопросы к прочитанному, найти аргументы в защиту или опровержение мнения автора. Так, студентам-математикам можно предложить познакомиться с речью Н.И.Лобачевского «О важнейших предметах воспитания», с фрагментами его работ «Краткое руководство к улучшению методов преподавания» и «Наставления учителям математики в гимназиях и уездных училищах».

Введение в проблемное поле науки через рассмотрение текстов, посвященных одной и той же проблеме, например, проблеме развития духовного начала в человеке, или вопросу о способах стимулирования активности и самостоятельности в обучении [Г.В.Лейбниц, И.Ф.Магницкий], о том, какое значение для растущего человека имеет изучение родного языка и приобщение к национальной культуре [Н.И.Лобачевский, К.Д.Ушинский], наиболее эффективно осуществляется через использование интерактивных форм проведения занятий, когда дискуссия, имевшая место в исторической реальности, воспроизводится в аудитории, и студентам нужно помочь разобраться в мировоззренческих, научных, личностных причинах появления тех или иных педагогических взглядов, соотнести их с позициями современных педагогов.

Учитывая, что успешность подготовки будущего учителя зависит от развития у студента субъектной позиции, можно предположить, что несомненную актуальность приобретает создание в сознании будущего учителя образа человека осваиваемой профессии, с которым тесно связаны представления о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах. А. Климов подчеркивает, что профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции, но и необходимые и, как правило, сложные и многообразные внутренние, к которым он относит и построение образа будущего результата деятельности, некоторое "вынашивание представлений о путях, способах, вариантах достижения этого результата», и «эмоциональную преднастройку к работе», осознание своей принадлежности к профессиональной общности [3]. Поэтому в работе,

например, со студентами–филологами правомерно обращение к таким первоисточникам, как «Идеал народного учителя» Водовозова, «Из истории моего учительства», «Письма о литературно-эстетическом образовании» и «Благие желания» В.П.Острогорского, к фрагментам из его книги «Беседы о преподавании словесности», в которых описываются образы учителей-словесников, формулируются мысли об их особой миссии. Не менее интересны, с этой точки зрения, тексты воспоминаний о педагогах прошлого, как правило, ярко и эмоционально характеризующие их личные и профессиональные качества. Например, знакомство с педагогическими позициями Л.Поливанова, известного русского педагога, не было бы полным без чтения воспоминаний о «чистом и прекрасном» его образе, написанных А.Белым [1], эмоционально и педагогически точно объяснившим, за что «гениального педагога» «любили без оглядки, всемерно: любили лучшими сторонами души». И это не только «произвольно задуманная и произвольно проводимая педагогическая игра» его, «великолепная интонация движений», артистизм, позволяющий даже самым, казалось бы, неинтересным материалом увлечь [«эффект возжжения им в нас, воспитанниках разного рода «любвей»], «умение «перебросить» Гомера «из тысячелетий в душу» детей. Это глубоколичностная педагогическая позиция, базирующаяся на любви и уважении к ученикам, которых «видел насквозь», «помогал утвердиться в себе, испытать успех», «необычайная его проницательность и умение подойти к душе воспитанника с братской помощью», способность объяснять всем так, что казалось, будто «объяснял индивидуально», «сотрудничество» с гимназистами на уроках и после уроков, удивительный талант на уроках словесности учить «ощупывать слово» и одновременно быть «грозою очищающей», воспитывать: «выковывал веру, мужество и силу», «поднимал... высоко... чистый и прекрасный образ женщины». И, наконец, педагогическое мастерство: «изумительная проработка голоса», позволяющая «врезать в души художественные произведения», творчество, проявляющееся в нестандартных развивающих заданиях [«рассказать не от себя, а от Пушкина, по-пушкински», превращение разбора читаемого отрывка в игру и т.п], организация «культурного сотрудничества», когда литературные произведения рассматривались в контексте культуры, и воспитанники «пережженные восторгами, выходили в жизнь с открытыми глазами на искусство»... Каждая из описанных в воспоминаниях «типичных черточек» этой личности, названной по прошествии многих лет А.Белым «воплощенной идеей гениального педагога», создает смысловое поле диалога о личности учителя-словесника, его профессиональных качествах, и может стать определенным стимулом социальноличностного саморазвития в профессии.

Не менее интересно и обращение к воспоминаниям А.А.Танкова о Ф.Буслаеве [5], содержание которых становится индуктором разговора о вербальной и невербальной культуре педагога, о способности «приковать внимание к предмету», «голосом, движениями лица и жестом» добиться того, чтобы «аудитория не воспринимала только готовое, а мыслила, умственно работала» вместе с преподавателем, о том, что педагогическая техника позволяет добиться успеха только в том случае, если сочетается с глубоким знанием предмета и увлеченностью наукой.

Актуализации ценностно-смыслового содержания способствуют не только обсуждение в аудитории, но и выполнение индивидуальных или групповых заданий. Например, составление комментария к прочитанному методическому тексту обеспечивает включение в пространство диалога, требует личностного осмысления сформулированных автором идей и положений.

Необходимо подчеркнуть, что материалы истории педагогической науки позволяют использовать различные виды заданий, побуждающие к внутренней рефлексии, реализующие индивидуальный подход к студентам. В этом контексте удачным представляется использование жанра письменной домашней работы, которая не требует публичного обсуждения, а является средством индивидуального общения студента с преподавателем, приобщает к культуре письменного научного труда, включить в активный словарь психолого-педагогическую терминологию. Темы таких работ могут быть связаны с комментированием прочитанной статьи, проблемным ее анализом, развернутым ответом на вопросы.

Эффективны и такие традиционные способы работы с педагогическим наследием, как сопоставление суждений, позиций, объединение их и систематизация, создание презентаций работ педагогов прошлого. Такая деятельность студентов может быть как групповой, так и индивидуальной, иметь различные формы представления результата [по выбору студента]: традиционные, письменные, электронные.

Углублению знаний и становлению собственных педагогических взглядов также помогает составление реферативных текстов по одной работе. Не менее продуктивной формой самостоятельной работы по истории педагогики является рецензирование книг, статей, написанных в разные годы, например, таких авторов, как А.Макаренко, В.Сухомлинский, Я.Корчак. Поскольку в рецензии необходимо определить научную актуальность публикации, охарактеризовать ее структуру, стиль, оценить индивидуальность концепции автора, значимость ее для современного учителя, выполнение такого задания студентом помогает составить достаточно полное представление о его знаниях, понимании рассматриваемых проблем, отношении к ним, то есть, реализовать функцию мониторинга.

Таким образом, в процессе изучения истории педагогики возникает необходимый контекст смыслопорождения, позволяющий понять события, процессы, идеи, которые крепкими нитями связывают прошлое и настоящее в преподавании литературы, наполнить их смыслами, самоопределиться по отношению к ним и к предстоящей педагогической деятельности. Происходит формирование ценностно-смысловой компетенции будущего учителя-словесника и наряду с этим – расширение и углубление предметных знаний, развитие профессионально значимых умений.

Список литературы

1. Белый А. На рубеже двух столетий. Воспоминания. В 3-х кн. – М., 1989.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика, 2004. - №10 – С. 23 – 31.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 304 с.

4. Колесина К.Ю., Маевский Н.Н., Прищепа Е.М.//Известия ЮФУ. Филологические науки. – Ростов-на-Дону, 2005. – №1.- С. 162-171.
5. Танков.А.А.Воспоминания о Буслаеве. – Режим доступа: <http://dugward.ru/sodlib.html>

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Седова Н.В.

доцент кафедры общетеоретических дисциплин
Тамбовского государственного технического университета,
кандидат физико-математических наук, доцент,
Россия, г. Тамбов

Забавникова Т.Ю.

доцент кафедры общетеоретических дисциплин
Тамбовского государственного технического университета,
кандидат педагогических наук, доцент,
Россия, г. Тамбов

В статье рассмотрены преимущества использования мультимедийных электронных учебных пособий для обучения иностранных слушателей, проходящих предвузовскую подготовку. Определена примерная структура подобного учебного пособия и выделены основные требования к каждому блоку.

Ключевые слова: мультимедийное электронное учебное пособие, информационно-коммуникационные технологии, структура электронного учебного пособия, требования к электронному учебному пособию.

Общемировая тенденция перехода от индустриального общества к информационному диктует новые правила ведения образовательного процесса, ориентированные на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Говоря о все возрастающей роли информационных технологий в образовании, следует выделить предпочтительные стороны электронных средств обучения по сравнению с традиционными формами обучения:

- обучение пользователя функциональным возможностям компьютера;
- возможность сосредоточения в одном месте материалов разного характера и обеспечение возможности легко перемещаться между учебными материалами через гипертекстовые ссылки;
- возможность создания материалов в удобной для восприятия форме (таблицы, графики) и обеспечение возможности манипулирования данными – распечатка, копирование, размножение;
- относительная дешевизна создания электронных учебников, учебных материалов, обеспечение возможности их легкой корректуры;

- возможность тиражирования и обеспечения доступности учебных материалов (из-за дороговизны книг, нехватки методических пособий в библиотеках);
- возможность самоконтроля и оперативного получения консультаций для обучаемых;
- уменьшение затрат на преподавание при использовании дистанционных методов обучения.

Такие преимущества электронных учебных пособий (ЭУП) нельзя понимать в том смысле, что они полностью вытеснят и заменят традиционные средства. Тем более неправильно считать, что они состоят из одних достоинств и не обладают недостатками. К отрицательным сторонам ЭУП относятся:

- необходимость наличия компьютера (в ряде случаев с выходом в Internet);
- необходимость обладать навыками работы на компьютере;
- сложность восприятия больших объемов текстового материала с экрана дисплея;
- отсутствие непосредственного и регулярного контроля над ходом выполнения учебного плана.

Электронное учебное пособие – электронный учебный курс, частично или полностью заменяющий или дополняющий учебник, официально утвержденный в качестве данного вида издания и содержащий систематическое изложение учебной дисциплины (определенного раздела), соответствующий учебной программе [1, с.68].

Минимальный состав ЭУП: теоретический материал; контрольно-измерительные материалы; лабораторные и практические работы; список основной и дополнительной литературы.

Техническая реализация ЭУП: издание, подготовленное по гипертекстовой технологии, с использованием мультимедийных компонентов, объединенное единой программной средой, системой навигации, а также содержащее в случае необходимости дополнительные программные модули (выполняемые программы для проведения вычислительных процедур, информационно-справочные системы и т. п.).

Электронное учебное пособие может быть использовано для организации учебного процесса студентов любой формы обучения, для самостоятельного изучения соответствующих разделов и самоконтроля.

Особенно актуально использование мультимедийных электронных учебных пособий при обучении иностранных слушателей, проходящих предвузовскую подготовку [2, с. 155].

Принцип наглядности при изучении различных дисциплин подготовки имеет очень важную роль. Соединение на экране текста, звука и зрительного образа дает мощный и запоминающийся образ изучаемых процессов и явлений.

Использование средств коммуникационных и информационных технологий в реальном учебном процессе вуза улучшает подготовку иностранных

студентов к жизни и деятельности в современном информационном обществе. Средства телекоммуникации являются одним из инструментов познания окружающего мира с профессиональной точки зрения. Вместе с ними в систему образования приходят новые формы и методы обучения, новая идеология глобального мышления. Использование систем искусственного интеллекта при внедрении компьютерных телекоммуникаций в реальный учебный процесс позволяет адаптироваться студентам в новой социальной среде, улучшить профессиональную подготовку.

При пользовании информационных технологий в вузе образовательная коммуникация реализуется с помощью электронных информационных средств, технических каналов. Поэтому многие из «тонких» аспектов непосредственного общения студентов остаются за рамками взаимодействия – затруднена передача эмоциональных состояний, обмен чувствами, размышлениями субъектов, поиск ответов на сложные вопросы, возникают проблемы формирования межличностных отношений. Вместе с тем следует понимать, что общение по техническим каналам это новый профессиональный инструмент педагогов и студентов, который необходимо осваивать, осознавая его достоинства и недостатки, чтобы научиться эффективно и грамотно его использовать.

Структура электронного учебного пособия в общем виде может содержать следующие блоки:

- рекомендации по изучению дисциплины;
- блок учебного материала;
- блок внутреннего контроля или самоконтроля;
- блок самообразования;
- блок внешнего контроля.

Требования к рекомендациям по изучению дисциплины:

- стандарт по дисциплине, который включает программу, требования и основную литературу по курсу;
- программу курса, которая содержит необходимые сведения для изучения дисциплины.

Требования к блоку учебного материала:

- четкая структуризация предметного материала;
- компактность представленного материала;
- наличие мультимедийного контента (рисунков, аудио и видеоматериала);
- наличие дидактического материала (презентации).

Требования к блоку самоконтроля:

- контрольные вопросы для самоконтроля;
- тесты для самоконтроля.

Требования к блоку самообразования:

- список основной и дополнительной литературы;
- дополнительные материалы для самостоятельного изучения.

Требования к блоку внешнего контроля:

- лабораторные и практические работы с описанием выполнения и оформления соответствующей работы;
- по итоговому контролю (зачет/экзамен) в электронном учебном пособии должны присутствовать вопросы к зачету/экзамену, темы рефератов, докладов и выступлений.

При этом мультимедийное электронное учебное пособие должно предоставлять следующие основные возможности:

- доступный интерфейс;
- представление информации в доступной форме, с учетом особенностей восприятия;
- максимальное использование визуальных и аудиальных средств предоставления информации;
- тестирование по представленному материалу.

Несмотря на огромные возможности, которые предоставляет использование в процессе обучения мультимедийных электронных учебных пособий, сами по себе они не решают педагогических задач. Обучающая функция реализуется в мультимедиа курсе через педагогический сценарий, с помощью которого преподаватель выстраивает собственные образовательные траектории.

Список литературы

1. Клыгина Е.В., Петрова Е.М., Хохонь А.О. Электронное учебное пособие «Основы программирования на языке Паскаль» Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. Выпуск 1, том 13. 2008
2. Шеина О.А., Дьячкова Т.П., Алеева А.Я. Факторы оптимизации учебного процесса предвузовского этапа подготовки иностранных студентов. Проблемы международной коммуникации: материалы международной научно-практической конференции. – Липецк: ЛГПУ, 2007. С. 155-156.

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ СОВЕРШЕНСТВА МЫШЛЕНИЯ

Сизиков В.П.

доцент кафедры высшей математики Омского государственного университета путей сообщения, канд. техн. наук, доцент,
Россия, г. Омск

Круковская Т.Ю.

доцент кафедры высшей математики Омского государственного университета путей сообщения, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Омск

С привлечением системной методологии в ранге ДИС-технологии осуществлён системный анализ совершенства мышления учащегося. На примере модели в ранге триады выявлены базовые особенности в проявлении мышления и возможности их коррекции.

Ключевые слова: ДИС-технология, интеллект, логика, образ, осмысление, режим.

Введение. Данная работа является продолжением [1–2] апробаций ДИС-технологии, которой присущи одновременно качества системной методологии, языка программирования на уровне оболочки экспертных систем и аппарата имитационного моделирования. ДИС-технология позволяет быстро получать на качественном уровне то, что обычно требует долгих исследований, проведения затратных и экологически вредных экспериментов. В данной работе это демонстрируется на примере анализа совершенства мышления учащегося.

Следует признать, что большинство педагогических исследований основываются на статистике с привлечением, например, факторного анализа. Однако такие исследования лишены системного статуса, в них практически невозможно учесть факты взаимодействия, в том числе и вклады феномена обучения. Постепенно начали учитывать связи с использованием моделей в форме орграфов, в том числе строить когнитивные модели [3]. Но и эти модели, как правило, не имели системного статуса, отражая воздействия, но никак не взаимодействия. Последствия от таких моделей и методов с печалью отражены в статье [4]. Лишь внимание к условию связности орграфа сделало возможным [5] получение выводов с системным статусом.

Обращаясь к природе мышления, С.Л. Рубинштейн указывал, что при переходе к более адекватному познанию мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение) способствуют раскрытию всё более существенных объективных связей и отношений проблемной ситуации [6].

Тем не менее, в работах типа [5] внимание отводится выработке условий на структуру системы, не выдавая оценок функционального характера. А без этого вряд ли возможно преодолеть поставленную в [4] проблему. Чтобы выйти ещё и на функциональные оценки, предлагается обратиться к анализу процессов информационного функционирования (ПИФ) динамических информационных систем (ДИС) в рамках ДИС-технологии.

Модель совершенства мышления. В общем случае ДИС есть орграф с двумя типами рёбер (ведущими, контролирующими) и с ПИФ на нём как процессом перераспределения между его вершинами двух типов ресурса (актива, пассива) в последовательности из актов трёх типов: A_c – акт сбора актива в пассив по контролирующим рёбрам ДИС; A_t – акт трансформации пассива в актив в некоторых вершинах ДИС; A_d – акт перераспределения актива по ведущим рёбрам ДИС. Для выявления главных особенностей совершенства мышления ограничимся простейшей моделью ДИС в ранге триады с вершинами v_0, v_1, v_2 и кругооборотом в ней ресурса по циклу $v_0 \rightarrow v_1 \rightarrow v_2 \rightarrow v_0$. Здесь v_0 будет представлять образ, v_1 – логику, v_2 – осмысление.

Для запуска ПИФ триады надо задать начальное распределение активов r_i и пассивов q_i по вершинам v_i и определиться с тем, как меняются от компонента к компоненту ПИФ уровни трансформации λ_i пассива в актив в вершинах v_i и относительные проводимости $f_c(v_j, v_i), f_d(v_i, v_j)$ каждой имеющейся в триаде контролирующей и ведущей связи, проводящей ресурс от v_i к v_j ($i, j=0,1,2$). И для здравого анализа считаем, что общий объём ресурса в триаде равен 1 – условной единице.

Далее, ввиду взаимодействия, проводимости связей определяются текущим образом из соотношений: $f_d(v_i, v_j) = a_{ij}(r_j + q_j)$, $f_c(v_j, v_i) = b_{ij}(r_j + q_j)$, где $0 \leq a_{ij} \leq 1$, $0 \leq b_{ij} \leq 1$ – постоянные взаимодействия, определяемые по формулам $a_{ij} = (a_i a_j)^{0,5}$, $b_{ij} = (b_i b_j)^{0,5}$, где, в свою очередь, $0 \leq a_i \leq 1$, $0 \leq b_i \leq 1$ – постоянные мотиваций взаимодействия в каждой вершине v_i ($i, j = 0, 1, 2$). Для выявления автономных качеств системы все a_i , b_i и $0 \leq \lambda_i \leq 1$ считаются неизменными в конкретном ПИФ. Кроме того, режим, на который выходит ПИФ триады, лишь в исключительных случаях зависит от начального распределения активов r_i и пассивов q_i , т.е. их можно задать практически любыми, дающими в общей сумме 1.

Итак, в общем случае имеем 9 свободных параметров λ_i , a_i , b_i ($i = 0, 1, 2$), и важно определиться, как от их значений зависит режим ПИФ триады.

Базовые режимы функционирования. Такие режимы свяжем со случаями, когда образ, логика и осмысление имеют одинаковый вес в работе мышления, т.е. у всех вершин триады одинаковы значения соответствующих свободных параметров, которые обозначим через λ , a , b . За начало отсчёта примем случай, когда $\lambda = 0,23$, $a = b = 1$. Соответствующая программа выдаёт график режима ПИФ: на рисунке 1 слева в верхней полосе ряды 1 и 2 отражают изменения, соответственно, актива и пассива в вершине v_0 , в средней полосе – в вершине v_1 , в нижней полосе – в вершине v_2 . Добавляются показатели 8 типов движения как внутреннего атрибута системы: на рисунке 1 справа в верхней полосе ряды 1 и 2 отражают, соответственно, равномерное прямолинейное движение и вакуумную ёмкость, во второй полосе – механическое и вращательное (поворот) движения, в третьей полосе – импульсы напряжения и тепловое движение, в четвёртой полосе – вращательное (вокруг оси) движение и теплоёмкость. При этом приведены лишь показатели типов движений в вершине v_0 , поскольку такие же по характеру показатели должны быть и в вершинах v_1 , v_2 . Так, согласно выданным данным, поведение режима ПИФ во всех трёх вершинах качественно одинаково, проявляя сразу черты и порядка с чередованием пиков и некоторого хаоса в амплитудах. Из типов движения наиболее интересны показатели теплового и вращательного движений, тем более что второй из них выражает актуальные принятия решений, по сути, интеллект. И эти показатели в каждой вершине составляют в среднем, соответственно, 0,6% и 1,1% от всего объёма ресурса, т.е. 1,8% и 3,3% в сумме.

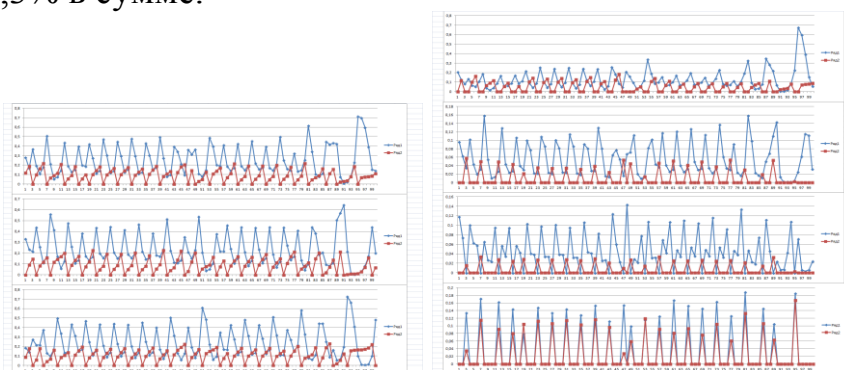


Рис. 1. Оптимальный базовый режим совершенства мышления (слева) и типы движения при нём (справа)

Теперь приступим к вариациям базового режима, начиная с перемен λ при $a=b=1$. Постепенно уменьшая λ , имеем сначала рост частоты и уменьшение амплитуд трансформаций пассива в актив, а также уменьшение в целом показателей тепла и интеллекта. А при достаточно малых λ на фоне хаоса амплитуд начинает выявляться несущая высокоамплитудная гармоника актива, и режим ПИФ становится всё более посменным, с чередованием концентрации почти всего объёма ресурса системы в активе каждой вершины. При этом каждый посменный горбик объединяет в себе сразу несколько трансформаций пассива в актив. На рисунке 2 приведён случай с $\lambda=0,01$. Здесь показатели тепла и интеллекта в каждой вершине составляют, соответственно, 0,005% и 0,02%. В предельном случае, когда $\lambda=0$, т.е. все вершины представляют, по сути, как зомби, режим ПИФ оказывается неустойчивым, представляя как режим излучения. При этом весь ресурс системы в ранге актива скоро оказывается в одной, непредсказуемой заранее, вершине, и ПИФ, на деле, прекращается.

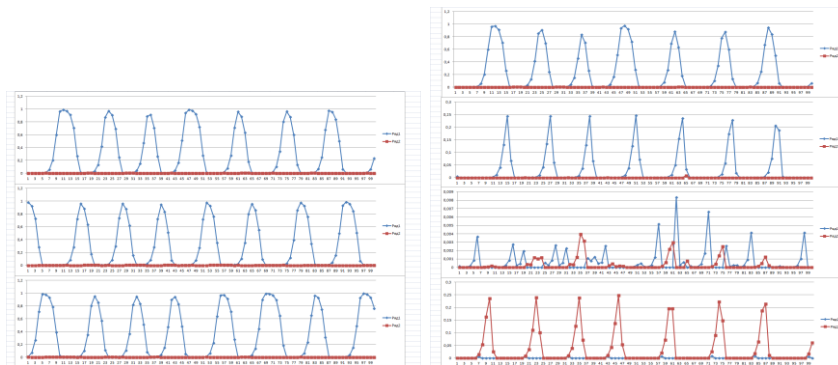


Рис. 2. Базовый режим и типы движения при «лёгких» трансформациях

Если, наоборот, постепенно увеличивать λ , то будет уменьшаться частота и расти амплитуды трансформаций пассива в актив, но также уменьшаться в целом показатели тепла и интеллекта, т.е. исходный случай на рисунке 1 таков, что он по этим показателям является оптимальным. В случаях с $3\lambda > 1$ уместно говорить о режимах выживания системы, здесь накопление пассива требует в целом больше ресурса, чем его вообще имеется у системы. Поведение актива становится схожим с предыдущим на рисунке 2, но теперь каждый посменный горбик включает лишь по одной трансформации пассива в актив. На рисунке 3 приведён случай с $\lambda=0,4$. Показатели тепла и интеллекта в каждой вершине при этом составляют, соответственно, 0,1% и 0,2%. А при $\lambda=0,401$ система уже не может выжить, так как весь ресурс в ней оказывается скоро сосредоточенным в пассиве, наступает некий режим вакуума, и ПИФ, на деле, прекращается.

Теперь будем менять a и b , считая $\lambda=0,23$. Поскольку, как легко понять, пропорциональное изменение значений a , b равносильно такому же изменению скорости перераспределения ресурса в ПИФ, т.е. может приводить, в главном, к сжатию или растяжке графика ПИФ, не меняя его качества, то на деле важно позаботиться об изменении лишь отношения b/a . Это отношение

ассоциирует, например, с понятиями вязкости среды, удовлетворения спроса в социуме.

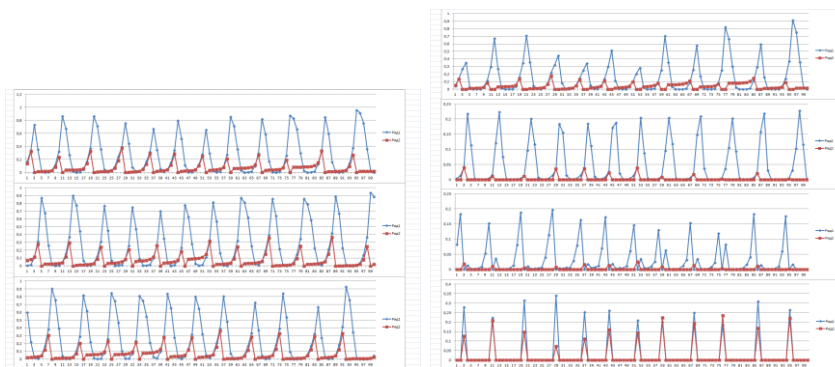


Рис. 3. Базовый режим и типы движения при очень ёмких трансформациях

Если принять $b=1$ и уменьшать a , то оказывается, что режим не претерпит на вид существенных перемен вплоть до $a \rightarrow 0$. А вот средние показатели тепла и интеллекта будут уменьшаться почти пропорционально a . Если же принять $a=1$ и уменьшать b , то постепенно на смену хаосу амплитуд приходит почти периодический режим с признаками сотрясений и затухающих колебаний. На рисунке 4 приведён случай с $b=0,05$. Показатели тепла и интеллекта в каждой вершине при этом составляют, соответственно, 0,01% и 0,1%.

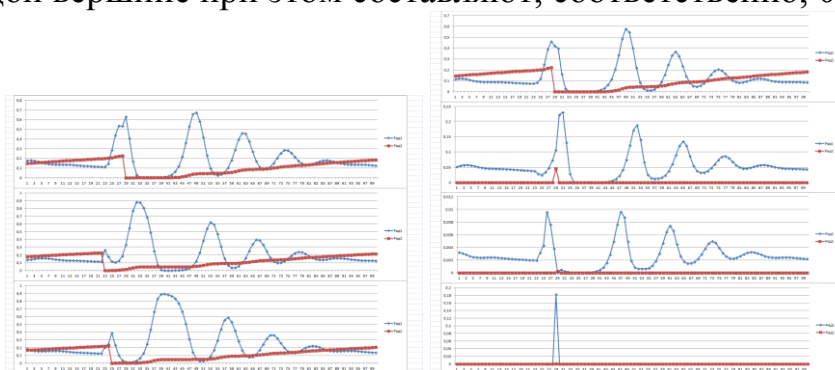


Рис. 4. Базовый режим и типы движения при низкой вязкости

Таково качественное многообразие базовых режимов. Но, как правило, образ, логика и осмысление имеют различный вес в работе мышления. К каким качественным переменам в режиме это может привести?

Асимметричные режимы функционирования. Множество комбинаций с выбором 9 свободных параметров λ_i , a_i , b_i ($i=0,1,2$) практически неисчерпаемо, поэтому выделим группу наиболее особых, опорных вариантов. Здесь важно принять во внимание, что качество режима ПИФ не меняется при циклической перестановке данных, хотя его интерпретации и выводы могут быть разными. И, конечно, показатели тепла и интеллекта в каждой вершине будут свои, так, условимся просто приводить их значения, не выдавая самих рисунков по движению. Исключение для образца дадим лишь первому из таких вариантов.

Пусть вначале, как и прежде, будет $a=b=1$, но $\lambda_0=0,45$, $\lambda_1=0,01$, $\lambda_2=0$. На рисунке 5 приведены данные режима ПИФ и типов движения для этого случая. Здесь вновь прослеживается посменность, но теперь часто с продолжительной задержкой почти всего объёма ресурса как актива в вершине v_1 . По-

казатели тепла и интеллекта в вершинах v_0 , v_1 , v_2 составляют, соответственно, 0,004%, 0,008%; 0,007%, 0,008%; 0,07%, 0%, т.е. вершина-зомби v_2 здесь явно горяча. Повышая λ_0 далее, обнаружим, что уже при $\lambda_0=0,495$ наступает режим поглощения, где скоро вершина v_2 остаётся без ресурса, вершина v_0 – только с пассивом, а остальной ресурс – в основном в активе вершины v_1 , сам ПИФ при этом, по сути, прекращается. Однако такой ситуации не случится при $\lambda_2>0$, причём существенные перемены режима от этого смогут проявиться именно при больших λ_0 . Так, на рисунке 6 слева приведён режим с $\lambda_0=0,95$, $\lambda_1=0,01$, $\lambda_2=0,001$, и он качественно иной. Почти всё время уходит на медленное перераспределение актива из вершины v_1 в пассив вершины v_0 через почти лишённую ресурса вершину v_2 . Есть лишь небольшой этап после того, как объём пассива в v_0 достигает λ_0 и происходит трансформация его в актив, тогда этот большой объём актива уже быстро с признаками посменности уходит в v_1 и далее в v_2 , породив в них гигантские вспышки. Далее переход актива из v_2 в v_0 работает сразу и на накопление пассива в v_0 , а сократившийся объём актива успевает скоро почти весь прибыть из v_0 в v_1 , и снова наступает медленный его переход в пассив v_0 через v_2 . Такой режим получил название электромагнетизма [1–2], в котором v_0 выступает в роли положительного полюса электрического диполя, v_2 – отрицательного полюса, а v_1 – магнитной среды, тогда как посменный режим получил название гравитации. Заметим, что показатели тепла и интеллекта в вершинах v_0 , v_1 , v_2 при указанном электромагнетизме составляют, соответственно: $10^{-8}\%$, 0,002%; $10^{-5}\%$, $10^{-5}\%$; 0,003%, 0,006%. Так что работу, да и то относительно небольшую, проявляет здесь в основном почти лишённый ресурса отрицательный полюс, а также кое-что в интеллекте выдаёт положительный полюс.

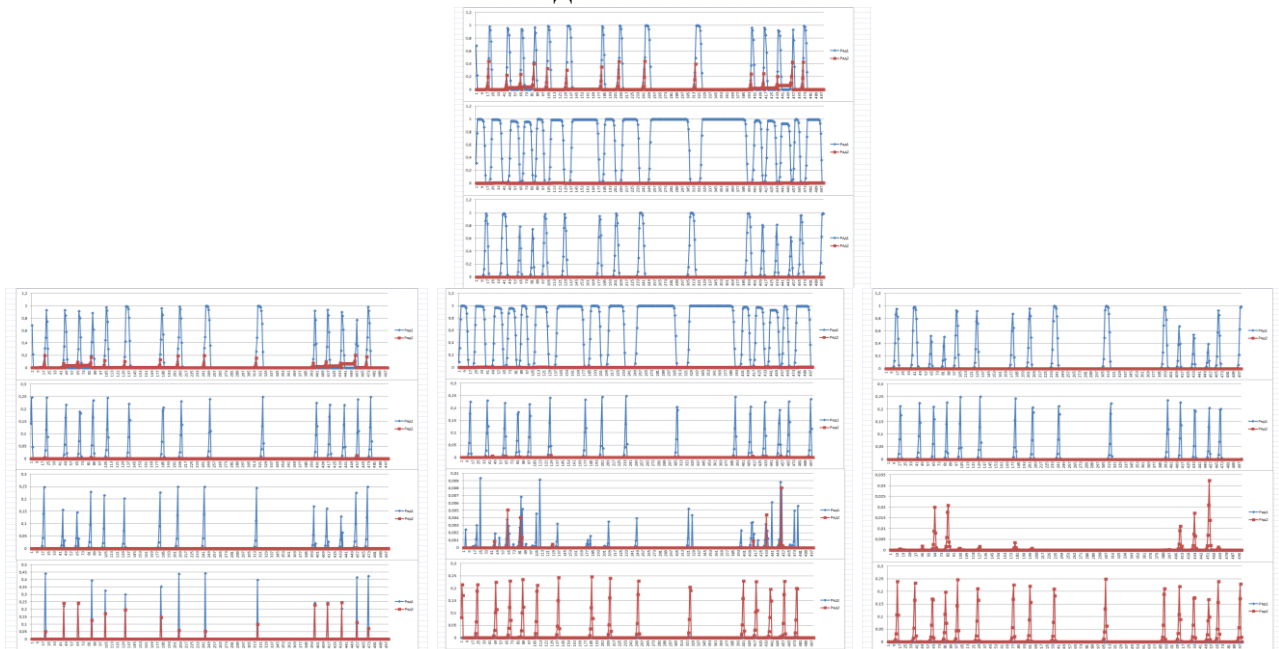


Рис. 5. Режим и типы движения, когда зомби предшествует накопителю

Следует принять во внимание, что в случаях, когда $\lambda_1=0$, а $\lambda_2>0$, ситуаций с режимом поглощения не возникает. При относительно небольших λ_0 будет аналог режима на рисунке 5 с разницей в том, что продолжительные

задержки почти всего объёма ресурса как актива придутся на вершину v_0 – предшественницу зомби v_1 . А при больших λ_0 повторится электромагнетизм.

Добавим ещё вариант, в котором $\lambda_0=\lambda_1=0,23$, а $\lambda_2=0$, т.е. один из элементов в оптимальном базовом режиме вдруг оказался в ранге зомби. На рисунке 6 справа приведён режим для этого случая, его главное отличие от оптимального базового режима в том, что теперь не редки зоны электромагнетизма с почти полным отсутствием ресурса в вершине-зомби v_2 и «замусоренной» магнитной средой в v_1 . При этом показатели тепла и интеллекта в вершинах v_0, v_1, v_2 составляют, соответственно: 0,44%, 1,02%; 0,27%, 0,6%; 1,18%, 0%, т.е. вершина-зомби v_2 здесь необычайно горяча. А если принять $\lambda_0=0,23$, $\lambda_1=\lambda_2=0$, т.е. уже два элемента в оптимальном базовом режиме вдруг оказались в ранге зомби, то наступает уже упоминавшийся выше режим излучения с некоторым пассивом в v_0 и остальным ресурсом как активом в v_1 , сам ПИФ прекращается.

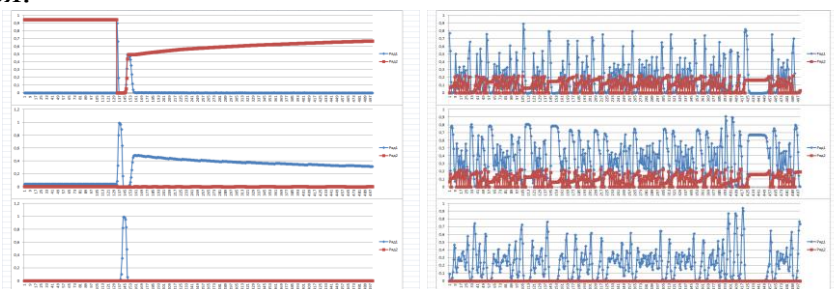


Рис. 6. Режимы простого (слева) и локального (справа) электромагнетизма

Что касается перемен значений a_i, b_i ($i=0,1,2$), то ограничимся случаями с $\lambda=0,23$. Если считать $b=1$, то от перемены значений a_i ($i=0,1,2$) качество графика ПИФ существенно не зависит, будет лишь уменьшение показателей тепла и интеллекта по сравнению с базовым случаем $a=1$. Посчитаем поэтому $b_2=0,001$ и $b_0=b_1=1$. Пусть также для начала будет $a=1$. На рисунке 7 слева приведён режим для этого случая, и его поведение напоминает режим сотрясения, приведённый на рисунке 4 при условии $b=0,05$. Показатели тепла и интеллекта в вершинах v_0, v_1, v_2 составляют теперь, соответственно: 0,001%, 0,09%; 0,33%, 1,1%; 0,0004%, 0,05%, т.е. лишь в вершине v_1 почти не пострадали интеллект и тепло. Далее, наличие уменьшения b_2 как бы усиливает влияние a_2 на качество режима. На рисунке 7 в центре приведён режим для случая, когда также $a_2=0,001$, но $a_0=a_1=1$. Сотрясений здесь уже нет, но главное, что вершина v_2 при этом лучше обеспечена ресурсом, чем v_0, v_1 , тем не менее, явно уступает им по теплу и интеллекту, эти показатели теперь составляют, соответственно: 0,0003%, 0,02%; $10^{-6}\%$, 0,003%; $10^{-7}\%$, $10^{-5}\%$. Наконец, интересно проследить, что и как поменяется, если вместо $a_2=0,001$ взять $a_1=0,001$, и на рисунке 7 справа приведён режим для такого случая. Видно, что на порядки возросла характерная величина периода, а также лучше обеспеченной, хотя и не с таким превосходством как прежде, ресурсом оказалась вершина v_1 . К тому же по теплу и интеллекту самой бедной оказалась вершина v_0 и, наоборот, самой богатой – вершина v_2 . В целом показатели тепла и интеллекта теперь выше, чем в предыдущем случае, и составляют,

соответственно: $10^{-6}\%$, $0,0003\%$; $0,0002\%$, $0,003\%$; $0,006\%$, $0,03\%$. Перемены весьма существенные.

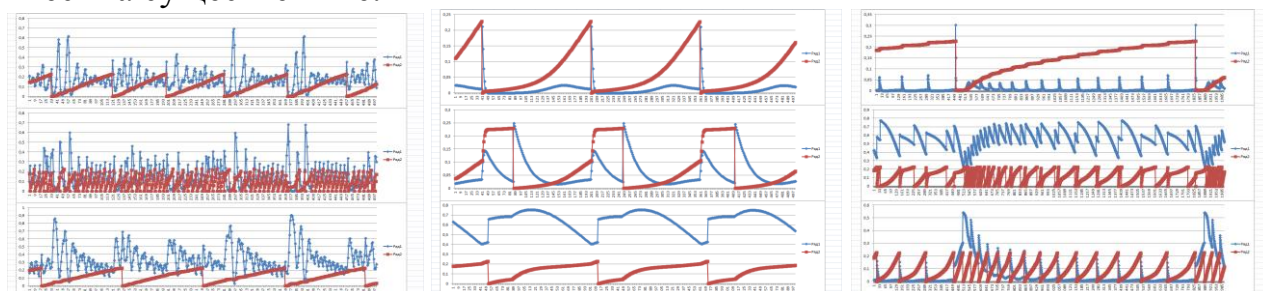


Рис. 7. Режимы при слабой работе пассива у последнего элемента: только (слева), ещё и при слабой работе актива у него самого (центр) и у предшественника (справа)

Обработка результатов. Итак, среди базовых режимов чётко выделился оптимальный на рисунке 1, свидетельствующий, что важна умеренность везде и во всём. Излишне низкие ($\lambda \approx 0$) или, наоборот, высокие ($\lambda > 0,4$) ставки на накопление ведут к обречению. Излишняя вязкость ($b/a \rightarrow \infty$) или, наоборот, ветреность ($b/a \rightarrow 0$) в мышлении ведут к снижению среднего уровня интеллекта с признаками застоя или, наоборот, сотрясения (рис. 4).

А при обращении к асимметричным режимам вспомним ещё раз, что результаты верны с точностью до циклической перестановки в триаде образа, логики и осмысления. Причём интеллектуальная отдача должна исходить как минимум от двух из этих элементов, допуская роль зомби лишь одному. В последнем случае следует ожидать застоев – ситуаций, когда предшествующий элемент долго не выходит на эффективную связь с зомби (рис. 5; рис. 6 справа), а также у последующего элемента ставка накопления обязательно должна быть $< 0,5$. Если зомби нет вообще, но велик контраст между ставками накопления, то основное время уходит на накопление высшей ставки (рис. 6 слева) из актива предшествующего элемента при отсутствии актива у третьего элемента. И лишь по достижению и трансформации высшей ставки наблюдается почти залповый циклический пробег актива по системе. По сути, здесь один элемент мышления диктует условия работы для других. Наконец, любое уменьшение параметров a_i , b_i ($i=0,1,2$) от их максимального значения 1 может только уменьшить отдачу в тепле и интеллекте. Существенно сказаться на качестве режима это может лишь при уменьшении хотя бы одного b_i ($i=0,1,2$). Если это не сопровождается уменьшением каких-либо a_i ($i=0,1,2$), то неизбежен режим сотрясений с рассогласованием периодов (рис. 7 слева), не портящий, однако, интеллекта предшественнику места с уменьшенным b_i . Если есть сопоставимое уменьшение местного a_i , то складывается периодичность и избыточное насыщение ресурсом практически нерабочего места v_i (рис. 7 в центре). Как бы легче дышать там, где ниже потребности. Последний момент подтверждается и случаем, когда уменьшается a_j в ином месте (рис. 7 справа), зато в таком случае на порядки вырастает величина периода и эффективнее работает интеллект.

Заключение. Как ни велики были и остаются желания умных кадров почти полностью свести мышление к логике, отводя образу и осмыслению

незначительную роль, эти желания следует признать утопическими. Известная теорема Гёделя о неполноте арифметики явилась первым ярким свидетельством немощи одной логики. Аналогичный факт в отношении образов осознавался, скорее, давно из тех соображений, что с ними имеют дело практически все живые существа. А в отношении осмысления подобный вопрос, вероятно, вовсе не ставился, работа со смыслами воспринималась больше как удел особо умных кадров. В итоге работа мышления практически не была ориентирована на внимание к феномену осмысления, т.е. этот элемент в основном выступал как некий зомби, подключаясь к принятию решений лишь в случайном порядке.

Проведённые исследования показывают, что использование осмысления в ранге зомби, в принципе, не ведёт к обречению мышления, однако, заведомо понижает эффективность его работы, несмотря на то, что ещё и налаживает на эффективность использования логики и, особенно, образов существенные требования. Если при этом нет достаточно хорошего образного мышления, то и никакая логика не спасёт от тупиков. Возможно, поэтому живые существа и наделены, прежде всего, зрением, а особой потребности в логике у них нет.

Но на деле здравая жизнь людей не обходится без работы со смыслами. Тем и силён русский язык, что он базируется, прежде всего, на осмыслении, на понимании, может неплохо служить и при ослабленном использовании логики. Но при низведении логики до зомби смысловая база должна быть очень богатой и надёжной, иначе никакие образы не спасут от тупиков, в этом и состоит поднятая в [4] проблема. И вообще наиболее эффективная отдача у мышления получается при одинаковом в нём вкладе логики, образа, осмысления.

Обречённость связей в содержании предопределена целостностью структуры и функционирования знания человека и его системы познавательной деятельности. А дидактическая значимость связей может проявляться через функционирование целостных проявлений его мыслительной деятельности, подготовленной и организованной в педагогических процессах логических построений, рассуждений, преобразований, конфигурирующих все имеющиеся знания относительно изучаемой эмпирической реальности с определённой и целостностью. Обнаружение человеком существенных объективных связей и отношений в содержании позволяет ему выйти на знания и закономерности, скрытый системный потенциал в данных, системные отношения элементов на разных уровнях, привить вкус к аналитической деятельности.

Предложенные компоненты триады: образ, логика и осмысление, служат возможности разорвать порочный круг стихийного поведения человека и уйти от незнания. На смену ему приходит поведение, не только продуманное (осмысленное), с ясным образом, представлением о ситуации, внешней и внутренней, о средствах достижения цели познания, но и подчиняемое выдвинутому нормативному содержанию в течение всего процесса. Данная три-

ада как базовый механизм мышления в образовательной среде создаёт эффект расширяющейся активности человека в мыслительной деятельности.

Список литературы

1. Сизиков, В.П. Модель и анализ взаимодействия протона и электрона на базе ДИС-технологии [Текст] / В.П. Сизиков // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. тр. по матер. VI Междун. науч.-прак. конф. в 6 ч. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Ч. III. – С. 118–125. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
2. Сизиков, В.П. Турбулентность: системный статус и управление [Текст] / В.П. Сизиков // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. тр. по матер. IX Междун. науч.-прак. конф. в 6 ч. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Ч. II. – С. 129–137. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
3. Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2006). Тр. 6-й Междун. конф. [Текст] / Под ред. З.К. Авдеевой, С.В. Ковриги. М. : ИПУ РАН, 2006.
4. Ясюкова, Л. Неграмотность – почему? [Текст] / Л. Ясюкова // Наука и жизнь. – 2015. – № 6. – С. 79–80.
5. Круковская, Т.Ю. Применение метода анализа структурной связности симплициальных комплексов в приложении к задачам исследования систем средств и способов учебных действий в процессе профессиональной подготовки студентов [Текст] / Т.Ю. Круковская // Научный журнал. Вестник Челябинского педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 122–129.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 ч. Т. 1. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1980. – 488 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Томин В.В.

доцент кафедры иностранных языков

Оренбургского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматривается результат процесса межкультурной адаптации студентов в информационном поле кросскультурного взаимодействия. Приводятся как субъективные, так и объективные показатели и индикаторы адаптированности, которая выступает как определенное состояние субъекта в настоящий момент времени и имеет различную степень выраженности.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, адаптированность, кросскультурное взаимодействие, информационное поле.

Проведенное исследование позволяет говорить о конкретном результате процесса межкультурной адаптации – «адаптированности» индивида в той или иной степени, под которой подразумевается текущее состояние субъекта в аспекте синхронии [6], позволяющее: чувствовать себя уверенно и свободно в новой социокультурной обстановке; принимать активное, (в идеале) внутренне мотивированное участие в основной деятельности [1]; обладать умеренной сензитивностью к изменениям, происходящим в различных сфе-

рах жизни нового социума и окружающей среды [4]; стремиться к интеллектуальному саморазвитию и культурному обогащению собственного внутреннего мира в реальных условиях кросскультурного взаимодействия [12].

Результирующими индикаторами межкультурной адаптации в информационном поле, которые поддаются ранжированию и определенной градации выступают: субъективно – удовлетворенность индивидом новой социальной ролью и своим собственным положением и позицией в инокультурном обществе и пространстве, а также приемлемо свободная ориентировка в нем [5]; осознанное (внутренне мотивированное) соответствие новым требованиями, нормам, устоям, традициям этой социокультурной среды [10]; уверенность и отсутствие фрустрации, тревоги, депрессии и других негативных эмоций и переживаний [8]; готовность, «открытость», желание и способность к продуктивному кросскультурному взаимодействию и полноценному участию в социокультурной деятельности нового сообщества [7]. К объективным показателям можно отнести: повышение креативности личности и ее творческой активности [11]; наполнение компонентных характеристик, структурных составляющих деятельности и всей знаниевой системы адаптанта обогащенным в новых социокультурных условиях содержанием [9]; иноязычная компетенция, владение лингвокоммуникативными умениями и комплексом языковых средств [3]; коммуникация и взаимодействие на паритетных правах, диалог, взаимное уважение и равенство [2]; прогрессивное ознакомление и освоение артефактов и новых достижений во всех областях и сферах жизни социума; социальная, психологическая, культурная стабильность, гибкость и баланс, равновесие между собственной идентичностью, своим «Я» и новым обществом и инокультурной средой.

Таким образом, указанные критерии и показатели адаптированности индивида в условиях кросскультурного взаимодействия свидетельствуют о количественно-качественных изменениях сфер личности, происходящих в ходе межкультурной адаптации, дифференцированно по уровням, видам, силе, вектору, резистентности и т.д., и являются важнейшими характеристиками, описывающими поведение индивида в различных социокультурных средах, затрагивая когнитивный, интеллектуальный, эмотивный, ценностный, деятельностный, социальный, культурный аспекты преобразования и развития личности. Поскольку процесс межкультурной адаптации и социокультурного восприятия тесно переплетены между собой и взаимосвязаны, а на поверхностном уровне в практической реальности они реализуются в форме оценок, суждений, стереотипов, определенных (в том числе специфических) поведенческих паттернов и актов деятельности, соответственно они поддаются детерминации именно через адаптированность личности, в противопоставлении и оппозиции относительно области дезадаптации.

Очевидна сложность, многоплановость и неоднозначность феномена межкультурной адаптации в условиях кросскультурного взаимодействия, которая затрагивает все сферы и аспекты личности во всей ее целостности, в ходе которого формируется новая социальная идентичность адаптанта, позитивно согласуемая с новой средой, увеличивается личностный, креативный

потенциал индивида пропорционально его активизации и соучастия в различного рода деятельности в пространстве межличностных и межгрупповых отношений инокультурного сообщества, а также осуществляется поиск условий, необходимых для самоактуализации личности в изменившихся обстоятельствах и ее эффективная реализация в процессе непосредственной интеракции с представителями разных культур.

Список литературы

1. Еремина, Н.В. Самостоятельная работа студентов с фоновым материалом в условиях неязыкового бакалавриата [Текст] / Н. В. Еремина, В.В. Томин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. – С. 2728-2732.
2. Ксенофонтова, А.Н. Теоретические и прикладные аспекты развития речевой деятельности [Текст] : монография / А.Н. Ксенофонтова, Н.В. Еремина, В.В. Томин. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 263 с.
3. Ксенофонтова, А.Н. Интернет-диалог и медиа-взаимодействие в развитии речевой деятельности студентов [Текст] / А.Н. Ксенофонтова, В.В. Томин. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 12. – С. 54-59.
4. Рул, А.А. Взаимодействие старшеклассников на уроках иностранного языка нетрадиционных форм, направленных на развитие иноязычной компетенции [Текст] / А.А. Рул, В.В. Томин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Изд-во «Грамота». – 2014. – №4. – Ч.3. – С.180-183.
5. Сахарова, Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в современном пространстве-времени высшего профессионального образования [Текст] / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – №2. – С.221-225.
6. Сахарова, Н.С. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия [Текст] / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – №2. – С.144-152.
7. Томин, В.В. Вектор диалоговых отношений в системе педагогических взаимодействий [Текст] / В.В. Томин // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Изд-во «Грамота». – 2013. – № 4 (71). – С. 189-191.
8. Томин, В.В. Система педагогических взаимодействий: теоретические вопросы [Текст] : монография / В.В. Томин, Н.В. Еремина. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 132 с.
9. Томин, В.В. О проблемах машинного перевода научно-технических текстов в информационном поле кросскультурного взаимодействия [Текст] / В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 60-68.
10. Томин, В.В. Мультивзаимодействие в образовательном пространстве [Текст] / В.В. Томин // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: ООО "Консалтинговая компания Юком", 2014. – С. 132-133.
11. Томин, В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов [Текст] : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / В.В. Томин. – Оренбург, 2006. – 22 с.
12. Томин, В.В. Формирование межкультурной толерантности студентов как фактор продуктивного кросскультурного взаимодействия [Электронный ресурс] / В.В. Томин // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. – 2015. – №1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-17779>

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДНЕВНИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Уромова С.Е.

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии
НГПУ им. К. Минина,
Россия, г. Н. Новгород

Давыдова Ю.П.

студентка 5 курса факультета психологии и педагогики НГПУ им. К. Минина,
Россия, г. Н. Новгород

В статье раскрываются основные подходы к организации сопровождения инвалидов в системе адаптивной физической культуры (плавания) на основе модели индивидуального дневника как средства мониторинга достижений спортсменов с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: адаптивный спорт, мониторинг спортивных достижений, система контроля и оценки, спортсмены с интеллектуальными нарушениями.

Анализ тех немногочисленных источников и нормативных документов, регламентирующих деятельность системы адаптивного спорта в России, показал, что в настоящее время в нашей стране не существует ни единого подхода к оценке квалификации спортсменов с «ментальными нарушениями» и оценки их спортивных достижений, ни единой системы контроля и мониторинга достижений лиц с выраженными ограничениями здоровья и трудностями социализации при организации реабилитационного процесса. Наличие документов единого образца позволило бы специалистам, служб сопровождения в более короткие сроки с сохранением качества содержания реабилитационных мероприятий использовать данные лица с ОВЗ, находящиеся в «Дневнике». Для мониторинга спортивных достижений и оценки качества образовательного процесса, смоделированного в соответствии с определяемым в ходе комплексной диагностики возможностями спортсмена индивидуальным маршрутом сопровождения тренировочного процесса была разработана модель «Дневника спортсмена».

Разработанная модель дневника рассматривается в данном случае как наиболее эффективный инструмент контроля и оценки процесса формирования специальных двигательных навыков лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития в системе комплексного сопровождения реабилитационного процесса.

Основной целью дневника является создание модели инструмента мониторинга достижений спортсмена с инвалидностью, обусловленной интеллектуальными нарушениями и /или иными ограничениями возможностей здоровья, резко сужающими его самостоятельную и безболезненную социализацию, а также негативно влияющими на формирование личностной автономности, который комплексно отражает компенсаторные возможности и

оптимальные пути реабилитации и адаптации. Создание банка данных позволило бы семье инвалида более безболезненно менять место, условия и маршрут прохождения реабилитации в любом из оздоровительных или иных комплексов Нижегородской области, сохраняя привычные условия и обеспечивая непрерывность коррекционной работы при переходе; позволяет видеть целостную и всестороннюю картину усилий всех педагогов и специалистов. С другой стороны, специалист, получивший такой документ будет иметь возможность получить полную информацию о спортсмене, его психофизическом состоянии, особенностях взаимодействия в ходе тренировочного (реабилитационного) процесса, влияющих на качество оказываемых услуг и результат реабилитационных мероприятий в целом. Кроме того, единый подход к оценке информации даст возможность найти пути оптимизации данного процесса в тесном взаимодействии с семьей и при условии соблюдения здоровьесбережения и т.п.

Структура «Дневника» позволяет собрать и систематизировать в одном месте все необходимые сведения о спортсмене, делает удобным фиксацию и анализ наблюдений в комплексе работы всех специалистов, начиная с тренера, тьютера (родитель, сопровождающее ответственное лицо со стороны спортсмена) и заканчивая организацией медицинского контроля. «Дневник» является элементом информационного обеспечения тренировочного (реабилитационного) процесса, создавая оптимальные условия для осуществления индивидуального подхода к лицу даже в условиях нахождения в открытой, смешанной группе, инклюзии, особенно в условиях, не позволяющих реализовывать индивидуальные занятия.

В данной работе предпринята попытка разработать именно такую модель средства оценки и контроля спортсмена с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

К каждому разделу «Дневника» даны четкие, доступные, научные методические рекомендации по их заполнению.

Дневник состоит из шести разделов:

1. Общие сведения

- Ф.И.О. спортсмена
- Дата и место рождения
- Домашний адрес
- Удаленность от места учебы указывается среднее время пути в школу, транспорт, пересадки

2. Сведения социального характера

- Место обучения, прохождения реабилитации, работы
- Сведения о семье (статус, Ф.И.О., возраст сопровождающего, образование, место работы, учебы, должность, (адрес и телефон, если проживает отдельно)

- Инвалидность ребенка (ф.и.о. № удостоверения)

3. Медицинские данные

- Антропометрические показатели (рост, вес, артериальное давление до, под и после нагрузки, ЖЕЛ, динамометрия, гибкость)
- Основное отклонение в развитии спортсмена
- Второе по значимости отклонение в развитии атлета:
- Движения или позиции, которые данный спортсмен не должен или не может сделать:
- Принимает ли спортсмен медикаменты? Если ответ – да, укажите, какие медикаменты, их характеристики и назначение:
- Перенесенные заболевания влияющие на учебно-тренировочный процесс:
- Есть ли хронические заболевания (если есть, то какие):
- Обзор заболеваемости в течении учебно-тренировочного процесса

4. Двигательные навыки

Особенности овладения специальными навыками (плавания) для каждого способа оценивается положение тела; работа ног; работа рук; согласованность работы конечностей; дыхание с описанием конкретных трудностей и ошибок выполнения.

Рекомендации по отработке двигательных действий: _____

Трудности в поведении.

Общие замечания по оказанию помощи спортсмену во время тренировок: (указать на необходимость и степень включения сопровождающего, посредника взаимодействия спортсмена и тренера)

Предпочтения игр (одиночных, коллективных, в малой группе, избирательно)

Способность действовать по правилам (игры, эстафеты, очередность)

Необходимость посторонней помощи при осуществлении самообслуживания

Способность понимать и соблюдать устную инструкцию

Способность к коммуникации (устная, посредством знаков, карточек и др. виды альтернативной коммуникации)

Способность удерживать внимание на определенном аспекте деятельности

Возможность самостоятельного передвижения (минимум 10 метров)

Необходимость вспомогательных средств передвижения (рамки, трость, инвалидная коляска)

Способность самостоятельного управления инвалидной коляской (ручное управление, моторизированная)

Умение плыть самостоятельно или с помощью вспомогательных средств

5. Мониторинг спортивных достижений

1. Количество посещений в неделю:
2. Количество фактических посещений:
3. Участия в соревнованиях с указанием даты, статуса соревнований, результата.
6. Рекомендации.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Уромова С.Е.

ст. преподаватель каф. специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Н. Новгород

Чеснокова Л.С.

доцент каф. специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, канд. психол. наук,
Россия, г. Н. Новгород

В статье раскрываются особенности лексики детей третьего года жизни с задержкой речевого развития. Подчеркивается необходимость изучения механизмов формирования лексики детей раннего возраста не только в норме, но и при наличии различных речевых отклонений.

Ключевые слова: задержка речевого развития, ранняя диагностика, экспрессивная речь, импрессивная речь.

Возникновение проблемы ЗРР в раннем возрасте и неоднозначность подходов к определению содержания данного отклонения послужило толчком к осуществлению множества научных разработок в области диагностирования и своевременной коррекции отклонений этой категории детей (А.И. Захаров (1994), В.С. Мухина (1997), Е.А. Стребелева (2003) и др.) [1,2,3]. Интерес к данной проблеме обусловлен, прежде всего, постоянным ростом детей с речевой патологией, сензитивностью данного возрастного этапа для развития речи, так как именно в период от 1,5 до 3 лет интенсивно развивается понимание речи, на фоне которого происходит активное овладение словарем, т.е. именно в раннем детстве формируются основы экспрессивной и импрессивной речи. Между пассивной речью (понимание значения слова) и активной (произнесение слова) ребенка на раннем этапе овладения существует диссонанс. Именно эти составляющие речи играют важнейшую роль при формировании коммуникативной функции речи продуцирующейся у ребенка в этом возрасте. Задержка формирования любой из выделенных составляющих может привести в дальнейшем к речевому нарушению на любом уровне языковой системы.

Актуальность своевременного выявления данных негативных факторов вызвана комплексным характером воздействия как внутренних механизмов

(физиологическая незрелость, органические расстройства и т.д.), так и внешних (дефицит речевого общения) при их синкретичности, что затрудняет выделение доминирующих патологических механизмов задержки речевого развития, делает затруднительной дифференциальную диагностику, осложняет прогнозирование дальнейших путей речевого развития у данной категории детей [5,7,8].

Проблема ранней диагностики связана также с возрастными особенностями развития психики ребенка, его индивидуальными личностными особенностями и начинающейся предметно-практической деятельностью, которая на данном этапе является в стадии формирования, а, следовательно, несовершенна.

Теоретический анализ исследований, посвященных формированию лексики у детей раннего возраста, выявил наличие ряда проблемных вопросов, определивших содержание эксперимента. С одной стороны, работы Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Е.М. Мастюковой, Н.В. Серебряковой, Л.М. Шипицыной и др. указывают на недостаток имеющихся теоретических данных и практических исследований механизмов и особенностей формирования лексики у детей с ЗРР раннего возраста, в частности экспрессивной и импрессивной стороны речевой продукции детей данной логопедической группы [9]. С другой стороны, до сих пор сохраняются противоречия, связанные с содержанием термина ЗРР, что осложняет выбор инструментария и определение содержания методов исследования. Наконец, сам по себе возрастной отрезок, охватывающий данное нарушение, является одновременно как сенситивным в речевом воспитании, так и проблемным с точки зрения квалифицированной диагностики и своевременной коррекции речевых нарушений, что также обосновывает необходимость поиска наиболее приемлемых и эффективных логопедических технологий диагностики ЗРР в целом и различных сторон речи в частности.

Выше обозначенные проблемы исследования лексики детей раннего возраста с ЗРР подтверждают необходимость изучения механизмов формирования лексики детей раннего возраста не только в норме, но и при наличии различных речевых отклонений, в том числе, задержки речевого развития. В результате анализа можно сделать вывод о том, что на формирование активной лексики детей раннего возраста с ЗРР оказывают влияние состояние импрессивной и экспрессивной речи [4,10,11].

Основные положения диагностики состояния лексики у детей с ЗРР опираются на онтогенетические закономерности речевого развития в раннем возрасте, возрастных и психофизических особенностей детей данной возрастной группы (Грибова О.Е.). Исходя из выше перечисленных проблем диагностирования ЗРР и практических программно-методических разработок, рекомендованных к использованию в МООУ №452 «Родничок» г. Н.Новгорода, экспертное заключение № 32 от 09.04.03, было проведено исследование особенностей лексики детей третьего года жизни с ЗРР (МДОУ детский сад комбинированного вида № 41 Сормовского района).

Исследование состояло из 2 этапов:

1. Обследование импрессивной стороны речи, направленное на оценку степени понимания обращенной речи, включало 4 методики, охватывающие различные грамматические категории (понимание слов, обозначающих предметы, понимание слов, обозначающих действия, понимание слов, обозначающих признаки и понимание предложений) характеризующие номинативный словарь, понимание предложно-падежных конструкций, грамматических форм единственного и множественного числа существительных, а также оценивалось состояние фонематического слуха.

При оценке результатов выполнения учитывалось как степень сформированности (недостаточности, нарушения данного свойства), выраженной в количественной балловой оценке от полного отсутствия данного критерия (0 баллов) до нормативных для данной возрастной группы (3 балла), так и особенности проявлений, отраженные в качественной характеристике для каждого уровня развития. Количественно-качественная оценка позволяет выявить не только степень недостаточности, несформированности либо нарушения исследуемого показателя, но и дает возможность раскрыть механизмы, лежащие в основе задержки формирования компонента речевой системы.

2. Обследование экспрессивной стороны речи проводилось по аналогичным направлениям и включало оценку общей речевой активности, активного словаря с использованием различных грамматических категорий (способности к звукоподражанию, номинативный, предикативный словарь, использование в собственной речи прилагательных и наречий), изучение объема и типов предложений, состояние звукопроизношения.

Результаты обследования выявили наличие доминанты в развитии лексики у детей экспериментальной группы, которая не противоречит общим онтогенетическим законам речевого развития в раннем возрасте: средний групповой балл импрессивной речи (2,17) превышает этот же показатель экспрессивной речи (1,43). Данное соотношение свидетельствует о накоплении словаря и ведущей роли пассивного запаса.

Импрессивная речь при ЗРР характеризуется следующими особенностями: наиболее сформированным оказалось понимание отдельных номинативных, семантических единиц (средний групповой балл составил 2,41). Наиболее сформированным оказалось понимание слов-названий предметов и действий (2,9; 2,8). Несколько хуже оказались результаты понимания слов, обозначающих признаки и понимание предложений. (2,5 балла). Затруднения вызвало задание, в котором надо было большой мяч положить в маленькую корзину, а маленький – в большую. Данные затруднения могут быть вызваны недостаточной степенью зрелости логических операций, а также дифференциации предметов по двум признакам, что может быть нижней границей нормы в данном возрасте. Достаточно высокие показатели 2,5-3 балла в 60% случаев свидетельствует о достаточном объеме пассивного словаря, а затруднения в выполнении двухступенчатой инструкции, содержащей в себе два дифференциальных признака, могут указывать о трудностях удержания и актуализации словарных единиц. В пользу данного предположения говорит и тот факт, что при расчленении инструкции на составляющие и увеличении

времени на поиск дети в 80% справляются с заданием. При оценке фонематического слуха в 70% случаев дети затруднения заключаются в увеличении времени поиска и локализации звука. Наибольшие затруднения вызвало задание, направленное на дифференциацию единственного и множественного числа, при этом в 30% дети показали результаты ниже среднего уровня, 40%-средние результаты и только 20% детей не продемонстрировали затруднения. Средний групповой показатель менее двух баллов может свидетельствовать о недостатках количественных представлений, служит предпосылкой к нарушениям грамматического строя речи. Ведущая роль недостаточности грамматического строя подтверждают результаты выполнения методики 2, направленной на степень понимания предложно-падежных конструкций. Рассматривая механизмы формирования задержки речевого развития с позиции анализа импрессивной стороны речи, можно сделать вывод о ведущей роли недостаточности сформированности грамматического строя при относительно сформированном лексическом запасе. Общим для всей экспериментальной группы является превалирование в пассивном словаре номинативных единиц относительно предикативного словаря и качественного.

Несмотря на общность, среди детей можно выделить типологические профили (ТП) импрессивной речи, представленных на рисунках 1-3:

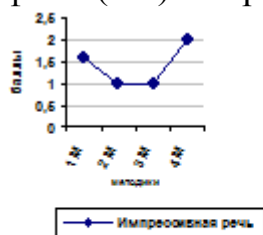


Рис. 1. Типологический профиль I

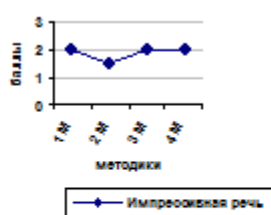


Рис. 2. Типологический профиль II

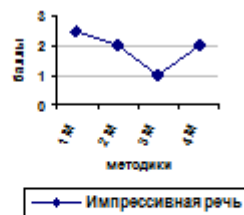


Рис. 3. Типологический профиль III

Для ТП I (рис.1) характерно нарушение согласования слов в предложении, словоизменении при сохранном фонематическом слухе (20% детей). В этом случае можно говорить о наличии проблем в согласовании лексических единиц при построении предложно-падежных конструкций и наибольшие о ведущей роли в структуре задержки грамматического строя по сравнению с лексическим запасом.

У 30% детей с ТП II (рис.2) в качестве ведущего механизма выступает недостаточность понимания предложно-падежных конструкций при относительно равной степени сохранности пассивного словаря, фонематического слуха, понимание изменения по числам, что может происходить вследствие недостатков пространственного восприятия, которое, по всей вероятности, является доминантой.

30% детей при различной степени сформированности показателей в целом, обнаруживают общность качественного своеобразия задержки. Ведущим является затруднение дифференциации формально-знаковых средств языка. Для них характерно понимание и вычленение из речи окружающих общего содержания, общего смысла слова, выраженного в его лексической

основе. Так, у двоих детей вызвало затруднение накрыть стол для кукол, они путали количество предметов. Так, Миша принес одну ложку, когда за столом сидело три куклы, что соответствует картине ТП III (рис 3).

Разнородное по своей картине своеобразие в усвоении системы речевых единиц (20%), в одном случае доминирующим является фонематическое недоразвитие, в другом равная степень сформированности грамматического строя при сформированности номинативного словаря.

Анализ качества выполнения соответствующих методик по исследованию экспрессивной речи также выявил ряд особенностей последней у детей с ЗРР: абсолютное значение минимального показателя (1балл), которые наблюдались в звуковом произношении, свидетельствует о наличии задержки в усвоении фонем родного, что, очевидно, связано с фонетическим дефектом при наличии относительно сохранной фонематической базы. В пользу этого могут говорить показатели фонематического слуха выше среднего.

Та же картина в 90% случаев наблюдалась при построении предложноподлежащих конструкций. Развернутые предложения составили всего 20% детей, 50%- составили простые предложения типа «предикат+локатив» («сидит в песочке»), субъект+объект («Мама каля» – «Мама катает коляску»). Дети практически не используют в речи предлогов, опускается предикат, либо локатив. В некоторых случаях отсутствует субъект либо атрибут. Причем, как показывает анализ импрессивной речи, ребенок имеет достаточный пассивный словарь, отражающий данные категории. Очевидно, дети затрудняются в выборе конкретных форм для внешнего выражения мысли, нерациональном поиске и неумении использовать адекватно ситуации при достаточном наборе лексических единиц.

Это предположение подтверждает и результаты задания 2, направленного на анализ активного словаря, оказавшиеся самыми высокими по отношению к остальным. Характерной особенностью оказалось предпочтение слов-корней, замены конкретных значений более обобщенными с добавлением уточняющих жестов, в частности, затруднения вызвали названия глаголов. При этом данные функциональные замены не искажают общего смысла высказывания, т.е. дети испытывают затруднения в актуализации словарных единиц, а не об отсутствии их в импрессивной речи.

Затруднения вызвали и подбор в активной речи локатива, возможно связанное с трудностями выбора необходимого предлога для обозначения конкретного местоположения, либо наречия. Последнее не выходит за рамки нормативных показателей раннего речевого развития. Отличительной особенностью данной группы детей является доминирование в речи номинативного словаря, отражающего названия предметов.

Таким образом, все дети данной группы обнаружили отставание в формировании инвентаря языковых единиц, а главное, в их функционировании. Сравнение в целом экспрессивной речи с данными нормативов речевого развития показал, что выявленные недостатки можно отнести к более раннему возрасту нормального усвоения языка.

Кроме общих отличительных особенностей, характерных для развития экспрессивной речи у детей с ЗРР можно выявить типологические особенности, которые обладают большей аналогией как по качественным характеристикам, так и по степени сформированности критериев экспрессивной речи (ЭР):

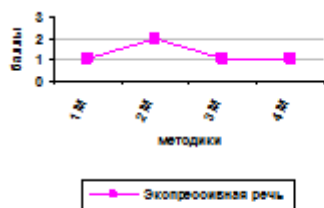


Рис. 4. Типологический профиль I

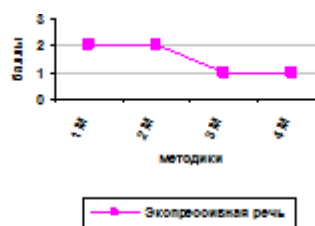


Рис. 5. Типологический профиль II

40% детей с ТП I обнаружили в качестве наиболее сохранного номинативный словарь, включающий все категории при более низких, но равнозначных прочих показателях, касающихся их использования в речи, как средстве общения (рис. 5). При достаточном пассивном и активном словарном запасе, страдает функционирование единиц в связной речи, что условно можно охарактеризовать как синтаксические аграмматизмы, снижающие коммуникативную активность в целом. В данном случае наглядно продемонстрировано наличие зависимости состояния фонетико-грамматических особенностей на коммуникативные.

2. ТП II, выявленный у 40% детей, отличается коммуникативной активностью, но при использовании речевых средств страдает структурное оформление высказываний при достаточном объеме лексического запаса активно применяемого в собственной речевой продукции (рис. 5). Такая картина проявлений ЗРР свидетельствует об отсутствии прямой зависимости фонетических трудностей и синтаксических аграмматизмов на коммуникативную активность ребенка.

3. 20% детей продемонстрировали иные особенности экспрессивной речи: отставание в развитии лексико-грамматического строя речи и фонетического компонента при внешней активности, в результате чего можно предположить наличие морфемно-синтаксических аграмматизмов, что в свою очередь может стать основанием для более углубленной дифференциальной диагностики речевых нарушений, а не задержки, т.к. в данном случае формирование речи развивается не только с задержкой, но и с рядом незначительных органических дисфункций. В других случаях нарушения звукопроизношения связаны с фонематическим нарушением, в результате чего можно предположить заинтересованность слухового анализатора. Кроме того, нарушения непосредственно влияют на его коммуникативные способности.

Таким образом, исходя из результатов исследования состояния импрессивной и экспрессивной речи у детей с ЗРР наглядно демонстрируют отсутствие грубой задержки речевого развития и в 80% случаев, при этом сформированность импрессивной речи в целом выше среднего уровня. 20 % детей соответствует нормативным показателям, 80 % – выше среднего уровня. Это дает основания сделать положительный прогноз речевого развития при свое-

временно организованной коррекционной помощи в соответствии с индивидуальными и типологическими профилями.

Список литературы

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии – М.; 1987.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1979 , с.203.
3. Герасимова А. Уникальное руководство по развитию речи – М., Айрис-Пресс, 2004, с. 17.
4. Гербова В.В., Развитие речи в детском саду – М., 2005, с.85.
5. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования – М.; 2005, с. 17.
6. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми с ЗРР – СПб; 2004, с.8.
7. Демина Е.С., Казюк Н.В. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ – М,2005.
8. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сборник методических рекомендаций – СПб, Детство – Пресс, 2002 Факультет коррекционной педагогика РГПУ им. А.И.Герцена
9. Диагностика и коррекция речевого развития детей раннего возраста. – Под редакцией Сековец Л.С., Нижний Новгород, 2005.
10. Лямина Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста. Методическое пособие – М., Айрис – Пресс, 2005, с. 50.
11. Методы обследования речи детей. Под ред. Т.В.Чиркиной. 3-е изд. М.: АРКТИ, 2003. – 240с.

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СЕЛЕ

Цуканов М.И.

аспирант Мичуринского государственного аграрного университета,
Россия, г. Мичуринск

В статье рассматривается модель готовности к историко-краеведческой деятельности на селе, разработанная непосредственно для методики определения этой готовности. Модель состоит из 3 компонентов и отражает те качества и компетенции, которые должны быть присущи учителю исторического краеведения в сельской местности.

Ключевые слова: историческое краеведение, модель готовности к педагогической деятельности, сельское образование, педагогическое образование, компетенции.

Историко-краеведческое обучение в сельских школах, является одним из наиболее важных компонентов всей общеобразовательной программы средней школы. Историко-краеведческие знания важны для школьников не менее чем знания об истории всемирной или же истории своей Родины, так как они персонифицируют ее, позволяют почувствовать причастность к российской истории каждой семьи и признать своим долгом, честью стать достойным наследником лучших традиций родного края. Но для того, чтобы

осуществлять эту историко-краеведческую деятельность на селе, нужны и достойные специалисты.

В связи с этим необходимой оказалась методика определения готовности будущих учителей истории к подобной деятельности. Соответственно, в первую очередь потребовалось разработать модель готовности к историко-краеведческой деятельности на селе.

При создании модели готовности будущего педагога к историко-краеведческой деятельности на селе, мы руководствовались определением понятия «модель» применительно к педагогическим исследованиям Е.В. Романова. Согласно данному определению: «педагогическая модель – это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте моделирования» [4, с. 115].

И.А. Зимняя считает, что готовность к деятельности в рамках образовательного пространства предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности [1].

Наша модель состоит из 3 компонентов (каждый из которых ниже будет рассмотрен подробнее). Первый компонент – мотивационный – он включает в себя те личностные качества, те черты характера, которыми должен обладать эталонный учитель-краевед. Второй – когнитивный – как следует из названия, данный компонент включает в себя теоретическую базу учителя-краеведа. Несмотря на общие черты, содержание этого компонента будет различаться для каждого региона. И, наконец, третий компонент – технологический – он тесно связан с компонентом когнитивным, т.к. включает в себя те навыки и умения которыми должен обладать учитель-краевед, однако, в отличие от второго, технологический компонент не отличается местной спецификой.

Теперь разберем каждый из них подробнее.

Мотивационный компонент является наиболее общим для любого учителя, т.к. для педагогической работы в любой сфере необходимы примерно одни и те же качества. Наиболее объективной и подходящей для нашего исследования мы считаем классификацию, используемую в методике оценивании квалификации педагогов (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова) [2].

Согласно данной классификации выделяются следующие критерии оценки: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура.

Эмпатийным называют человека, способного поставить себя на место другого, способного к сопереживанию. Эмпатия также включает способность точно определить эмоциональное состояние другого человека на основе мимики, поступков, жестов и т. д. Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого человека, понимать его и относиться к нему бережно. Для педагога развитость данной личностной характеристики озна-

чает, что он способен ощущать радость или боль ученика, понимать причины его переживаний, чувствовать, что происходит с ребенком и другими участниками образовательного процесса. Эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир.

Социорефлексия педагога – это стремление к анализу и осмыслению своих действий, поступков, своих личностных качеств, учет представлений учащихся о том, как его (педагога) воспринимают, умение видеть себя «глазами учеников (воспитанников, других участников образовательного процесса)». Рефлексивная позиция учителя дает ему возможность отслеживать, анализировать поступки и действия других людей и свои собственные. Такая позиция является источником саморазвития педагога и позволяет ему понимать внутренний мир другого человека, разрешать различные затруднения в работе, мыслить с позиции обучающегося (воспитанника).

Самоорганизованность предполагает, что педагог хорошо умеет планировать, распределять текущие дела во времени, внутренне дисциплинирован, у него порядок в бумагах, на рабочем месте, в классе. Если ситуация становится сложной, то педагог ориентирован на ее решение и сохраняет необходимое для дела эмоциональное равновесие и оптимизм. Он способен оперативно внести корректировку в способы достижения планируемого результата.

Общая культура, уровень его интеллигентности и эрудиции – это сочетание жизненных установок и ценностных ориентаций, культуры речи и культуры межличностных отношений, приверженность общечеловеческим ценностям: добру, красоте, свободе. Общая культура педагога проявляется в каждом поступке и в каждом слове.

Для учителя-краеведа, по нашему мнению, акцент должен делаться на развитие прежде всего социорефлексии общей культуры, т.к. историческое краеведение тесно связано с общей эрудицией самого краеведа, насколько он может видеть исторические связи и проводить параллели.

Когнитивный компонент

Данный компонент является наиболее важным для учителя-краеведа. В зависимости от местности содержание будет различно, но критерии, по которым должна производиться оценка, останутся общими. Историко-краеведческая деятельность на селе будет оцениваться по следующим критериям:

- знание истории происхождения села, его топонимики, народов населявших его до и после появления населенного пункта;
- знание основных принципов ведения хозяйства на данной территории;
- знание ремесел, которые развивались в данной области;
- знание фольклора и местных традиций;
- знание настоящей обстановки в селе и программу развития его в будущем.

Технологический компонент

Помимо личностных и профессиональных качеств педагог должен обладать рядом умений, свидетельствующих о его предметно-профессиональной

компетенции. Условно эти умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные (Е.А. Панько) [3].

– Гностические – это умения, с помощью которых педагог изучает ребенка, коллектив в целом, педагогический опыт других воспитателей.

– Конструктивные умения необходимы педагогу для проектирования педагогического процесса, воспитания детей с учетом перспектив образовательной работы. Конструктивные умения воплощаются в планировании работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников и т.п.

– Коммуникативные умения проявляются при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с разными людьми в различных ситуациях.

– Организаторские умения педагога распространяются как на его собственную деятельность, так и на деятельность воспитанников, родителей, коллег.

– Специальные умения педагога – это умения петь, танцевать, выразительно рассказывать, читать стихи, шить, вязать, выращивать растения, мастерить игрушки из так называемого бросового материала, показывать кукольный театр и др. Естественно, что для преподавания исторического краеведения наиболее полезны умения выразительно рассказывать, возможно, петь и танцевать (при изучении фольклорных тем).

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и переработанное / А.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/files/materials/8053/10.12.08-metodika.pdf>

3. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада / Е.А. Панько. – Минск: Высшая школа, 1986. – 158 с.

4. Романов, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства / Е.В. Романов. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 245 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ВОКАЛИСТОВ В РОССИИ И КИТАЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Чжао Цзинь

аспирант кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»,
Китай, г. Шанхай

В статье обосновывается актуальность обращения к проблеме духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов на основе анализа процессов, происходящих в системах образования современных России и Китая, ставятся задачи выявления инвариантных и вариативных характеристик содержания и процесса духовно-нравственного воспитания студентов музыкальных вузов России и Китая.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственность, вокальное образование.

В современных условиях обращение к проблемам духовно-нравственного воспитания является одной из важнейших тенденций процесса модернизации образования как в России, так и в Китае. В России в 2009 г. принята Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования подчёркивается, что «стандарт направлен на обеспечение... духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся». Что касается профессионального образования, то в вузах большое внимание уделяется воспитательной работе, во многих университетах и колледжах созданы Центры духовно-нравственного воспитания. В современном Китае реализуется концепция «строительства духовной цивилизации», которая должна охватить политику, идеологию, систему образования, воспитание, науку и культуру. Таким образом, задачи духовно-нравственного воспитания молодёжи являются актуальными как для России, так и для Китая. В качестве неотъемлемой составляющей духовно-нравственного воспитания рассматривается восхождение к культуре [4, с. 90-95], а потому обращение к проблемам духовно-нравственного воспитания специалистов-профессионалов, являющихся носителями, выразителями, трансляторами и творцами культуры, актуально и своевременно. Отметим, что говоря о духовно-нравственном воспитании, мы имеем в виду целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы человека (Т.И. Власова, Л.М. Лузина, И.А. Колесникова, И.А. Соловцова). При этом нравственность рассматривается как одно из проявлений духовности (наряду с творчеством, религиозностью и другими), задающее позитивное направление духовного развития человека, обеспечивающее его ориентацию на ценности.

Вокальное искусство как составляющая культуры чрезвычайно востребовано в современном мире. Об этом свидетельствует всё возрастающий интерес к конкурсам вокально-исполнительского мастерства разного уровня, повышение качества и престижа таких конкурсов. Важной задачей таких конкурсов является в первую очередь приобщение широкого круга слушателей к искусству той или иной страны, к музыкальной культуре, расширение их культурного кругозора. Однако не менее важной миссией вокального искусства является «возвышение» человека, его духовное и нравственное совершенствование. В этом плане вокальное искусство обладает большим, но до конца не исследованным потенциалом.

Вокальное искусство непосредственно обращено к человеку, его чувствам, эмоциям, к духовной сфере. Философы, психологи, педагоги-исследователи, организаторы российского музыкального образования (В.А. Багадуров, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский, Д.К. Кирнарская, А.Ф. Лосев, В.В. Медушевский, Л.А. Рапацкая, А.Н. Серов, Б.М. Целковников, Г.М. Цыпин, Л.А. Чугунова) и китайские исследователи (Ван Сяохун, Ван Хуайцзянь, Ду Сывэй, Сун Цзинан, Яо Вэй и др.) отмечают

важную роль вокального искусства в духовном развитии человека, подчёркивая, что данный вид искусства формирует эстетическое мировосприятие слушателя и исполнителя, развивает способности восприятия и интерпретации произведений искусства, главное же – оказывает непосредственное и глубокое влияние на их духовный мир, обращает к вечным, абсолютным ценностям и смыслам бытия. Вокальные произведения задают вектор духовного развития человека, определяют особенности его нравственного развития. При этом воздействие вокальных произведений на духовное и нравственное развитие как слушателя, так и исполнителя обусловлено не в последнюю очередь синкретическим характером вокальных произведений, сочетающих в себе музыку, текст и элементы драматизации. Дополняя и усиливая действие друг друга, эти составляющие вокального произведения не только делают более доступной и понятной широкому кругу слушателей собственно музыкальную составляющую вокального произведения, но и многократно усиливают воздействие на эмоциональную сферу человека, которая, согласно данным психологических исследований (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев), способна «открывать выход» в духовную сферу – сферу ценностей и смыслов. Таким образом, вокальные произведения, исполняемые на высоком уровне, помогают человеку увидеть, понять, эмоционально пережить, а впоследствии и осмыслить фундаментальные проблемы человеческого бытия, т.е. проблемы духовного свойства.

В то же время вокальное искусство в разных национальных культурах имеет как общие черты, обусловленные общей духовной основой человеческого бытия, сходством социокультурного развития и другими факторами, так и ярко выраженные особенности, которые нельзя не учитывать в процессе духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов. Выявление общих и специфических черт вокального искусства, влияющих на духовно-нравственное воспитание исполнителей, и особенностей подготовки вокалистов в музыкальных вузах разных стран позволило бы определить, с одной стороны, содержательные и процессуальные характеристики духовно-нравственного воспитания, на которые следует ориентироваться при подготовке вокалистов независимо от социокультурных условий, с другой – особенности духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов, обусловленные социальными, культурными и образовательными условиями страны, в которой осуществляется профессиональная подготовка вокалистов.

Россия и Китай – страны, имеющие давние традиции подготовки вокалистов, развитые и научно обоснованные системы подготовки вокалистов – исполнителей произведений разных жанров и направлений (академического, народного, эстрадного). В подготовке вокалистов в России и Китае традиционно серьёзное внимание уделяется воспитанию будущих исполнителей. Поэтому сравнительный анализ духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов в этих двух странах может дать богатый материал для выявления инвариантных (обусловленных сущностными характеристиками духовно-нравственного воспитания и подготовки вокалистов, с одной стороны, и процессами глобализации в образовании – с другой) и вариативных (обуслов-

ленных национальными особенностями культуры и образования) характеристик данного процесса.

Кроме того, исследователи отмечают сходство концептуальных подходов в подготовке вокалистов в России и Китае. Это сходство обусловлено не только длительными и глубокими контактами между Россией и Китаем в области подготовки вокалистов, но и принципиальным подходом к пониманию вокального образования как направленного не только на овладение техникой пения, но в первую очередь на обогащение духовного мира вокалиста-исполнителя. В Китае с древних времён считалось, что певец должен овладеть не только так называемой «внешней техникой» (звуковые умения, правильное дыхание и т.п., связанные с физическими и физиологическими характеристиками), но и «внутренней техникой», к которой относили, в числе прочего, способность выражать внутренний мир человека, чувства и эмоции. При этом «внутренняя техника» рассматривалась как основа при подготовке вокалиста; приоритетным считалось духовное развитие певца, принятие, понимание и переживание им ценностей культуры [5]. Известно старинное высказывание: «Вся музыка исходит из человеческой души» [2]. Такой подход, рассматривающий богатый духовный мир вокалиста как необходимое условие достижения им высокого уровня исполнительского мастерства, сохраняет свои ведущие позиции и в настоящее время.

Похожие воззрения на особенности подготовки вокалистов являются традиционными и для российской системы музыкального образования. Большое внимание духовной составляющей мастерства вокалистов уделялось с момента принятия на Руси православия и продолжает уделяться в настоящее время в рамках церковного пения. Но и в светской традиции вокального исполнительства, особенно в рамках народного и академического направлений, духовная составляющая рассматривается как основа вокального исполнительства [3].

Таким образом, в подготовке вокалистов в России и Китае существует сходство концептуальных положений, обусловленное признанием важной роли духовной составляющей в достижении вокалистом вершин исполнительского мастерства. Это свидетельствует о целесообразности обращения к сравнительному анализу содержания и процесса духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов в России и Китае.

В то же время в этих двух странах признаётся большая роль музыки, в частности песенной культуры и вокального исполнительства, в нравственном воспитании подрастающего поколения. Так, в Китае на ступени начального и среднего школьного образования широко используются уроки пения и музыки. Существует список около 100 различных песен и музыкальных произведений, рекомендованных Государственным комитетом по образованию КНР для разучивания в школах с целью нравственного, гражданского и патриотического воспитания учащихся. В России реализуется множество проектов (в том числе теле- и интернет-проектов), направленных на нравственное, гражданское и патриотическое воспитание граждан России. Образцами при этом выступают варианты исполнения вокальных произведений, предлагаемые мастерами вокального жанра. Чтобы транслировать в общество моральные

ценности, осуществлять нравственное воспитание детей, подростков, молодёжи, представителей других поколений, вокалисты-исполнители должны сами являться носителями высоких нравственных качеств, которые необходимо целенаправленно формировать у будущих вокалистов.

Кроме того, в социальной и культурной жизни современных России и Китая наблюдается ещё одна тенденция – обращение к культурным традициям, в том числе в области музыкальной культуры. Эта тенденция ещё раз подчёркивает сходство процессов, протекающих в двух странах и связанных с подготовкой вокалистов, свидетельствует об их сопоставимости и о корректности выбора России и Китая для проведения сравнительного анализа в рамках обозначенной нами проблемы.

В педагогической науке в настоящее время исследованы лишь отдельные аспекты данной проблемы. Работы российских (И.В. Арановская, Г.Г. Тенюкова, Е.Ю. Юлпатова и др.) и китайских (Ду Сывэй, Ли Пэйфань, Яо Вэй и др.) исследователей создают необходимую базу для проведения сравнительного исследования концептуальных оснований, содержания и процесса духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов в России и Китае и ещё более актуализируют необходимость такого исследования.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986.
2. Дай, Шэн. Музыкальные записки [Электронный ресурс] / Дай Шэн. Режим доступа: URL:<http://www.douban.com/group/topic/1139608/> (дата обращения: 02.03.2015)
3. Николаева, Е.В. История музыкального образования. Древняя Русь (конец X – середина XVII столетия) [Текст] / Е.В. Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 208с.
4. Соловцова, И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии [Текст] / И.А. Соловцова. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 248 с.
5. Чэн, Сыхай. История музыки древнего Китая [Текст] / Чэн Сыхай. – Пекин: Издательство международная культура, 1995. – 300 с. (на китайском языке)

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Яковлева Н.В.

ПДО по изобразительной деятельности МБДОУ д/с №15, Россия, г. Белгород,
преподаватель кафедры изобразительного искусства НИУ «БелГУ»,
гл. редактор детского электронного журнала «Пирамидка» <http://pyramidka.net>
Россия, г. Белгород

Акиньшина Т.В.

педагог-психолог МБДОУ д/с №15, магистр психологии,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается наиболее эффективный метод *психопрофилактики* и *психокоррекции* негативных эмоциональных состояний детей и взрослых – арт-терапия – метод психотерапевтического воздействия средствами искусства. Авторами предложены

рекомендации по использованию арт-терапевтических методов в период адаптации дошкольников.

Ключевые слова: арт-терапия, искусство, адаптация, психокоррекция, художественные образы, творческое самовыражение, детский сад.

Современная тенденция приобщения родителей к адаптационным процессам дошкольника получает все большее распространение. Следует отметить, что в период адаптации к детскому саду у ребенка возникает переформатирование ранее сформированных динамических стереотипов и, помимо иммунной и физиологической ломки, происходит преодоление психологических преград. Стресс может вызвать у малыша защитную реакцию в виде отказа от еды, сна, общения с окружающими, ухода в себя и пр.

Поэтому в период адаптации с детьми необходимо проведение особой работы, чтобы облегчить этот процесс. И если эта работа будет проведена совместно с родителями, то справиться со многими психологическими проблемами в адаптационный период будет намного проще.

В целях плавного перехода из домашних условий в детсадовские, родителями необходимо использовать специальные арт-терапевтические методы стимулирования детского творчества для снятия тревожности и агрессии.

Жизнь человека на протяжении существования цивилизации всегда была неразрывно связана с ИСКУССТВОМ, поэтому возникновение такого метода, как арт-терапия является не случайным. Арт-терапия – это психотерапевтический метод воздействия, осуществляемый при помощи искусства и творчества. Впервые это понятие использовал британский художник Адриан Хилл. Дословно арт-терапия переводится как «лечение искусством», и она закономерно признана психологами и психиатрами одним из наиболее эффективных и мягких способов воздействия на человеческое сознание.

Экстраполяция арт-терапии в образовательные и игровые ситуации способствует полноценному выражению детского внутреннего мира через художественные образы, а также стимулирует более ясное выражение своих переживаний и внутренних противоречий – с одной стороны и творческое самовыражение – с другой.

Эффективность применения методов арт-терапии основывается на том, что она позволяет выражать чувства на символическом уровне.

При этом:

- скрытые переживания выражаются свободнее и легче;
- неприятные или тяжелые волнения не воспринимаются, а преобразовываются в творчество;
- появляется возможность отстраниться от внутренних тревог и страхов, что является первым шагом на пути к освобождению от них.

И если раньше арт-терапия подразумевала только такие традиционные виды творчества, как рисование, живопись, графику, лепку и фотографию, то

современная жизнь внесла свои коррективы, дополняя классические виды арт-терапии новыми формами. Так появились новые методы, а именно:

- игротерапия;
- пескотерапия;
- музыкотерапия;
- драматерапия;
- сказкотерапия;
- библиотерапия;
- фелт-терапия;
- цветотерапия и многие другие.

«Погружение» дошкольника в арт-терапевтический процесс будет более эффективным, если взрослые станут придерживаться некоторых правил:

- исключать из игр и заданий команды, указания, требования и принуждение;
- допускать возможность выбора ребенком видов и содержания творческой деятельности, изобразительных материалов, а также работу в собственном темпе;
- принимать отказ ребенка от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, некорректного обсуждения;
- при необходимости давать возможность ребенку заниматься чем-либо по желанию;
- соблюдать гигиенические нормы по организации пространства;
- иметь все необходимые подручные материалы.

Чем меньше взрослый вмешивается в арт-терапевтическую деятельность малыша, тем выше получится терапевтический эффект и тем быстрее и легче пройдет его адаптационный период.

Следуя из вышеизложенного, можно сделать выводы, что средствами искусства ребенок не только выражает себя, но и больше узнает о других людях, а также получает новый опыт, что способствует более успешному и эффективному адаптационному процессу в период перехода ребенка из домашних условий в детсадовские.

Список литературы

1. Амосов Н.М., Никитина Л.А., Воронцов Д.Д. Страна детства. – М.: Знание, 1990. 29 с. 989.
2. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребенка) // Психол. журн. – 1999. – №1. – С.39-48.
3. Владимир Солярис [Электронный ресурс] <http://samoiselenie.org.ua/index.php/prosto-poems/vladimir-solaris/967-stihoterapiya>
4. Толковый словарь русского языка Д. Н.Ушакова. [Электронный ресурс] URL: / www.yandex.ru.