

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
I Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 апреля 2015 г.

В семи частях
Часть VII



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
С 56

Современные тенденции развития науки и технологий :
С 56 сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 апреля 2015 г.: в 7 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть VII. – 156 с.

ISBN 978-5-9906790-0-9

ISBN 978-5-9906790-7-8 (Часть VII)

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

ISBN 978-5-9906790-0-9
ISBN 978-5-9906790-7-8 (Часть VII)

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Андреева П.Е., Сергеева А.С., Нудная А.И., Воробьева Г.Е.</i> РЕЧЕВОЙ САМОКОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР.....	6
<i>Бежежанов Б.А., Шакиев К.Т., Дарменов Е.Н., Жанасова М.М., Эргешов Р.Х.</i> СИМУЛЯЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ ИНТЕРНОВ ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	8
<i>Бредихина В.Н.</i> ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ (80-90-е ГОДЫ XX-го ВЕКА).....	11
<i>Васильева В.С., Нарихнюк Ю.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	14
<i>Гавриленко Е.Н.</i> ПОИСК НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ	16
<i>Григоревский Л.Б., Иващенко Г.А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ РОССИЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	20
<i>Григорьева О.И., Беляева Н.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ	22
<i>Долгополов А.Б.</i> ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ НА ПРОСТРАНСТВЕ ЕАЭС (ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА КАФЕДРЕ ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КГМУ).....	25
<i>Дудаев Г.С.-Х.</i> ЗАРУБЕЖНАЯ МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ.....	29
<i>Жукова С.Ю., Накорякова Н.Ю.</i> ПОЛНАЯ И НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ, ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА АГРЕССИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	32
<i>Иванова Л.В.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	34
<i>Изотова А.А.</i> КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	37
<i>Карчава О.В., Ефимова А.Н.</i> ТРУДНОСТИ ОТБОРА ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	39
<i>Кахнович С.В.</i> КОГНИТИВНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	44
<i>Клепиков В.Б.</i> ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ	46
<i>Клочко В.В., Воробьева Г.Е.</i> СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР.....	51

Кожанова И.С. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	53
Корепина Л.Ф. НАБЛЮДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НАД АВТОРСКИМИ СЛОВАМИ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	56
Корепина Л.Ф., Сафронов А.В. ОБРАЗЫ БАСЕН И.А. КРЫЛОВА В ИЛЛЮСТРАЦИЯХ	60
Куликов Д. ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ	64
Куликов Д. ИМАЖИНАЦИЯ И САМОВНУШЕНИЕ УСКОРЯЮТ РЕАБИЛИТАЦИЮ ПОСЛЕ ТРАВМ	66
Куликов Д. РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ	68
Мамугина В.П. О ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ	70
Манагаров Р.В. МАСТЕРСКИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ, ЯЗЫКОВОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ШАГ К ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ.....	75
Мартынова Е.В. АРТ-ПЕДАГОГИКА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ.....	78
Матвеева Д.А., Кононыхина Л.Н., Козляк Т.Н. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	82
Матвиенко Е.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ	85
Медведева Е.Ю., Образумова А.Н. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЛКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ	87
Монахов Н.В., Монахова Г.А. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	89
Мухамеджанова А.Б., Карпыкбаева А.С., Сартбаева Д.К., Мейрбекова Г.П., Ризаходжаева Г.А. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	92
Нестерова Н.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И УРОВНЯ ИХ АКТИВНОЙ РЕЧИ	96
Никова М.А. ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	100
Нищаклова Е.В. СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ «ОСОБОГО» РЕБЕНКА.....	103
Поникарова В.Н., Комкова И.Н. ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	107
Порядина А.А., Добровольская Н.Ю. КОНСТРУИРОВАНИЕ ФРЕЙМ-УРОКОВ ПО НЕКОТОРЫМ РАЗДЕЛАМ ТРИГОНОМЕТРИИ.....	110

Проценко А.А., Николаева И.И. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ.....	113
Пфау Т.В., Аверина О.В. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ – УЗБЕКОВ И АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ.....	117
Ральникова И.А., Демина Л.Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНО АКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ	119
Садыкова Н.Р. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ НА ПРИМЕРЕ Р.П. ТАЛЬМЕНКА	123
Сафиева Р.З., Фалеев А.Н. О ВЕДУЩИХ ТРЕБОВАНИЯХ К ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.....	125
Сивцева К.Н., Атласова А.Р. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СЕМЬИ.....	128
Снегова О.В. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИСХОДНОГО ЯЗЫКОВОГО УРОВНЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ВУЗ	131
Сусова О.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ	135
Тарасова С.А. ДИАГНОСТИКА ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	137
Харисова Л.А., Харисова А.Ф. ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	139
Хусаинов З.А. СЕМЕЙНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	141
Шеина Т.Е. СВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА	143
Шестакова Е.А., Глуздова О.В. РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ И ЖЕСТКОГО ОБРАЩЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	145
Юдачев С.С., Галев А.В. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА КАФЕДРЕ «РАДИОЭЛЕКТРОННЫЕ СИСТЕМЫ И УСТРОЙСТВА».....	148

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

РЕЧЕВОЙ САМОКОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Андреева П.Е., Сергеева А.С, Нудная А.И.

студентки кафедры дошкольного и специального (дефектологического)
образования НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Воробьева Г.Е.

ст. пр. кафедры дошкольного и специального (дефектологического)
образования НИУ «БелГУ», канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются вопросы речевого самоконтроля в системе обучения письменной речи младших школьников с ОНР. Дается анализ причин, приводящих к нарушению письменной речи, посредством несформированности речевого самоконтроля.

Ключевые слова: ОНР, самоконтроль, речевой контроль, письменная речь, самопроверка, младшие школьники.

Школьная программа за последние десятилетие претерпела значительные изменения в сторону ее усложнения и насыщения разнообразным материалом, который должен быть усвоен через письменную речь. Данные изменения повлекли за собой увеличения нагрузки на младших школьников, что в свою очередь сказалось на детях, имеющих нарушения речи.

Наиболее ярко проблемы нарушения письменной деятельности отмечается у детей с общим недоразвитием речи, это обуславливается несформированностью всех компонентов речевой системы.

Наряду с недоразвитием речи в целом, еще одной значительной преградой в освоении письменной речи является не готовность речевого самоконтроля к обучению в школе.

Впервые обозначил проблему изучения контроля в условиях письменной речи В.Е. Мамушин. Автор предложил данный вид контроля называть «речевым контролем»: «развитие умения контролировать собственный текст требует длительной речевой практики, и одна из основных задач заключается в том, чтобы практически познакомить учащихся с новыми доступными для них критериями речевого контроля» [Мамушин 1990].

В литературе в качестве синонимичных используемому понятию используют понятия «контроля», самоконтроля» и «речевого контроля», Е.Н. Российская предложила не разграничивать понятия и объединить общим понятием «самоконтроль» [Российская 2007].

Речевой самоконтроль имеет определяющее значение для развития самостоятельной речевой деятельности учащихся. Он сопровождает любое высказывание, его роль особенно заметна в таком виде речи, как письмо.

По мнению С.А. Сотовой, самоконтроль в письменной речевой деятельности играет важную роль в системе интеллектуально-речевых умений школьников. Объектом речевого контроля является текст и работа с ним [Сотова 2008].

При этом автор определяет самоконтроль как сопоставление субъектом речевой деятельности хода и результата своих речевых действий и операций с образцом (реальным или предполагаемым), которое производится с целью регулирования процесса речевой деятельности и совершенствования ее продукта [Сотова 2008].

Кроме того, в своих исследованиях С.А. Сотова отмечает, что речевой самоконтроль осуществляется на всех этапах речевой деятельности и может быть реализован как предварительный, текущий или результирующий (самопроверка). При нарушении речевого самоконтроля у детей наблюдаются различные речевые нарушения.

По мнению Е.Н. Российской основной причиной дисграфии является неспособность учащихся переносить сформированные навыки в иные условия работы [Российская 2007: 74].

Вместе с тем анализ логопедической литературы выявил, что проблема самоконтроля письменной речи у учащихся с нарушением речи остается малоизученной. По наблюдениям учителей – логопедов, при условии длительной систематической коррекционной работы у учащихся с нарушениями письменной речи при чтении учебных текстов и выполнении тренировочных и контрольных письменных упражнений не наблюдается дисграфической и дислексической симптоматики, т.е. устраненные дисграфия и дислексия практически не рецидивируют [Российская 2007].

Поэтому сформированный процесс самопроверки позволяет избежать закрепление ошибок при написании.

Из этого следует следующее: если навык самопроверки в конце письменной деятельности сформирован и автоматизирован, то он будет переноситься на любой вид письменной работы и в последующем обучении позволит избежать возвращения дисграфии.

Речевой самоконтроль (самопроверка) при системном использовании на логопедических занятиях позволяет ребенку самостоятельно оценить и исправить письменную работу, а также сформировать последующий контроль письменной деятельности.

Список литературы

1. Сотова, И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка Москва, 2008. 45 с.
2. Российская, Е.Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией. Дефектология, 2007. №1.
3. Мамушин, В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля». Русский язык в школе, 1990. № 1.

СИМУЛЯЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ ИНТЕРНОВ ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Бекежанов Б.А.

доцент кафедры хирургических болезней №1 Карагандинского государственного медицинского университета, канд. мед. наук, доцент,
Казахстан, г. Караганда

Шакеев К.Т.

заместитель главного врача по хирургии РГП «БМЦ УДП РК»,
доктор медицинских наук, профессор,
Казахстан, г. Астана

Дарменов Е.Н.

доцент кафедры хирургических болезней №1 Карагандинского государственного медицинского университета, канд. мед. наук, доцент,
Казахстан, г. Караганда

Жанасова М.М.

доцент кафедры хирургических болезней №1 Карагандинского государственного медицинского университета, канд. мед. наук, доцент,
Казахстан, г. Караганда

Эргешов Р.Х.

ассистент кафедры хирургических болезней №1
Карагандинского государственного медицинского университета,
Казахстан, г. Караганда

В настоящее время важным аспектом подготовки высококвалифицированных специалистов медицинского профиля является внедрение новых инновационных технологий в преподавании хирургических дисциплин, дающие возможность расширить, углубить и систематизировать полученные знания по дисциплине. Внедрение инновационных методов преподавания для врачей-интернов расширяет диапазон педагогических приемов и улучшает качество преподавания [1].

Ключевые слова: медицинское образование, методы преподавания, симуляционные компьютеры, клинические навыки.

Методики симуляционного обучения в медицине известны уже давно, в частности, в анестезиологии манекены применяются с 80-х годов XX века [2]. Использование симуляторов, манекенов, фантомов позволяет многократно отрабатывать определенные упражнения и действия при обеспечении своевременных, подробных профессиональных инструкций в ходе работы [3, 4].

В структуре медицинского образования в Казахстане наблюдаются очевидные изменения, ориентированные на богатый международный опыт. При этом сохраняются лучшие традиции отечественной науки и практики.

Повсеместно открываются специализированные учебные центры, классы, тренинг-площадки при ВУЗах и лечебно-профилактические учреждения, где становится возможным освоение практических навыков в различных отраслях высокотехнологичной медицины [5,6].

В 2007 году на базе Карагандинского Государственного Медицинского Университета открыт Центр практических навыков (ЦПН). Основное внимание уделено симуляционному (тренировочному) обучению на компьютерных симуляторах, различных тренажерах, манекенах и учебных моделях [10]. Преподавание ведется как по направлению освоения базовых хирургических навыков, так и в разделе высокотехнологичной медицинской помощи [7].

Обучение прежде всего нацелено на интернов, аспирантов хирургического профиля и переподготовку врачей, а также на студентов, впервые осваивающих различные инвазивные манипуляции. В центре учащиеся получают навыки проведения общехирургических процедур и внутриполостных эндоскопических операций на различных органах, а также внутрисосудистых вмешательств [8,9].

В задачи, поставленные перед специалистами ЦПН и кафедрами хирургического профиля КГМУ, входили следующие направления:

1. Объединение классических схем преподавания хирургии и симуляционных методов освоения практических навыков;
2. Отработка алгоритмов этапного обучения основам мануальных навыков в хирургии с использованием медицинских тренажеров и симуляторов различных оперативных техник.

Учебные комнаты оборудованы манекенами, тренажерами-коробками для освоения практических навыков общей, лапароскопической и эндоваскулярной хирургии, усовершенствованными практическими заданиями, устройствами, собственными конструкторскими разработками.

Также здесь имеются новейшие компьютерные симуляторы лапароскопических и рентгенэндоваскулярных вмешательств с так называемой обратной связью, позволяющей ощущать полноту взаимодействия тканей и инструментов, характерных для реальных условий операции.

Учебные модули симуляторов включают в себя общехирургические манипуляции, отработку практических навыков владения инструментарием, техники наложения швов, разъединения тканей, электрокоагуляции, манипуляций с камерой, различными инструментами и другие базовые задания.

Следующим звеном данной технологической образовательной модели является возвращение интернов на компьютерные симуляторы, где они уже переходят к практическим заданиям модулей конкретных лапароскопических операций (холецистэктомии, аппендэктомии и т.д.). При этом задания выполняются последовательно по различным этапам, а затем врачи и студенты имеют возможность выполнить симуляционную операцию целиком.

На наш взгляд, симуляционное (имитационное) обучение, в частности, в хирургии, должно быть представлено не только техническими устройствами и манекенами. Применение органокомплексов в условиях экспериментальной операционной, оборудованной эндоскопическими стойками, в

нашем центре хорошо отработано, и включено в полноценный образовательный процесс.

На органокомплексах и различных нефиксированных тканях интерны в центре практических навыков отрабатывают навыки аппендэктомии, наложения различных анастомозов, ушивания ран кишки и многие другие операции.

В дальнейшем интерны переходят на лечебные базы университета, где участвуют в операционных в качестве ассистентов, самостоятельно выполняют различные операции или их этапы, курируют больных, обсуждают клинические случаи на практических семинарах и конференциях.

В качестве реализации обучающей программы и внедрения разработанных в клинической базе кафедры хирургических болезней № 1 Карагандинского Государственного Медицинского Университета инновационных патентов Республики Казахстан 13-17 октября 2014 года проведен мастер-класс по эндоскопическим технологиям в колоректальной хирургии. В качестве лекторов выступили заведующий кафедрой колопроктологии и эндоскопической хирургии факультета профессионального последипломного образования врачей Первого Московского Государственного Университета им. И.М. Сеченова, профессор П.В. Царьков, главный хирург клиники Управления делами Президента РК профессор С.И. Токпанов, заведующий кафедрой хирургических болезней № 1 КГМУ профессор К.Т. Шакеев. В рамках мастер-класса проводился обучающий тренинг по эндоскопическим технологиям в хирургии на учебных симуляторах фирмы «Karl Storz». Участники мастер-класса получили возможность в достаточном объеме обучиться и усовершенствовать основные навыки видеоэндоскопической хирургии.

Таким образом, различные аспекты возможностей симуляционного обучения и внедрения его в полноценный образовательный процесс лучшим образом представлены в системе подготовки студентов, специалистов постдипломного образования, практических хирургов в условиях специализированного учебного центра при университете.

Интеграция классических схем преподавания хирургии и симуляционных методов освоения практических навыков позволяет повысить качество и эффективность самого образования, а также сократить время приобретения необходимых практических навыков.

Список литературы

1. Clinical simulation: importance to the internal medicine educational mission / P.E. Ogden, L.S. Cobbs, M.R. Howell, S.J. Sibbitt, D.J. Di-Pette // *Am J Med.* – 2007. – № 120 (9). – P. 820-824.
2. Cooper J.B., Taqueti V.R. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training // *Postgrad Med J.* – 2008. – №84 (997). – P. 563-570.
3. National Growth in Simulation Training within Emergency Medicine Residency Programs / Y. Okuda et. al. // *Acad. Em. Med.* – 2008. – №15. – P. 1-4.
4. Pratt D.D. Five Perspectives on Teaching in Audit and Higher Education // Melbourne, FL Krieger Publishing Co. – 1998. – №83. – P. 103.
5. The effect of hi-fisimulation on educational outcomes / D.L. Rodgers et. at. // *Simulation in Healthcare.* – 2009. – №4. – P. 200-206.

6. Горшков М.Д., Федоров А.В. Классификация по уровням реалистичности оборудования для обучения эндохирургии // Виртуальные технологии в медицине. – 2012. – № 1 (7). – С. 35-39.

7. Дозорное М.Г. Современные проблемы учебных центров и пути их решения // Виртуальные технологии в медицине. – 2010. – № 2 (4). – С. 4-6.

8. Иванов А.А., Гуцин А.В., Половинчук А.И. и др. Опыт применения инновационной модели обучения детских хирургов мануальным лапароскопическим навыкам в условиях специализированного учебного центра // Российский вестник детской хирургии, анестезиологии и реаниматологии. – 2012. – Том II, № 1. – С. 131-136.

9. Свистунов А.А., Коссович М.А., Васильев М.В. и др. Оптимизация обучения лапароскопической хирургии в условиях центра непрерывного профессионального образования // Виртуальные технологии в медицине. – 2012. – № 1 (7). – С. 27-34.

10. Федоров А.В., Горшков М.Д. Отработка базовых эндо-хирургических навыков на виртуальных тренажерах. Обзор литературы // Виртуальные технологии в медицине. – 2009. – № 2 (2). – С. 16-28.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ (80-90-е ГОДЫ XX-го ВЕКА)

Бредихина В.Н.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

В статье рассматриваются концепции приобщения детей к чтению ученых, учителей, воспитателей, государственных деятелей Австрии, Румынии, Финляндии. Идеи, методики программ чтения, опыт практического воплощения позволили изменить подходы к чтению, совершенствовать формы и приемы работы с детской книгой, что способствовало решить проблему привития интереса к детской литературе у детей младшего и среднего школьного возраста.

Ключевые слова: кризис чтения, приобщение к чтению, программа чтения, детская литература.

Педагоги, библиотекари, воспитатели и широкая общественность во всех развитых странах в 80-е гг. XX века интенсивно обсуждали проблемы так называемого «кризиса чтения», и особенно – чтения детей и юношества. В этот период были отмечены общие тенденции: падение престижа чтения и сокращение времени, уделяемого чтению на досуге. В 90-е гг. развитие этих процессов продолжается во многих странах. Значительный спад интереса к чтению отмечается у групп школьников и молодежи в Швеции. В Англии, согласно результатам социологического исследования детского чтения, проведенного в 1994-1995 гг., наблюдалась тенденция к уменьшению чтения детьми книг по мере взросления: чем старше они становились, тем меньше читали. Кроме того, английские школьники в 1990-е гг. значительно меньше читали романы Ч. Диккенса, В. Скотта и К. Дойла, которые традиционно входили в круг чтения. В развитых странах Востока наблюдались сходные процессы. В Японии в 1990-е гг. детей называли «тэрэбико» – дети телевиде-

ния. В этот период даже дошкольники проводили у экрана от трех до шести часов в день. Наиболее распространенными видами досуга детей были просмотр телепередач, чтение журналов и комиксов, а также компьютерные игры [3].

Однако взгляд на процессы, происходящие в чтении, которые воспринимались в 80-е гг. на Западе, как «кризис» в чтении, в 90-е гг. претерпел значительные изменения. Исследователи отмечают, что вследствие процессов модернизации, процесс чтения, его престиж и роль преобразились: меняются мотивы чтения и в целом оно меняет свой характер. Чтение становится более функциональным и инструментальным, а также в чем-то более прагматичным.

Заслуживает внимание, на наш взгляд, зарубежный опыт приобщения детей к чтению ученых и педагогов Австрии, Румынии, Финляндии.

Ю. Кледорфер, профессор Педагогической Академии, консультант по образовательной политике Министерства образования Австрии, представил описание нового образовательного проекта “Lesefit”. Это программа, стимулирующая умение и способности ребёнка в чтении. Главная особенность программы заключается в том, что трудные тексты, понятия и темы предлагаются детям в интерактивной и шуточной манере. Логотип программы – «две улыбки», символизирующие чтение. Обучение чтению происходит как двусторонний интегральный процесс. Сущность этого метода заключается в особом внимании к пониманию текста. Дети учатся читать на материале интересных, захватывающих произведений детской литературы. Разработаны новые обучающие материалы, альтернативные техники (метод диаграмм), диагностические методики, новые формы оценки (портфолио). Для формирования правильного чтения, ориентированного на детей, предлагаются следующие идеи: 1) создание учебников; 2) творческое чтение в группах (независимое чтение); 3) 10 разных способов чтения текста; 4) читательская деятельность и развивающее чтение; 5) планирование чтения; 6) «мастерская чтения»; 7) рекомендации учителю: визуализация текста, значимый контекст, диалог, управляемое чтение; 8) творческое письмо. Приём «Гипертекст» [1, с.14].

В 90-е годы в Румынии было проведено множество опросов по поводу чтения. Оказалось, как определяет национальный координатор, директор школы А.-С. Вакарету, для многих детей оно не являлось обязательным занятием. Совет учителей школы А.-С. Вакарету разработал программу «Чтение в школьном расписании». Она рассчитана на год и предназначена для ознакомления учеников и их родителей с преимуществами чтения и для изменения их подхода к чтению. Задачей программы было привить ученикам любовь к чтению и предложить им разные методы вовлечения в него. Было решено сфокусировать школьную программу (по всем предметам) на чтении ряда текстов с целью их дальнейшего обсуждения. Учителя использовали личную заинтересованность учеников в материале, а также ситуативный интерес к чтению, возникающий в рамках урока. Они столкнулись со сложной задачей привлечения и удержания интереса учеников разных способностей.

«Чтение и обсуждение текстов во время уроков румынского, английского, а также во время математики, физики и музыки привело к тому, что ученики стали больше участвовать в процессе чтения. Родителям была дана рекомендация каждый вечер читать детям вслух», – отмечал А.-С. Вакарету [1, с. 19]. Финальным пунктом программы «Чтение в школьном расписании» стала Ярмарка чтения, на которой были подведены итоги за год и продемонстрированы умения учеников.

Учитель, специалист по чтению Х. Линна проработала учителем в различных школах Финляндии около 30 лет, включая школу Юммерста, большую часть этого времени посвятила начальным классам.

Важный фактор в её работе – это поиск методов, с помощью которых можно было бы привлечь детей к чтению: 1) Ключевым моментом “Reading Response theory” является высказывание учениками своих мыслей на основе прочитанных текстов. Данная методика не предполагает запоминания и пересказа текста. На основе прочитанного материала осуществляются театральные постановки. 2) “Reading as Writers” (читаем как писатель) – методика, направляющая ученика к чтению и сочинительству в стиле изучаемого автора. В школе Юммерста по поддержке чтения разработана программа чтения, которая планирует реализовать следующие цели: 1) развитие учеников как активных, внимательных, содержательных читателей и писателей; 2) создание общества чтения. Х. Линна пишет: «Каждую пятницу мы проводим 20-минутную встречу с книгой. Каждый находит интересный отрывок и зачитывает его вслух. Преподаватель ничему не поучает и не советует какую-либо книгу, он (среди учеников) – один из участников, представляющий свой отрывок текста из любимой книги» [1, с.30]. Были организованы «Вечера книги», на которых ученики читали одну и ту же книгу вдвоём или в группах по четыре человека. В «портфолио» по чтению школьники делают записи о книгах, которые они прочитали в течение года, и собирают работы по литературе за весь учебный год.

Зарубежный опыт приобщения детей к чтению показывает, что при наличии программы чтения можно достигнуть реальных успехов в привитии ученикам интереса и любви к детской литературе.

Список литературы

1. Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: Сборник статей и учебно-методических материалов / Редкол.: Т.Г. Браже, С.М. Бородин, В.А. Бородина и др. – СПб.: ЛЕМА, 2005. – 184 с.
2. Чудинова В.П. Чтение детей как национальная ценность. [Электронный ресурс] / В.П. Чудинова. – Режим доступа: <http://www.polemics.ru>.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Васильева В.С.

доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета,
канд. пед. наук, доцент
Россия, г. Челябинск

Нарихнюк Ю.В.

студентка 1 курса
Челябинского государственного педагогического университета,
Россия, г. Челябинск

Статья посвящена изучению вопроса возможности применения современных информационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Информационные технологии рассматриваются как один из важнейших компонентов «обходных путей», позволяющих повысить эффективность коррекционно-реабилитационной работы.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, лица с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы остро стоит вопрос необходимости оптимизации в системе специального (коррекционного) образования, обусловленный изменением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий. Что позволяет с одной стороны повысить эффективность образовательного процесса, с другой – в большей степени применять индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания данной категории детей.

В специальном (коррекционном) образовании информационные технологии достаточно широко применяются в процессе коррекционно-развивающей работы со всеми категориями детей, имеющих ограниченные возможности здоровья [1].

В современном понимании информационные технологии обучения – это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией.

Информационные технологии становятся одним из основных средств обучения, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, открывая им новые перспективы и предоставляя возможность получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования.

В основу использования таких технологий в специальной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные: Л.С.Выготским, П.Я.Гальпериним, В.В.Давыдовым, А.В.Запорожцем, А.Н.Леонтьевым, А.Р.Лурия, Д.Б.Элькониным и др.

В специальном образовании применение информационных технологий обусловлено определенными трудностями, которые связаны с функциональными ограничениями детей с ограниченными возможностями здоровья.

К функциональным ограничениям лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата относятся трудность выполнения мелких и точных движений; недостаточность контроля и координации произвольных движений; ограничение подвижности, недостаточность объема и силы движений, быстрая утомляемость. У детей с нарушениями слуха проявляется сложность или невозможность восприятия звука, а также определения локализации, громкости, высоты и качества звуков. Сложность или невозможность восприятия световых ощущений, формы, размера, очертаний и цвета визуального раздражителя характерна для детей с нарушением зрения.

Затруднения, возникающие у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, восприятия, а также низкой мотивацией и контролем своей деятельности.

Все это актуализирует проблему рассмотрения вопросов возможности и специфики использования информационных технологий, используемых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата возможно изменение конфигурации клавиатуры, применяется мембранная клавиатура с повышенной чувствительностью, клавиатура с увеличенными клавишами. Могут использоваться специальные пальцевые датчики.

В сурдопедагогике информационные ресурсы позволяют овладеть звуками речи, формировать произношения у не слышащих и слабослышащих учащихся с помощью компьютерных программ. При работе с компьютерной программой по формированию произношения возникают слуховые образы звуков, речи, слов, предложений, накапливается слуховой словарь, развивается слуховое восприятие речи. Компьютерные программы позволяют работать над дыханием и голосом, звуками речи, словесным и логическим ударениями и выразительностью речи, развитием слухового восприятия и самоконтроля над собственной речью.

Информация для детей с нарушением зрения представляется в слуховой (экранный чтец) и тактильной (специальная клавиатура с насечками на клавишах) форме, для детей с ослабленным зрением предназначены технологии экранного увеличения. Активное внедрение информационных технологий расширяет возможности слабовидящих детей в получении информации. Способствует формированию адекватных зрительных образов. Применение компьютерных технологий в процессе коррекции зрительных нарушений позволяет сочетать коррекционные и развивающие задачи тифлопедагогического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития дошкольников.

Применение современных информационных технологий, с учётом особенностей и закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет повысить эффективность процесса коррекции

имеющихся у детей нарушений развития, оказывает положительное влияние на развитие их познавательной активности, психических процессов (произвольного внимания, памяти, мышления, восприятия) детей, позволяет значительно повысить мотивационную готовность к проведению коррекционно-развивающих занятий и эффективность обучения в целом [4].

Таким образом, применение компьютерных технологий позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и значительно повысить эффективность деятельности в целом. Разрабатываемые компьютерные ресурсы позволяют создавать собственный дидактический материал, учитывая требования программы, уровень развития детей, индивидуальные особенности и возможности ребенка, зону его ближайшего развития.

Список литературы

1. Васильева В.С., Абрамовских А.А. Информационные технологии как средство коррекции нарушений речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч./ Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть III. – с. 119-126
2. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии // Основы дефектологии. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 6-33.
3. Крючкова О.Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями / О.Г. Крючкова [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415766/>
4. Кукушкина, О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу “Вестник образования”. – 2003. – № 3. – С. 67–76.

ПОИСК НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ

Гавриленко Е.Н.

доцент кафедры государственного и муниципального управления,
Кубанский государственный технологический университет, канд. псих. наук,
Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются стратегические ориентиры в сфере повышения качества образования.

Ключевые слова: качество образования, высшее профессиональное образование, реформирование, образовательный стандарт.

4 декабря 2014 года Владимир Путин обратился к Федеральному Собранию с ежегодным Посланием. Оглашение послания по традиции состоялось в Георгиевском зале Кремля в присутствии свыше 1000 приглашенных. Миллионы зрителей слушали речь Президента по радио и смотрели по телеканалам. Приведу несколько фрагментов ставшей уже исторической речи:

«Нам многое нужно сделать. Создать новые технологии и конкурентную продукцию. Сформировать дополнительный запас прочности в промышленности, в финансовой системе, в подготовке современных кадров. Для этого у нас есть ёмкий внутренний рынок и природные ресурсы, капиталы и научные заделы. Есть талантливые, умные, трудолюбивые люди, способные быстро учиться новому. Главное сейчас – дать гражданам возможность раскрыть себя. Свобода для развития в экономике, социальной сфере, в гражданских инициативах – это лучший ответ, как на внешние ограничения, так и на наши внутренние проблемы. И чем активнее граждане участвуют в обустройстве своей жизни, чем более они самостоятельны как экономически, так и политически, тем выше потенциал России» [2].

Поставлены весьма конкретные задачи, а для их решения необходимо воспитанное в заданных ориентирах поколение.

В последние несколько лет в выступлениях и публикациях российских ученых, писателей, политиков и других представителей отечественной интеллигенции совершенно особую актуальность обнаруживает проблема образования. Вряд ли это можно счесть простой случайностью или новой интеллектуальной модой: скорее за этим стоят некие новые тенденции общемирового цивилизационного процесса. При этом в любых дискуссиях образование подвергается довольно жесткой критической оценке. Необходимы реформы классических образовательных парадигм и поиск новых образовательных подходов, более адекватных современной ситуации.

Появилась необходимость говорить о смене парадигмы высшего профессионального образования «образование = обучение» парадигмой «образование = становление», имея в виду профессиональное становление человека, его социальной самодостаточности. Образование должно служить прогрессивному развитию человека, общества и цивилизации в целом, во всех смыслах: поскольку мы говорим о том, что образование должно перестать быть трансляцией готового знания и призвано скорее научить человека найти свое место, свою нишу в жизни, оформить свое образовательное субпространство.

В новом образовании уготован совершенно иной статус студенту: он становится равноправным субъектом образовательного взаимодействия. Но готов ли среднестатистический студент российского вуза к столь ответственным переменам?

Опыт работы в приемной комиссии одного из вузов, позволяет констатировать: высокие баллы ЕГЭ и средний балл аттестата не соотносятся у большинства абитуриентов. Это подтверждается исследованиями, проведенными в первом семестре 2014года [4] и приведенными на рисунке.

Ни для кого не секрет, что большая часть выпускников в 10 и 11-х классах «разрываются» между требованиями школьной программы и занятиями с репетиторами по подготовке к ЕГЭ. Выпускники, выбрав третий предмет, по которому они будут сдавать ЕГЭ, как правило, перестают уделять достаточное внимание остальным школьным предметам. И трудно упрекнуть их в легкомысленном отношении к жизненно важным вопросам: они просто

не успевают «угнаться за двумя зайцами». Ведь школьная программа не совпадает с содержанием контрольно-измерительных материалов (КИМ).

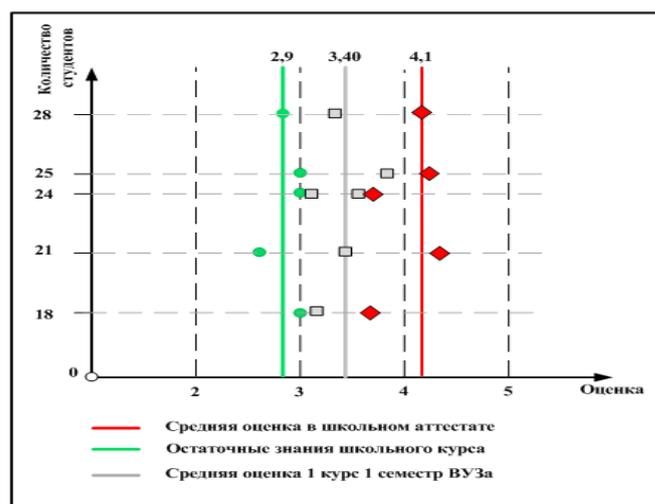


Рис. Средние оценки первокурсников экономического факультета

Такой уровень школьного образования зачастую не позволяет заложить основу для компетентного подхода в вузе, регламентируемого Болонским соглашением [1].

Сегодня, все чаще, к уже традиционным установкам добавляются требования о необходимости в планировании и организации образовательного процесса вуза исходить из запроса-заказа самих участников образовательного процесса. Требование, конечно, благое, но вряд ли разумное, ибо человек, только приступающий к самообразованию, в прямом смысле этих слов, вряд ли способен четко сформулировать и спроектировать траекторию своего образовательного движения: ему еще и цели-то этого движения не ясны, как уж говорить о средствах их достижения.

Есть, несомненно, и целеустремленные студенты, которые среди множества профессий выбрали ту, которой решили посвятить свои способности, их горящие глаза и жажда знаний вдохновляет преподавателей, с ними интересно работать. Но, к сожалению, их очень мало.

Хотелось бы наблюдать переход от концепции функциональной подготовки выпускника вуза к концепции развития личности. Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребности потенциального работодателя, а в идеале – и потребности личности студента. Новая концепция предусматривает практикоориентированный характер образования, который позволяет учитывать потребности работодателя соответствующей отрасли. Не мешало бы при этом учитывать и возможности каждого конкретного человека и способствовать процессам его самореализации и развития. Это станет осуществимым посредством разработки методики предварительного исследования профессиональной направленности личности.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства.

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [3].

Важным фактором в направлении развития высшего профессионального образования является формирование у студентов умений самостоятельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

Этот процесс не менее актуален для среднего профессионального и общего среднего образования.

Выпускнику современной школы нужны не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не исполнительность, а инициатива и самостоятельность. Реалии, к сожалению, весьма далеки от идеальной картины. Откровенно говоря: ведь ни родителями, ни выпускниками вопрос даже не ставится о качестве знаний, всех интересуют лишь баллы ЕГЭ – только они могут открыть дверь вуза. При этом зачастую ни родители, ни сами будущие студенты не могут членораздельно пояснить причину выбора: как вуза, так и направления подготовки (прыгаем в любой вагон, дабы не остаться на перроне).

Саморазвитию научить напрямую нельзя – эта способность не передается. Только педагог, четко ориентирующийся в необходимых для данной профессиональной подготовки компетенциях, может создать условия для формирования этой способности. Умение создать мотивацию к обучению является критерием профессионализма педагога.

Для реализации новых целей образования нужен новый учитель – педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития.

Педагог-профессионал – это уже не транслятор предметных знаний, он становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности. Педагог имеет дело с человеком развивающимся, его действия строятся на знании психологии личности.

Список литературы

1. "Болонская декларация" (Болонья, 19 июня 1999 г.) – Режим доступа: <http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html>
2. Ежегодное послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию 04.12.2014 Россия. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/47173>.
3. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273–ФЗ – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html#p153.
4. Шмалько С.П. ЕГЭ и профессиональная ориентация абитуриента. // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: материалы IX Междун. научн.-практ. конференции в 6 ч. [Текст] Белгород, 2015. – Часть IV. – 26-28 с.

ИНТЕГРАЦИЯ РОССИЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Григоревский Л.Б.

доцент кафедры машиноведения, механики и инженерной графики
Братского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Братск

Иващенко Г.А.

профессор кафедры машиноведения, механики и инженерной графики
Братского государственного университета, д-р пед. наук, доцент,
Россия, г. Братск

В статье рассматриваются основные направления инновационного развития современной системы высшего профессионального образования в России. Анализируются перспективы глобальной модернизации образовательной системы в текущем десятилетии.

Ключевые слова: интеграция, профессиональное образование, человеческий потенциал, международное образовательное пространство.

На сегодняшний день российская экономика оказалась перед долгосрочными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. Один из таких вызовов – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Для России ответ на этот вызов предполагает преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые в том числе характеризуются низким качеством и снижением уровня доступности социальных услуг в сфере образования. Начало XXI века явилось периодом зарождения основ для дальнейшего инновационного развития российского образования, значительных институциональных изменений [3]. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы сформулированы стратегические цели и задачи развития системы образования:

- обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики;
- формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал;
- развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность услуг разных ступеней образования;
- создание современной системы оценки качества образования;
- обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации и развитию потенциала молодежи [2].

Текущее десятилетие в современном мире характеризуется глобальным расширением информационного пространства и стремительным развитием инновационных технологий. В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы усиления значимости научного потенциала и подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров. Одной из ключевых задач современного развития российского общества является кардинальная реорганизация образовательной системы с целью создания универсальной лично ориентированной модели конкурентоспособного современного образования, обеспечивающей экономическую и культурную стабильность страны. В российском образовании в последние годы сложились тенденции и подходы к созданию благоприятных условий, обеспечивающих качество и доступность образовательных услуг. Однако уровень развития отечественного образования пока не соответствует требованиям инновационного социально ориентированного развития страны. Необходимо учитывать, что образование и наука на сегодняшний день для России являются не только культурным, но и одним из основополагающих факторов международного общения в современном мире. Сотрудничество в сфере обмена научной информацией, высококвалифицированными профессиональными кадрами, результатами перспективных научных исследований становятся обязательным условием экономического развития многих стран мирового сообщества. В настоящий момент все развитые государства мира активно участвуют в реализации программ формирования системы непрерывного образования. И Россия не является исключением. В сентябре 2013 года вступил в силу новый Федеральный закон «Об образовании в РФ», в котором в качестве одного из принципов государственной политики в сфере образования является создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации на равноправной основе с системами образования других государств. Глобальные изменения в системе образования, происходящие в последнее десятилетие, связаны с участием России в Болонском процессе – сотрудничестве европейских стран, направленное на создание единого универсального образовательного пространства. В соответствии с Болонской декларацией, подписанной Россией в сентябре 2003 года, политика государства в сфере высшего профессионального образования должна быть нацелена на реализацию следующих основных задач: введение сравнимых квалификаций; введение двухуровневой системы образовательных программ (бакалавриат и магистратура); создание единой системы зачетных единиц; отражение результатов освоения образовательной программы в общепринятом приложении к диплому; развитие мобильности студентов и преподавателей; введение аспирантуры в качестве третьего уровня в общую систему высшего образования; ориентация высшего образования на общеевропейские ценности; развитие системы дополнительного образования.

Однако учитывая все выше перечисленные задачи можно выделить главную – создание новой образовательной модели, включающей в себя принципы интеграции и мобильности, основанные на идеи «образование через всю жизнь». В ее основе лежит предоставление возможности каждому

индивиду выбирать из числа учебных сред, видов деятельности, регионов и стран, необходимое для того, чтобы усовершенствовать свои знания и умения и использовать их оптимально [4].

Таким образом, очевидно, что основным направлением политики государства в области развития системы профессионального образования на современном этапе является эффективное использование инновационных механизмов Болонского процесса – многоуровневая интеграция российского образования в международное образовательное пространство.

Список литературы

1. Болонский процесс в России [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://bologna.ntf.ru>.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.garant.ru/70379634/#help>.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/#review>.
4. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / № 11 2010 – Высшее образование для XXI века [электронный ресурс]/ Кислицын К.Н. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn>.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Григорьева О.И.

доцент кафедры лесоводства Санкт-Петербургского лесотехнического университета, канд. с.-х. наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

Беляева Н.В.

профессор кафедры лесоводства Санкт-Петербургского лесотехнического университета, доктор. с.-х. наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются различные методы обучения, которые могут применяться при подготовке специалистов лесного профиля. Более подробно рассматривается один из новых методов обучения, так называемый Кейс-метод.

Ключевые слова: методы обучения, кейс-метод, лесное хозяйство, бакалавр.

Одна из составляющих успеха обучения – это способ достижения цели обучения или метода обучения. Методы обучения – это способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Однако надо понимать, что обучение – чрезвычайно подвижный, диалектический процесс. Система методов

должна быть динамичной, чтобы отражать эту подвижность. Если говорить о традиционной классификации методов обучения, то она основана еще в древних философских и педагогических системах. Общим признаком методов в ней является источник знаний. Таких источников издавна известно было три: практика, наглядность, слово. С развитием культурного прогресса к ним присоединился еще один – книга, а в последние десятилетия все больше заявляет о себе не бумажный источник информации, а видео в сочетании с новейшими компьютерными и иными системами. В данной классификации выделяется пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видео-метод. Каждый из них имеет модификацию (способы выражения).

Классификация методов по назначению [1]. Общим признаком классификации является определенная последовательность этапов процесса обучения. При данной классификации выделяют следующие методы:

- приобретение знаний;
- формирование умений и навыков;
- использование знаний;
- творческая деятельность;
- закрепление;
- проверка знаний, умений и навыков.

Нетрудно заметить, что данная классификация методов согласуется с классической схемой организации учебного занятия и подчинена задаче, помочь педагогам в реализации учебно-воспитательного процесса и упростить номенклатуру методе.

По степени активности обучаемого можно привести следующую классификацию:

1. Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) (рассказ, объяснение, беседа, лекция).
2. Репродуктивный (лабораторная работа, практическая работа, курсовое проектирование, производственная практика, дипломное проектирование).
3. Проблемное обучение (проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод).
4. Игровые методы (деловые, учебные, ролевые).
5. Коммуникативные методы (семинар, дискуссия, консультация, «мозговой штурм»).
6. Ситуационный метод (Кейс-метод).
7. Программное обучение.
8. Модульное обучение.

Последние пять методов получают сейчас все более широкое распространение, особенно при подготовке бакалавров и магистров. Это связано с тем, что сейчас на первый план выходят такие навыки, как умение анализировать ситуацию и принимать решение, работать в коллективе и отстаивать свою точку зрения. Все эти навыки должны помочь сформировать новые методы обучения, которые направлены на активное вовлечение учащегося в процесс обучения.

Лесное хозяйство, как и любая другая отрасль экономики, строго регламентируется наставлениями, правилами, государственными стандартами, инструкциями и указаниями. С другой стороны, базой лесного хозяйства является природный объект – лес, который служит, во-первых, источником сырья для лесной и некоторых других отраслей промышленности; во-вторых, источником многих продуктов (ягоды, грибы); наконец, лес – важнейший средообразующий фактор, который формирует пригодную для существования многих животных и самого человека окружающую среду. Поэтому работникам лесного хозяйства требуется принимать управленческие решения, основываясь на знаниях, полученных из разных источников.

Для того, чтобы развить эти умения возможно в процессе обучения применять Кейс-метод. Под понятием кейс подразумевается описание, а также решение конкретной проблемной ситуации, связанное напрямую с тем или иным предприятием.

Применительно к лесному хозяйству предполагается дать студентам задание по составлению плана освоения лесов конкретного предприятия. В процессе выполнения задания они должны решить проблему обеспечения многоцелевого, рационального, непрерывного, неистощительного освоения лесов и их использования в соответствии с разрешенными видами в конкретных условиях.

Структура кейса будет состоять из следующих разделов:

- общие сведения;
- сведения о лесном участке;
- организация использования лесов;
- мероприятия по охране, защите и воспроизводству лесов;
- мероприятия по охране объектов животного мира, водных объектов;
- иные сведения и мероприятия.

В процессе использования кейса в обучении будет состоять из следующих этапов:

- индивидуальное изучение таксационных описаний студентами;
- анализ состояния лесного фонда и возможные пути решения существующих проблем;
- дискуссии, рекомендации по проведению различных мероприятий для конкретного лесничества;
- презентация решений проблемных ситуаций.

Предполагается, что основной целью написания кейса будет не только поиск конкретных решений, но и приобретение навыков поиска оптимального решения, умение работать в группе, обосновывать свое мнение и доводить его до собеседников.

Список литературы

1. М.А. Данилов, Б.П. Есипов. Дидактика [Текст] / М.А. Данилов // Издательство Академии педагогических наук РСФСР. – М. 1957.- 517 с.
2. Lea Lepola, Jean Courtas, С. Викторенкова и др. Как организовать учебный курс. [Текст] / Lea Lepola Издательство политехнического университета прикладных наук. – 2006. – 61 с.

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ НА ПРОСТРАНСТВЕ ЕАЭС (ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА КАФЕДРЕ ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КГМУ)

Долгополов А.Б.

старший преподаватель кафедры
истории Казахстана и социально-политических дисциплин
Карагандинского государственного медицинского университета,
Казахстан, г. Караганда

В статье рассматривается применение наглядных методов, а именно различных видеоматериалов (документального и художественного материала, видеолекций на занятиях по истории Казахстана), а также делаются выводы о важности активных методов обучения.

Ключевые слова: история Казахстана, инновации, видеоматериалы, видеолекции.

Поступательное развитие общества невозможно без воспитания патриотизма у молодёжи, чувства уважения к своей истории. Особое значение в этом плане принадлежит преподаванию отечественной истории, которая изучается в вузах Казахстана, России и других странах на постсоветском пространстве. Среди задач по вхождению Казахстана в число конкурентоспособных стран мира одно из ключевых мест принадлежит задаче реформирования образовательной сферы, в частности, внедрения инноваций, «...использование новых технологий, идей и подходов...», [2] т.к. одна из основных задач высшего образования, должна состоять в гармоничном развитии личности будущего специалиста. Так, Президент РФ В.В. Путин в своих выступлениях неоднократно подчёркивал роль истории в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи, «...опираясь на которую мы обретаем внутреннюю силу и смысл национального развития». [3]. Президент РК Н.А. Назарбаев неоднократно говорил о важности истории в формировании патриотизма и консолидации общества, подчеркивая важность внедрения «...инноваций в учебный процесс с целью повышения его эффективности, что необходимо для подготовки конкурентоспособного специалиста» [5].

Современная система вузовского образования в РК, которая строится на кредитной форме обучения в соответствии с Болонским процессом, предполагает интенсивную работу студентов на занятиях любого вида. Мы полагаем, что это касается в первую очередь практических занятий.

При проведении практических занятий по истории Казахстана на кафедре истории Казахстана и социально – политических дисциплин в КГМУ широко используется работа с видеоматериалами. Практически по большинству тем данной дисциплины на кафедре имеются записанные на DVD- дисках фильмы и видеосюжеты. Их источником являются: исторические передачи и документальные фильмы, записанные с каналов казахстанского и российского телевидения, видеоролики на историческую тематику из Интернет-

ресурсов, а также видеолекции, снятые преподавателями кафедры во время поездок в археологические экспедиции, а также к историческим и архитектурным памятникам нашей республики и соседних государств (ряд видеолекций по основным темам курса защищён свидетельствами о государственной регистрации на объект авторского права). При этом важно отметить, что использование видеосюжетов по различным темам практических занятий не самоцель, а форма активизации мышления студентов в ходе занятия.

Работа с видеоматериалом на практическом занятии строится следующим образом: в ходе занятия, при рассмотрении вопросов темы, студентам предлагается просмотреть в течение 10 – 15 минут видеосюжет, а затем ответить на поставленные преподавателем вопросы по нему. Это предполагает краткую запись студентами в тетрадь фактов и событий, увиденных в фильме, то есть студенты должны не пассивно наблюдать, а активно перерабатывать получаемую информацию.

Особенно благодатно можно использовать видеоматериал по темам новейшей истории Казахстана. Так, события Октябрьской революции 1917 года, гражданской войны сложно разобрать на практическом занятии не используя документальное кино. Студентам часто не очень понятен смысл таких событий как революция, борьба «красных» и «белых» и другие события того исторического периода. Цикл фильмов «Казахстан: страницы истории» показанный по республиканскому каналу «Хабар», в 2006 – 2008 годах, служит этой цели. Фильмы продолжительностью 13 – 18 минут содержат документальную кинохронику, комментарии историков, свидетельства очевидцев событий. Так, например, фильм, посвященный гражданской войне в Советской России в 1918 – 1921 гг указывает основные причины гражданского противостояния как в России, так и в Казахстане, изобилует фактами, содержит небольшие отрывки из художественных фильмов на историческую тематику. По ходу демонстрации фильма делаются паузы, во время которых студенты отвечают на вопросы по просмотренному материалу: Каковы основные причины гражданского противостояния? Какие классы поддержали большевиков и Красную Армию, какие – «белых» и почему? и т.д. По окончании просмотра задаются вопросы по теме (или предлагаются тесты).

Среди тем по новейшей истории Казахстана, можно отметить тему, связанную с коллективизацией и голодом 1931-1933 гг. в СССР. Тема изучается также с помощью фильма из указанного документального цикла. Увиденное на экране, (павшие животные, трупы людей, остатки съеденных детей), вызывает нередко у студентов возгласы удивления и ужаса. После просмотра студентам предлагается ответить на вопросы: кто виноват в «такой» коллективизации в Казахстане и в СССР в целом? В чем причина голода в 1931 – 1933 годах? Студентами обычно отмечаются, со ссылкой на только что просмотренный материал, жесткие, командные методы руководства сельским хозяйством, насилие к крестьянам и кочевникам, форсированные темпы колхозного строительства и т.д. Виновником голода называют правящую партию и ее лидера, Сталина, руководителей республик – Ф. Голощекина (в Казахстане). Вместе с тем делается вывод о том, что в годы насильственной

коллективизации пострадали все народы СССР. Тема «Политические репрессии 30 –х годов» рассматривается в ходе просмотра фрагментов документальных видеофильмов «Сталин и власть» и «Сталин и тайная полиция» (Россия, США 1993 год). По мере просмотра в тетрадь записываются черты тоталитарного режима, сложившегося в СССР в 30 – е годы прошлого века. Это – господство одной партии, культ ее лидера, репрессии и беззакония в государстве, и т. д. Документальные кадры о массовых репрессиях в стране вызывают подлинное удивление у студентов. «От репрессий пострадали все народы огромной страны», – подобный вывод можно услышать от них после просмотра документальных кадров.

Тема «Казахстан в период Великой Отечественной войны» рассматривается на практических занятиях также с привлечением документального кино. Документальный фильм «Сталин и война» (Россия, США 1993 г.) показывает все тяготы и ужасы войны. Особенно сильно действуют на студентов кадры военной кинохроники, где показываются тела людей, повешенных фашистами в захваченных населенных пунктах. Очень сильно в эмоциональном плане воздействуют на студентов, по нашему наблюдению, кадры из блокадного Ленинграда, где военная кинохроника зафиксировала падающих от голода людей, завернутые в ткань тела умерших, которых на санках везут хоронить их близкие. После этого, студентам становится ясно, для кого казахский акын – Джамбул Джабаев написал свое знаменитое стихотворение «Ленинградцы – дети мои». После просмотра таких материалов, студентам предлагается ответить на вопрос о причинах победы народов СССР в Великой Отечественной войне. Среди главных причин называются обычно единство народов страны в борьбе с общим врагом, героизм и стойкость всех и каждого, единство фронта и тыла.

Рассматривая темы, связанные с так называемой перестройкой, эпохой распада СССР и становления Республики Казахстан как независимого государства студентам приходится объяснять сложное и противоречивое время реформ М.С. Горбачева, завершившееся путчем 19 августа 1991 года и распадом СССР. Демонстрируя документальную хронику тех лет (1985 – 1991 годов), студентам задаются вопросы о причинах распада огромной страны на отдельные независимые государства. Выводы по просмотренному материалу записываются в тетрадь: непродуманные, неподкрепленные ничем реформы, при сохранении старой командно – административной системы управления привели страну к кризису. Вопросы современной истории Казахстана на этапе независимости изучаются с помощью материалов отечественных телепередач, ежегодных Посланий Президента народу Казахстана. В ходе работы с данными материалами делаются паузы, и студентам предлагается ответить на вопросы об основных приоритетах внутреннего и внешнего развития республики на современном этапе. Иногда на практических занятиях целесообразно использовать фрагменты новостных передач, в частности, программы «Итоги», «Время», «Вести», где подводятся итоги достижений государства за последние недели и даже дни. Так, в новостных передачах казахстанских и российских телеканалов, нередко можно увидеть последние сообщения об успехах евразийской интеграции, совместных экономических проектах стран ЕАЭС.

Следует отметить, что многие вопросы истории Казахстана необходимо рассматривать в тесной связи, как с российской историей, так и с историей других государств СНГ. Это связано с тем на наш взгляд, что Казахстан являлся на протяжении веков частью России, затем СССР, и все события, происходившие в прошлом на просторах огромной многонациональной России, так, или иначе, отзывались на ее окраинах. Не случайно в 2003 году, президент России В.В. Путин, в телеинтервью в связи с проведением года Казахстана в России, говорил об общей исторической судьбе народов России, Казахстана и Средней Азии следующее: «... Эти народы близки нам по культуре, по менталитету»... Именно в этом контексте, как мы полагаем, следует рассматривать многие темы в истории Казахстана, (а равно в рамках истории России) находя то общее, что объединяет судьбы евразийских народов. В частности, народов и государств ЕАЭС. Президент РК – Н.А. Назарбаев неоднократно подчеркивал, что Россия является нашим главным стратегическим партнером, что подтверждается последними договоренностями, в частности, созданием Таможенного союза Казахстана с Россией и Белоруссией, а также подписанием договора о создании ЕАЭС 30 мая 2014 г. Поэтому при изучении истории Казахстана в вузах необходимо формировать, из наших соседей – государств ЕАЭС, а также СНГ образ дружественных государств, в том числе с помощью наглядных средств. Это важно для воспитания молодого поколения, которому предстоит трудиться и развивать взаимовыгодное сотрудничество с нашими партнерами в ближайшем будущем.

На наш взгляд, по большинству тем практических занятий по истории не только возможно, но и необходимо широко использовать видеоматериалы (а также слайды, презентации), т.к. это повышает интерес студентов к истории своего государства, активизирует их внимание, способствует лучшему запоминанию материала, масштабных исторических событий прошлого. Все это, в совокупности, способствует формированию патриотических чувств у молодежи, которые во многом воспитываются уважением к прошлому, к истории своего народа и государству, других народов Евразии, которые тесно связаны общими историческими корнями. Президент РФ В.В. Путин отмечал «...всеохватывающую, объединяющую роль культуры, истории...» в деле государственной политики в области образования [4]. Подводя итог, следует сказать, что инновационные подходы в высшем образовании, в целом, отвечают задачам реформирования системы высшего образования в странах ЕАЭС, поскольку образование это основная «...движущая сила развития человека в 21 веке...» [1]. На наш взгляд, именно этим целям отвечает широкое использование видеоматериалов на занятиях по отечественной истории в вузах, т.к. оно способствует более активному восприятию прошлого своего государства, помогает воспитывать патриотизм особенно у молодого поколения.

Список литературы

1. К экономике знаний через инновации и образование. Лекция Президента РК Н. А. Назарбаева в Евразийском Национальном Университете им. Л.Н. Гумилева. Астана, – 2006.
2. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана. Астана, – 2007г.

3. Послание президента Федеральному Собранию 2012 г. Sphgimo.ru
4. Послание президента РФ Федеральному Собранию 2013 г. Sphgimo.ru
5. «Социальная модернизация Казахстана. Двадцать шагов к обществу всеобщего труда». Казахстанская правда. 13 июля 2012 г.

ЗАРУБЕЖНАЯ МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ

Дудаев Г.С.-Х.

старший преподаватель кафедры управление персоналом
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»,
Россия, г. Грозный

В данной статье на основе зарубежного литературного обзора проведено исследование, которое посвящено теоретическому анализу компетентностной модели в образовании. Рассматривается западная модель компетентностного подхода, осуществляется анализ ключевых понятий «компетентность» и «компетенция», характеризуется сущность компетентностного подхода. В ходе данного исследования расписаны и анализированы три модели развития компетентностного подхода – анализируется опыт США и Германии и Британии по развитию функционального образования, основанного на компетентностной модели подготовки конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: зарубежная модель, образование, опыт, компетентностный подход, компетенция, компетентность, анализ.

Основные подходы принятые за рубежом к пониманию определения и анализа компетентностного подхода выделяют три они трактуются для определения качества результатов образования. Начало этих подходов положено в США и нужно отметить, что эти подходы независимы друг от друга. Следующим местом открытия является Великобритания, а последнюю очередь в Германии и Франции.

Рассмотрим более подробно все три подхода.

Американский подход при обсуждении к определению компетентности всегда трактуется как термин «поведенческий подход», и, тем самым, подчеркивается ориентация результатов образования как способность их применять в любой практике после окончания учебного заведения.

Шесть видов компетенций и три уровня блоков, которые включают общеорганизационный уровень, и уровень процессов представляет с собой модель «компетентностного лидера», которая была создана в 2000 г. (рис. 1).

В процессе оценивания происходит детализация, при которой кластеры каждого уровня разбиваются на отдельные группы компетенций, дробящиеся, в свою очередь, на субкомпетенции. Например, представители этого подхода идентифицировали два кластера компетенций на общеорганизационном уровне: стратегическое мышление и стратегическое управление, в которые входят четыре и пять групп компетенций соответственно с дальнейшим дроблением на субкомпетенции (Collins и др., 2000). На уровне процессов

каждый из двух кластеров (управление процессами и планирование процессов) разбивается на три группы компетенций, которые делят на субкомпетенции [2, с. 205].

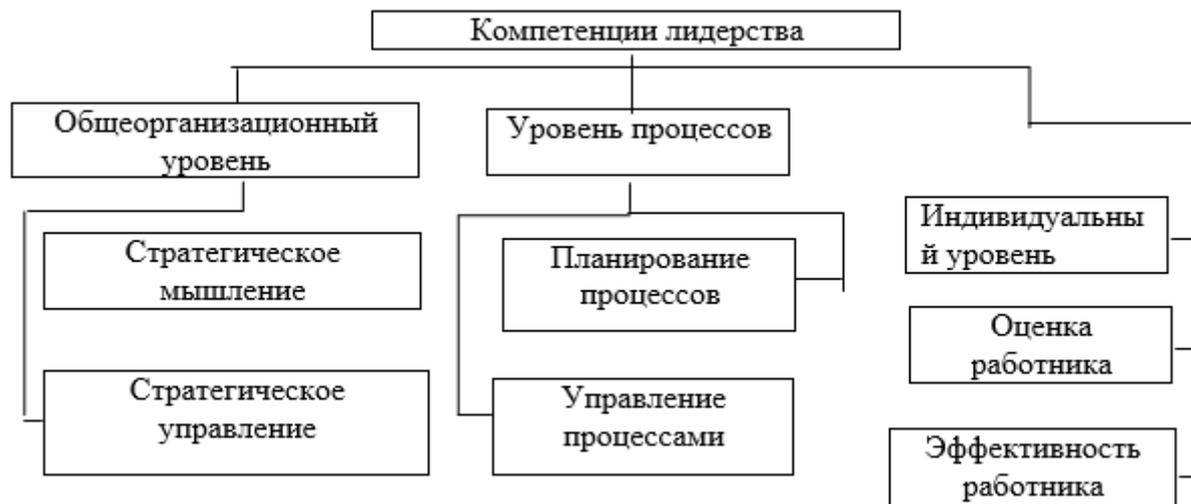


Рис. 1. Модель компетенций лидера Holton и Lynham (Американская традиция)

Компетентностный подход для Великобритании имеет характерное направление функционального и целостного развития путем объединения знаний, ценностей и навыков, которые присущи тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. Чисмэн и Чиверс, в частности, предложили модель интегративного развития профессиональной компетентности (рис. 2).



Рис. 2. Интегративная модель профессиональной компетентности (британская традиция)

В Великобритании, анализируя компетентностный подход для оценки качества образования, можно сказать, что понятие «компетенция» имеет расширенное понимание в отличие от американского понимания этого термина. По сравнению с американским, где компетенции, в основном, направлены на поведенческие моменты, связанные с отличительными характеристиками будущего места работы выпускающегося специалиста учебного за-

ведения, в Британии также охватываются и функциональные характеристики качества базисных знаний, и результатов обучения.

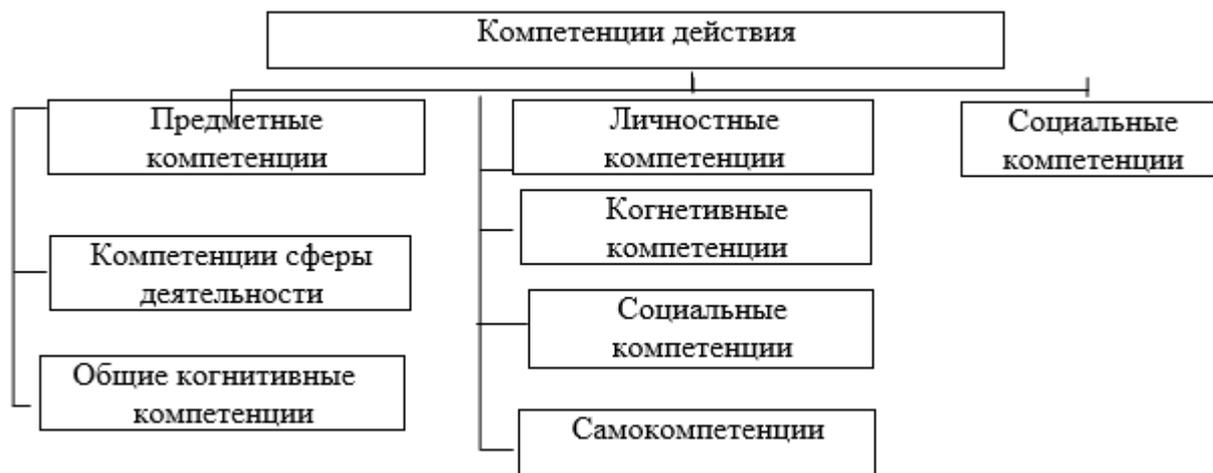


Рис. 3. Немецкий подход: «компетенции действия»

В немецкой системе образования, согласно принятой типологии, функционального, познавательного характера предметные компетенции в основном описывают способности обучаемого выполнять различные задачи и в дальнейшем решать проблемы практического характера на базе предметных знаний, умений и навыков. Компетенции когнитивного типа, в основном, рассматриваются как предметные компетенции для предпосылки развития. Способность обучающихся к анализу, поиску и оценке имеющихся направлений саморазвития относится к числу важнейших личностных компетенций, которые включают социальные и когнитивные компетенции.

Одномерные модели, рассчитанные на построение единственной шкалы, когда оцениваются качества результатов образования, является главным обобщающим моментом зарубежного опыта компетентностного подхода. Появление функциональных и когнитивных компетенций расширило начальный поведенческий подход, сложившийся в США в период формирования представлений о компетенциях в образовании.

Список литературы

1. Хомский Х. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965).
2. Hornby A.S., Oxford advanced Learning dictionary of current English (7 th Edition), Oxford University press. 2005. P.307.
3. Harm Biemans, Martin Mulder and others. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls //Journal of Vocational Education and Training, 2004. Vol.56. 4. pp.523-538.
4. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial 1999. Vol.23. 6. P.275-285.

ПОЛНАЯ И НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ, ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА АГРЕССИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

Жукова С.Ю.

студентка 2 курса, бакалавр направления подготовки
«Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВПО «СахГУ»,
Россия, г. Южно-Сахалинск

Накорякова Н.Ю.

ст. преподаватель кафедры психологии Института психологии и педаго-
гогики ФГБОУ ВПО «СахГУ»,
Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье приводятся результаты эмпирического исследования, посвященного изучению влияния состава семьи на агрессивность детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: семья, полная и неполная семья, агрессивность дошкольников.

Для ребёнка дошкольного возраста, семья – это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Именно семья играет важнейшую роль в развитии личности, закладывает основу человеческих качеств. И чтобы эта основа была прочной, семья должна быть благополучной. Семейное благополучие во многом зависит от того, является семья полной или неполной.

Психологический словарь дает нам следующие определения полной и неполной семьи:

Полная семья – наиболее полноценный тип семьи с наличием обоих родителей и детей.

Неполная семья представляет собой группу ближайших родственников, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими детьми несовершеннолетнего возраста.

Существуют самые разноречивые мнения о семьях, где воспитанием ребенка занимается только мать или отец. Одни считают, что это всегда плохо, другие утверждают, что для ребенка абсолютно безразлично, кто его воспитывает, а третьи доказывают, что неполная семья имеет даже определенные преимущества перед полной семьей, так как оставшийся с детьми родитель несет персональную ответственность за все, что происходит в его семье и не пытается переложить вину за собственные неудачи, просчеты или ошибки на других членов семьи.

Одним из негативных проявлений поведения современных дошкольников стала агрессивность, конечно нельзя сказать, что раньше её не было, однако на сегодняшний день число детей с такими проявлениями возросло.

Эмпирическим путем мы пытались уточнить, влияние полной и неполной семьи на агрессивность дошкольников. В нашем исследовании приняли участие 24 ребёнка в возрасте от 4-5 лет, 12 испытуемых из полных семей; 12 испытуемых из неполных семей. Из них 11 мальчиков, и 13 девочек.

С целью выявления агрессивности испытуемых использовалась анкета «Критерии агрессивности у ребёнка» Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

В результате испытуемые из полной семьи имеют следующие показатели: высокий уровень – 1 (8,3%), средний уровень – 7 (58,3%), низкий уровень – 4 (33,3%). Уровень агрессивности испытуемых из неполной семьи дал следующие результаты: высокий уровень – 3 (25%), средний уровень – 3 (25%), низкий уровень – 6 (50%).

Представим полученные результаты в виде диаграмм, отдельно по полной (рис. 1) и неполной (рис. 2) семьям.

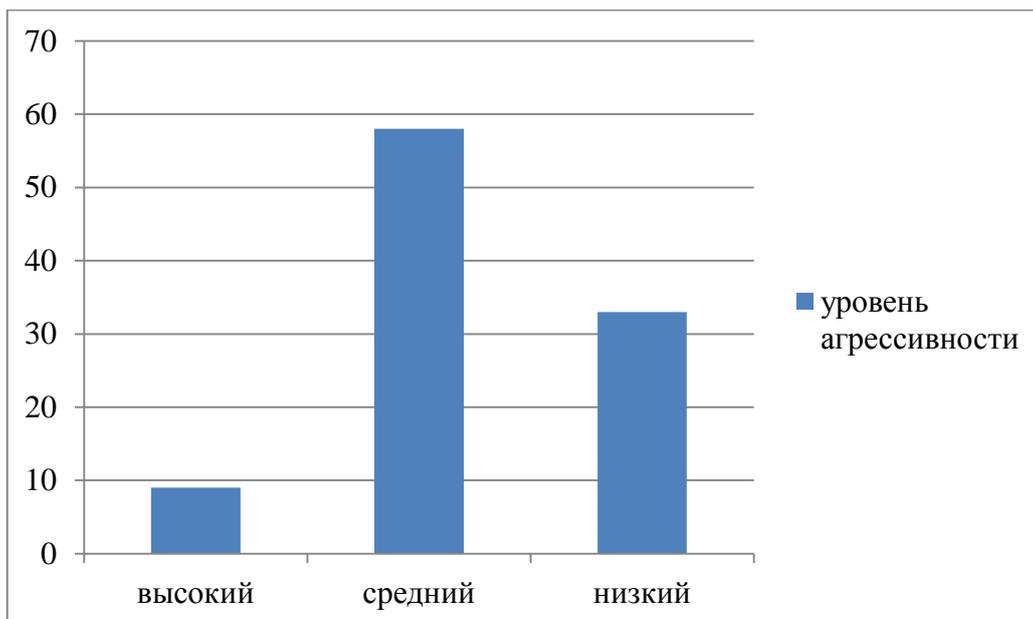


Рис. 1. Уровень агрессивности испытуемых из полной семьи

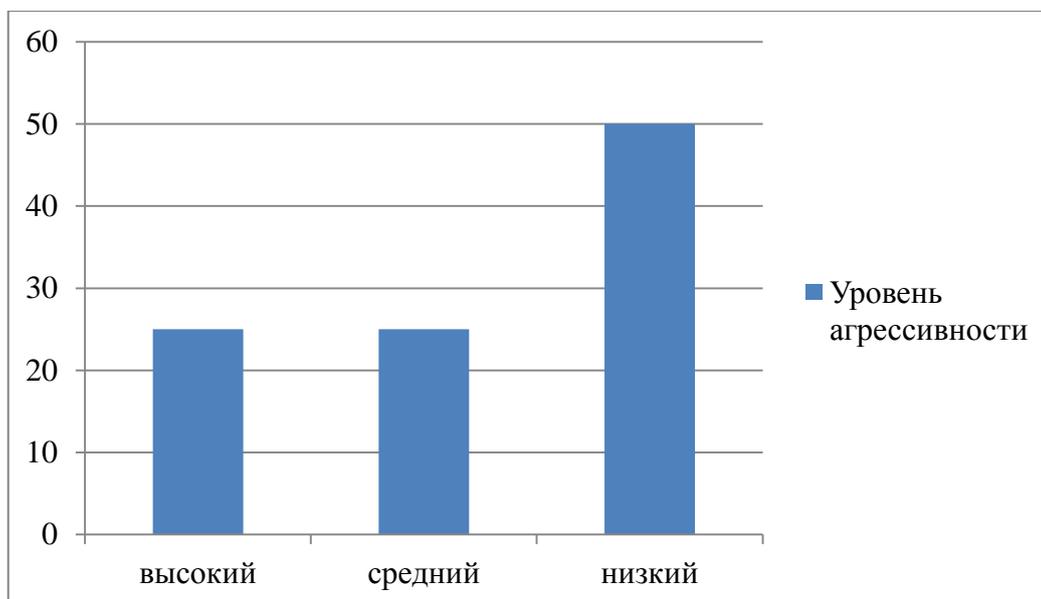


Рис. 2. Уровень агрессивности испытуемых из неполных семей

Для определения статистической значимости, влияния полной и неполной семьи на агрессивность дошкольников, мы воспользовались U-критерием Манна-Уитни. В результате эмпирическое значение попало в зону незначимости.

Таким образом, в данной выборке испытуемых полнота семьи не оказала статистически значимого влияния на агрессивность дошкольников.

Анализируя результаты исследования мы видим, что большая часть испытуемых обладает высоким и средним уровнем агрессивности, это вполне может быть свидетельством того, что современные родители мало уделяют внимания ребенку. Они озабочены тем, чтобы ребенок был одет и обут, чтобы у него были «крутые» игрушки, и мало задумываются над развитием внутреннего мира ребенка, его интересах, потребностях, о том, какой социальный опыт приобретает малыш, какие способы поведения постепенно становятся для него привычными. Дети часто остаются наедине с телепередачами далеко не того качества и содержания, которое необходимо дошкольнику. Ребенок впитывает из таких передач негативные формы поведения и реагирования на события и с удовольствием копирует их в своей реальной жизни. И полная, и неполная семья сталкивается с рядом объективных трудностей, но каждая из них обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология, Учебное пособие. – СПб., Речь, 2004. – 224 с.
2. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей. – М., 2006. – 254 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2002. – 322 с.
4. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 2000. – 295 с.
5. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 576с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иванова Л.В.

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

В данной работе рассматривается содержание методической подготовки будущего учителя информатики к использованию и созданию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности учителя на занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения информатике».

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, электронный учебно-методический комплекс, дистанционный учебный курс, система дистанционного обучения, информатизация образования, теория и методика обучения информатике, методы, формы и средства обучения.

Перспективы развития различных технологий обучения связаны с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которые позво-

ляют управлять самостоятельной работой учащихся на принципиально новом организационном уровне. В настоящее время решается задача эффективного использования ЭОР для конструирования учебного процесса и организации сетевого взаимодействия всех субъектов этого процесса [2, С. 62].

Умения современного учителя применять ЭОР в практике обучения является составляющей его компетентности в области использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности). Для организации учебного процесса с использованием ЭОР будущему учителю важно научиться осуществлять их поиск и отбор в соответствии с имеющимися условиями, определять целесообразность их использования на различных этапах урока и проводить оценку результатов деятельности учащихся с их применением.

При достаточном количестве электронных образовательных ресурсов следует отметить: во-первых, их недостаточное качество, как с методической точки зрения, так иногда и с содержательной. Во-вторых, неподготовленность сегодняшнего выпускника вуза целенаправленно использовать готовые цифровые образовательные ресурсы, а также создавать свои собственные для органичного включения в учебный процесс. Даже студенты специальностей, связанных с информатикой, часто не могут полностью использовать весь арсенал электронных средств обучения, ограничиваясь лишь применением презентаций. Правильно оценивать возможности и качество того или иного ЭОР, включать их в свою методическую копилку, использовать инновационные формы и методы обучения – одна из задач, которую необходимо решать в процессе методической подготовки будущих учителей информатики [3, С. 82-83].

На сегодняшний день учитель информатики, вовлеченный в современные инновационные процессы, переходит на качественно новый уровень. Наличие огромного числа образовательных компьютерных курсов и программ освобождает учителя от необходимости создания электронного курса по дисциплине собственными силами, однако, ставит задачу поиска такого готового ресурса и разработки методики его применения. В обучении информатике параллельно применяются как изучаемые средства информатики, так и образовательные ресурсы, способствующие повышению эффективности обучения [5, с. 85-90].

Одной из первостепенных задач на пути повсеместного использования образовательных электронных ресурсов (дистанционных учебных курсов) является соответствующая подготовка педагогических кадров. Для этого необходимо совершенствовать методическую систему подготовки будущих учителей информатики к применению и разработке образовательных электронных ресурсов [4, с. 292].

Современный этап развития ИКТ характеризуется наличием большого количества прикладных и инструментальных программных средств, применение которых для создания ЭОР не требует специализированной подготовки в области программирования, например, средства Microsoft Office 2010 (Word, Excel, Access, PowerPoint), Windows Movie Maker, FrontPage,

Macromedia Flash и др. Особо ценными среди них являются программные средства, позволяющие создавать мультимедийные ЭОР, объединяющие как статическую визуальную информацию (текст, графика), так и динамическую (речь, музыка, видеофрагменты, анимация). Знание возможностей таких средств, наличие умений и навыков работы с ними позволят будущему учителю информатики создавать собственные ЭОР.

Одной из систем управления обучением, позволяющей создавать дистанционные учебные курсы (сетевые курсы), включающих в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы (или ссылки на них), а также методические инструкции (как для преподавателя, так и для обучаемого) в соответствии с рабочей программой дисциплины в нашем вузе используется система LMS MOODLE. Одной из платформ этой системы в КФУ является площадка «Гулпар» [1, с. 265]. При разработке ЭОР эта платформа позволяет использовать следующие элементы:

- **Анкета** – учитель может использовать анкеты для сбора данных, которые помогут ему лучше узнать своих учеников и поразмышлять об эффективности обучения;
- **Вики** – позволяет участникам добавлять и редактировать набор связанных веб-страниц;
- **Глоссарий** – позволяет участникам создавать и поддерживать список определений, подобный словарю или собирать и систематизировать ресурсы и информацию;
- **Лекция** – позволяет располагать контент и практические задания в интересной и гибкой форме;
- **Тест** – позволяет создавать тесты разных типов: множественный выбор, верно/неверно, на соответствие, короткий и числовой ответ;
- **Форум** – позволяет участникам общаться в асинхронном режиме, т.е. в течение длительного времени;
- **Чат** – позволяет участникам иметь возможность синхронного письменного общения в реальном времени [6, С. 82].

Разрабатываемые студентами ЭОР (в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ по информатике) содержат такие элементы, как: «Новостной форум», «Форум по вопросам курса», «Лекции по курсу», «Глоссарий», «Анкета студента», «Итоговый тест» и др. Эффективность использования ЭОР обеспечивается наличием мультимедийности, интерактивности и моделирования. Замена для самостоятельной работы текстового фрагмента с информацией на интерактивный контент ЭОР – способствует повышению качества организации образовательного процесса.

Для развития творческого потенциала будущего учителя информатики и обеспечения качества методической и профессиональной подготовки к использованию ЭОР в профессиональной деятельности разработан и успешно используется в учебном процессе электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Теория и методика обучения информатике», содержащий графическую, текстовую, цифровую, музыкальную, видео-, фото- и другую

информацию, направленную на реализацию целей и задач современного педагогического образования.

Структура ЭУМК представлена разделами: программа; теоретический блок; практический блок; контрольно-диагностический блок. Использование ЭУМК предоставляет возможность смещения акцента в обучении на развитие каждого студента и осуществления перехода от простого усвоения совокупности знаний к деятельностному, развивающему обучению, а в результате – формированию профессиональной компетентности в условиях современной информационно – образовательной среды.

Список литературы

1. Анисимова Э.С., Тимофеев Д.С. Разработка электронного курса по информатике в системе LMS MOODLE //Экономика и социум. 2014. №2-1(11). С. 264-266
2. Иванова Л.В. Обучение будущих учителей информатики разработке и применению электронных образовательных ресурсов //В сборнике: Перспективы развития науки и образования сборник по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2015 г.: в 13 частях. Тамбов, 2015. С. 62-64
3. Иванова Л.В. Обучение будущих учителей применению электронных образовательных ресурсов. //Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 19. №4 . С. 82-87.
4. 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.
5. Иванова, Л.В., Чекушина, В.Е. Методическая подготовка будущих учителей информатики //Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 17. № 2. С. 85-90.
6. Тимофеев Д.С., Анисимова Э.С. Разработка электронного образовательного ресурса на площадке «Тулпар» системы дистанционного обучения КФУ//Сборник научных трудов SWorld. 2014. Т. 7 №2. С. 80-83

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Изотова А.А.

студент кафедры дошкольного и специального образования
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье коррекционно-педагогическая работа по формированию знаково-символической деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития школьников. Развитие и формирование знаково-символической деятельности позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, что является основой благополучного развития муниципального образования в целом.

Ключевые слова: знак, символ, знаково-символическая деятельность, знаково-символическое развитие.

Система школьного образования детей с различными нарушениями речи складывалась в нашей стране на протяжении многих десятилетий. В основу создания такой системы положена концепция Р.Е. Левиной, применившей психолого-педагогический подход к анализу и классификации речевых нарушений, что сделало возможным объединение для совместного обучения и воспитания детей с разными по клинической структуре, но сходными по проявлениям речевыми нарушениями [1]. В то же время разработанная Р.Е. Левиной уровневая классификация речевых нарушений в зависимости от степени тяжести их проявления позволяет оценить возможности ребенка в получении образования и определить тип учреждения, в котором его обучение будет наиболее эффективно [1].

Таким образом, в зависимости от формы и тяжести имеющегося нарушения речевого развития ребенок может обучаться как в специальных школах (классах, школах-интернатах), так и в школах общего типа, что полностью совпадает с предлагаемой в настоящее время концепцией общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психологи и педагоги общеобразовательных учреждений отмечают, что в последние годы резко снижается успеваемость учащихся по родному языку, растет уже второе поколение неграмотных детей. Причины этого многообразны: здоровые дети практически не рождаются; ухудшилось нравственное здоровье подрастающего поколения; изменился психический, систематический и речевой статус детей; на современном этапе имеет публичное искажение русского языка в средствах массовой информации. В настоящее время в школу поступает большое количество учащихся с не резко выраженными недостатками слуха, зрения, познавательной деятельности, высших психических функций. У всех этих детей отмечается нарушение речевого развития первичного или вторичного генеза, что, в свою очередь, ведет к появлению трудностей в освоении школьной программы [2].

Дети с нарушениями в развитии устной и письменной речи составляют достаточно многочисленную часть младших школьников, обучающихся в школе общего типа. Они получают ценное образование наравне с нормально развивающимися сверстниками. Необходимая помощь оказывается им на школьных логопедических пунктах, которые являются структурным подразделением общеобразовательного учреждения. Логопедическая работа с такими детьми является обязательным условием их успешного обучения, поскольку «наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы» [2].

Функциональное существование символа, согласно Н.Г. Салминой, заключается в том, что он выступает средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимающихся вещей [3].

Познавательный характер символизации лежит в основе многочисленных видов деятельности, в том числе и речевой. Дети с нарушениями речи имеют недоразвитие компонентов речевой деятельности, что приводит к серьезным затруднениям в формировании знаково-символической деятельности.

Коррекционная же работа по формированию знаково-символической деятельности младших школьников с ОНР включает в себя систему занятий направленную на умение создавать графические модели текстов, актуализацию понятий и соотношение их с пиктограммами, умение записывать информацию буквенно-пиктографическим способом, создавая план связного учебного высказывания.

Развитие речи у детей младшего школьного возраста происходит на осознанном речевом уровне. Построение высказываний обеспечивает успешность протекания всех этапов становления устной речи и способствует эффективному ее формированию.

На наш взгляд, обучение знаково-символической деятельности детей будет способствовать устранению нарушений устной и письменной речи у младших школьников с нарушением речи и позволит более эффективно усваивать учебный материал в школе.

Список литературы

1. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей: избранные труды. / Ред.-сост.: Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. 224 с
2. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 228 с.
3. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). М.: Просвещение, 1997.

ТРУДНОСТИ ОТБОРА ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Карчава О.В.

преподаватель кафедры ТИЯ
Сибирского государственного аэрокосмического университета,
Россия, г. Красноярск

Ефимова А.Н.

старший преподаватель кафедры ТИЯ
Сибирского государственного аэрокосмического университета,
Россия, г. Красноярск

Современная лингвистика изучает любые речевые произведения, фрагменты дискурса, не только с точки зрения структуры языка, средствами которого они созданы, но и во всех коммуникативных его аспектах. Коммуникация – специфический вид активности личности, особенно если общение предстоит налаживать на иностранном языке. В современных неязыковых вузах, несмотря на обилие самого разнообразного иноязычного языкового материала, существуют серьёзные трудности при осуществлении отбора фрагментов дискурса для достижения определённых целей в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: дискурс, текст, коммуникация, аутентичный, методика обучения, языковой материал.

Лингвистика, которая прошла за долгие годы через ряд существенных изменений, касавшихся самых различных её аспектов, до сих пор остаётся очень вариативной по целям и задачам отрасли знания. Её исторически постоянно занимал и занимает вопрос «Как устроен язык?», систематизация различных единиц языка, составляющих его целое, типов отношений между этими единицами, их собственной типологии. Но в настоящее время акцент в проведении лингвистических изысканий справедливо сместился на то, как язык функционирует, т. е. возросло внимание к человеческому фактору и роли субъекта в лингвистике. Подход, основанный на абстрагировании от функциональных аспектов языка, трудно применим к анализу реальных контекстных отрывков и естественного общения, а именно это сейчас актуально, поскольку языковое общение чрезвычайно возросло и расширилось. Принцип функционализма, который присущ многим лингвистическим и психолингвистическим направлениям, опираясь на существование языка главным образом как инструмента общения и передачи информации, исходит из семиотического понимания языка как системы знаков, которая служит для достижения каких-либо целей, выполнения определённых функций. Это предполагает необходимость изучать как структурные особенности, так и функционирование языка, с целью выявления соответствий между тем и другим, влияния употребления языка на его структуру.

Коммуникативный подход к языковой системе, т. е. переход к её изучению во взаимосвязи с социумом, в котором она функционирует, обусловлен необходимостью решать целый ряд практических задач – изучение вербального воздействия на человека в процессе познания и обучения, общения человека и машины, прогнозирование путей перестройки высшего и школьного образования. Когда обычная, повседневная человеческая речь стала предметом исследования на пути изучения процессов познания окружающей действительности (а не только языковая способность как таковая), дискурс стал рассматриваться как социальная деятельность, осуществляемая средствами языка в условиях реалий окружающего нас мира. Дискурс оказался не просто набором изолированных единиц языковой структуры, а совокупностью систематически организованных единиц языка, функционирующих определённым образом. Лингвистика и психолингвистика пришли к дискурс-анализу, исследованию устных и письменных форм речевой коммуникации в естественных условиях социально-культурного контекста.

Именно дискурс-анализ вносит социально-коммуникативный компонент в такой раздел языкознания, как лингвистика текста. Когда что-то, следуя возникшей потребности, было выражено средствами языка, важно определить, кто является исходным коммуникантом, кому текст адресован, как и с какой целью выстроен. Высказывание значимо не только тем, от кого оно исходит, но и тем, для кого оно предназначено. Даже место, временная соотнесенность и длительность высказывания переходят с фактического на несколько более высокий уровень. Текст существует лишь в особой среде, в социально-психологическом человеческом пространстве. Текст, точнее, фрагмент дискурса, несущий полноценную информацию, представляет собой тек-

стовую единицу, которая имеет все признаки оформленности, завершенности и цельности. Как само познание и изучение нового не является хаотическим процессом, так и языковое оформление знания и информации, передаваемой в процессе общения, укладывается в определенные рамки сообщения, организуется в текстовую структуру. Суть этого процесса тонка и сложна, далеко не полностью изучена, но основой структурирования текста является вполне точное разграничение смысловых частей определённого рассуждения через образование отдельных текстовых компонентов, частей. Для автора это, как правило, вполне достижимо. Особенно четко процесс бывает выражен при структурировании научного или научно-популярного текста, который и представляет собой продолжительное, логически связанное рассуждение, т. е. типичный пример дискурса.

С точки зрения методологии обычно выделяют три основных вида человеческой деятельности – предметно-практическую, познавательную и коммуникативную. Первые две невозможны без последней, поскольку речевая деятельность и коммуникация обеспечивают распространение информации, её накопление с целью познания и практического освоения окружающего мира. Объективация знания происходит либо в форме предметов, либо в форме текстов, причем роль текста в современном мире становится всё актуальнее – человечество развивается в ходе мышления, а его результаты необходимо закреплять и передавать другим постоянно. Условия и системы вербальной коммуникации многообразны, но текст является универсальным средством, которое может использоваться как в массовой коммуникации, так и в межличностной, для коллективных и для индивидуальных авторов и реципиентов, причем в самых разных комбинациях. Речемышлительная деятельность автора или авторов преобразует мысль в текст, а речемышлительная деятельность реципиента или реципиентов направлена обратно, от текста к мысли. Причем коллективный автор не слишком отличается от индивидуального по способу порождения текста, тогда как наличие коллективного реципиента имеет множество сложных моментов.

В процессе преподавания и изучения иностранного языка основным видом учебного материала, независимо от типа учебного заведения, является текст, звучащий или письменный. В соответствии с современной лингвистической теорией, к тексту в процессе обучения можно отнести речевое произведение любой протяженности, в записанной или звучащей форме, но целостное и законченное с точки зрения достижения цели коммуникации, задач автора по сообщению информации. Функции текста в данном случае рассматриваются только с точки зрения практического овладения иностранным языком. Текст используется как образец речевого произведения (которое студент также учится создавать в собственной речевой деятельности), как речевое произведение для понимания при чтении или прослушивании, как источник совершенствования языковых знаний и основа для тренировки в применении языкового материала. Нужно отметить, что подходы к отбору языкового материала на начальном (школьном) и завершающем (вузовском) этапе существенно различаются, и если для целей школьного образования

интегрированный структурно-коммуникативный подход при отборе материала реализуется частично и несколько упрощенно, для взрослых обучающихся возникает проблема ознакомления со сложными категориями и единицами языка. Поэтому отбор языкового материала на этом этапе, особенно на негуманитарных направлениях подготовки студентов, представляет серьёзную научную проблему для авторов учебных пособий и непосредственно для преподавателей иностранного языка.

Современная и продуктивная для иностранных языков методика преподавания и учения (обязательно учитываются обе стороны процесса, как и в дискурс-анализе) основана на интеграции научного аппарата многих наук – логики, психологии, языкознания, дидактики, социологии. Дискурс-анализ как процесс, учитывающий многое из сферы этих наук и даже оперирующий в значительной степени их понятийным аппаратом, становится непосредственной основой и главным инструментом отбора языкового материала для учебных целей. Дискурс, протекающий в учебной аудитории – особый тип коммуникации, где большинство учитываемых в дискурс-анализе учебного материала коммуникативных составляющих особенно должны соответствовать социальным характеристикам людей, составляющих данный коллективный субъект общения. Здесь как нельзя более важна предварительная подготовленность обеих сторон к коммуникации, соотношение спонтанности и подготовленности в речевой деятельности, степень социальной дистанции между обучающей и обучаемой сторонами, особенности вступления в коммуникативный процесс и выхода из него. Понятно, что используемый в обучении текстовый материал, будучи элементом кросскультурной коммуникации, должен быть ещё и подобран так, чтобы учитывать специфику адресата речи. Текстовые структуры чрезвычайно многообразны, это вытекает из множества рассмотренных выше положений. Поэтому требуется тщательный анализ (со стороны отбора для целей обучения) композиции речевого материала, анализ отобранных самим автором лексических и грамматических средств языка, стереотипности отбираемых языковых структур и частотность их повторения в этом и других материалах. Ещё более осложняет процесс отбора тот факт, что текст более или менее значительного размера приходится делить на компоненты, никак непосредственно не поддерживающие функциональную и смысловую организацию предшествующих разделов. Каждый новый фрагмент дискурса вводит некую новую тему, которая по содержанию связана с предшествующим материалом, но может в нем даже не упоминаться, и смысловое построение в каждом новом отрезке текста как бы начинается сначала. При этом некое сужение, утилитарность подхода к дискурсу в учебной среде не должны, тем не менее, препятствовать целостной модели восприятия текста или звучащей речи, верному приписыванию языковой структуры данному речевому сигналу, хотя бы в рамках уже имеющегося уровня владения учащимися этой структурой. Кстати, глубина восприятия у каждого участника процесса обучения будет разной, иногда очень отличающейся: коллективный реципиент речевого сообщения в данной ситуации наиболее неоднородный. У всех в учебном классе свои психологические осо-

бенности, различная предварительная подготовка к обучению, разный уровень мотивации в учебной деятельности. Это тоже должно учитываться на этапе отбора языкового материала.

В процессе речемыслительной деятельности человек оперирует параллельно как ментальными конструктами, так и средствами языка. Требуется вовлечение в эту работу значительных пластов прошлого языкового и познавательного опыта, т. е. памяти. В языковой памяти хранятся сведения о фонетике, лексике, грамматике и других средствах как родного, так и иностранного языка, а также вся информация, которая необходима для целенаправленного управления этими языковыми средствами. Содержание же порождаемого текста или его восприятие обслуживаются другими аспектами памяти – энциклопедической памятью, личностной, и другими. Взаимопонимание коммуникантов предполагает пересечение их знаний, хранящихся в памяти и выражаемых в вербальной форме. Каждое порождаемое и воспринимаемое слово текста во всех своих языковых взаимосвязях сначала активизирует в памяти целую группу слов, связанных в языковой системе по смыслу. Получается, основой вербальной коммуникации, возможности взаимодействовать друг с другом с помощью текстов является соответствующий словарный запас каждого из общающихся внутри используемого языка. В рамках процесса изучения иностранного языка становится чрезвычайно трудно подобрать аутентичный текст в соответствии с изучаемой темой, грамматическим материалом, общим направлением подготовки студентов, ещё и подходящий ограниченному словарному запасу учебной аудитории, но с прицелом на активное расширение этого запаса.

Никто не пытается оспаривать требования аутентичности, применяемого к любому иноязычному языковому материалу. Но в аутентичном тексте как нигде более ярко проявляются ещё и межнациональные культурно-социальные несовпадения. Это и особенности начала общения или привлечения внимания собеседника (а также особенности концовки), и способы изложения, структура и композиция текста, и национально обусловленные особенности построения речи, связи между идеями, и специфические речевые приёмы. В любом тексте, конечно, как говорилось выше, учитывается адресат обращения, но в большинстве случаев предполагаемый адресат – это носитель языка и культуры самого произведения, или хотя бы человек, подробно с ними знакомый. Если преподаватель иногда относится к этой категории, студенты, главные, для кого отбирается материал, находятся на начальном или переходном этапе знакомства с иноязычной лингвокультурой. Даже специально ориентированные на другой языковой и культурный уровень восприятия тексты, например, предназначенные для иностранных студентов лекции или учебные пособия, являются образцами речевого мастерства в плане соответствия национально приемлемым дискурсивным правилам.

Нужно отметить, что подходы к отбору языкового материала на начальном (школьном) и завершающем (вузовском) этапе существенно различаются, и если для целей школьного образования интегрированный структурно-коммуникативный подход при отборе материала реализуется частично

и несколько упрощенно, для взрослых обучающихся возникает проблема ознакомления со сложными категориями и единицами языка. Поэтому отбор языкового материала на этом этапе, особенно на негуманитарных направлениях подготовки студентов, представляет серьёзную научную проблему для авторов учебных пособий и непосредственно для преподавателей иностранного языка. К сожалению, в современной научно-методической литературе содержится мало практических рекомендаций, которые конкретный преподаватель или составитель учебного пособия мог бы применить для разрешения своих практических задач, сталкиваясь со сложными дидактическими ситуациями. Английский, как никакой другой язык, стал естественным средством общения весьма широких социальных групп, все современные системы коммуникации (массовой и межличностной) тоже восприняли его как самый основной, причем без всякого принуждения и нажима. Количество существующих текстов на этом языке, самого разного свойства, объёма и назначения, бесконечно велико, поэтому для составления конкретного учебного пособия, для презентации определенного лексического и грамматического материала в учебной аудитории, подбор текстов является одной из самых сложных задач. Представляется необходимой разработка более четких методических критериев этого специфического текстового поиска, а также рекомендаций по адаптации, сокращению, и другим видам обработки аутентичных текстов с целью их последующего применения в качестве учебных.

Список литературы

1. Адмони В. Г. Система форм речевого высказывания. – Санкт-Петербург, «Наука», 1994. – 216 с.
2. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. – М., 2011г. – 198с.
3. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. – М.: «Высшая школа», 1990г. – 186с.
4. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 232с.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 268 с.

КОГНИТИВНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кахнович С.В.

доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Саранск

В статье рассмотрены педагогические технологии когнитивного становления детей дошкольного возраста средствами художественно-творческой деятельности. Раскрыты эффективные условия когнитивного становления детей дошкольного возраста в процессе и средствами художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: когнитивное становление дошкольников, художественно-творческая деятельность.

Когнитивное становление детей дошкольного возраста связано с количественными и качественными изменениями интеллекта в период взросления ребенка. Под когнитивным становлением дошкольников мы понимаем изменения, происходящие с интеллектом ребенка – количественные и качественные, выражающиеся, прежде всего, в уровне функционирования психических процессов: высокий, средний, низкий. В соответствии с традициями, сложившимися в отечественной педагогике и психологии, требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва об утверждении ФГОС дошкольного образования) [4], когнитивное развитие ребенка всегда связывают с его умственным воспитанием и формированием универсальных учебных умений: письма, чтения и счета, в целом, грамотности и, естественно, с уровнем функционирования психических процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления, речи и др.

Под когнитивным становлением (от англ. *Cognitive development*) – обычно понимается развитие мыслительных процессов – восприятия, памяти, формирование понятий, воображения, логики. Конструктивистская теория когнитивного развития Ж.Пиаже [3] утверждает, что ребенок самостоятельно конструирует свои когнитивные способности с помощью собственных действий в окружающей среде. Если руководствоваться конструктивистской теорией когнитивного развития (Ж.Пиаже [3]), то можно предположить, что педагогически грамотная организация художественно-творческой деятельности дошкольника может способствовать его когнитивному развитию.

Когнитивное развитие является частью развития личности ребенка в целом. Потенциальные возможности средств художественно-творческой деятельности детей могут оказать существенное влияние на интеллектуальные задатки и способности, а также на воспитание нравственных аспектов личности, что выражается в межличностных отношениях с социальным окружением ребенка: со сверстниками, педагогами, родителями. Поэтому очевидным является потенциал художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста, как в когнитивном развитии, так и в целостном развитии личности, что будет способствовать приобретению ими первоначальных универсальных учебных умений: письма, чтения и счета.

В связи с этим нами разработаны и апробированы в практике следующие педагогические технологии когнитивного становления детей дошкольного возраста средствами художественно-творческой деятельности: 1) технология формирования учебных умений: письма, чтения и счета у детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация); 2) технология формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности.

Включенность детей дошкольного возраста в изобразительную деятельность позволяет использовать эстетические средства познания окружающей действительности, познание через образ, символ, знак. Сущность данной технологии заключается в том, что она разработана на локально-модульном уровне и предполагает формирование отдельного модуля – универсальных учебных умений: письма, чтения и счета у детей дошкольного возраста на локальном уровне в изобразительной деятельности.

Художественно-творческая деятельность влияет и на личностное становление. Как показывают наши исследования [1; 2], формирование общей культуры личности и, в частности, такого значимого ее компонента – культуры межличностных отношений, происходит эффективно именно средствами изобразительного искусства через механизмы включенности детей в художественно-творческую деятельность. Для детей дошкольного возраста разработано содержание; формы (индивидуальная работа над изображением, коллективная деятельность); методы и приемы; графические упражнения; подвижные, словесные игры; творческие досуги; пальчиковые упражнения; занятия в форме сюжетно-ролевых игр; конспекты занятий по изобразительному искусству, которые способствуют формированию культуры межличностных отношений в процессе и средствами художественно-творческой деятельности.

Список литературы

1. Кахнович, С. В. Основные интерактивные принципы педагогической технологии формирования культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности [Текст] / С. В. Кахнович // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 26 – 29.
2. Кахнович, С. В. (Kakhnovich S. V.) The technology of building a culture of interpersonal relations in preschool children in the Visual Arts [Текст] / S. V. Kakhnovich // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). [Modern Research of Social Problems] – 2013. – № 7 (27). doi:10.12731/2218-7405-2013-7-1. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013.html> – 21 с. Дата обращения [26.12.2013].
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : РИМИС, 2008. – 436 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] / Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4 – 18.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Клепиков В.Б.

старший преподаватель кафедры информационных технологий
ГБОУ ДПО НИРО «Нижегородский институт развития образования»,
Россия, г. Нижний Новгород

Готовность педагога к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности в данной статье рассматривается в качестве одного

из важных показателей этой деятельности, определяющих необходимость и направления дополнительного профессионального образования педагога.

Ключевые слова: готовность, ИКТ-компетентность, информационно-коммуникационные технологии, компоненты и уровни готовности.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в нашей стране началось в конце XX – в начале XXI века. Значимость этого явления для развития общества существенна, т.к. вносит значительные, почти революционные, изменения в его информационное пространство. По сути дела происходит постепенная, но достаточно динамичная, переориентация общества на отношение к информации, как к основной ценности, способствующей обеспечению его благополучия. Но это новое отношение к информации, способы её обработки, появление, операциональное и психологическое восприятие соответствующих средств информационного взаимодействия поставило вопрос об интенсивном, в ограниченном промежутке времени, освоении ИКТ, в т.ч. педагогами. Связанная с этим процессом существенная смена ритма развития общества, выраженная для педагогов в необходимости использования ИКТ в образовании, закреплённая впоследствии законодательно в Законе об образовании, Профессиональном Стандарте педагога, ФГОС, фактически предопределила формирование новых стандартов готовности педагогов к профессиональной деятельности. При этом серьёзное внимание уделяется формированию ИКТ – компетентности педагога. На наш взгляд необходимо уточнить значение понятий «профессиональная готовность педагога» и «ИКТ-компетентность». Из нескольких определений данных понятий мы выбрали те, которые, по нашему мнению, наиболее соответствуют сути рассматриваемых явлений.

Профессиональная готовность – это интегральное личностное образование педагога на основе его потребностей и способностей (Чичикин В.Т.). Для нас важно то, что это готовность субъекта к образовательной деятельности, в данном случае к использованию информационно-коммуникационных технологий в этой деятельности [6, 190-193].

Профессиональная компетентность педагога – это выражение единства его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризующее его профессионализм [4].

Таким образом, следуя логике данных определений, мы можем предположить, что готовность – это состояние субъекта, побуждающее его к деятельности на момент её начала, выраженное наличием трёх компонентов: информационного, операционального и мотивационного. Иными словами, субъект знает, как действовать, умеет действовать и хочет действовать. Следовательно у нас появляются все основания рассматривать это состояние субъекта как его теоретическую готовность к деятельности. Практическая готовность субъекта определяется его конкретной деятельностью, её результативностью. Единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности в итоге определяет общий результат реализации этой готовности. Мы предполагаем, что ИКТ-компетентность педагога следует рас-

считать в качестве этого результата, констатирующего профессиональное состояние субъекта на момент завершения определённого периода его деятельности. Таким образом, мы предлагаем рассматривать ИКТ-компетентность педагога, как содержащуюся в Профессиональном образовательном стандарте совокупность требований к образованию педагога, определяющую направления формирования его теоретической и практической профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности с использованием ИКТ. Фактически – это теоретическая ИКТ-компетентность педагога, как некий идеал его профессионализма.

В качестве практического результата, определяющего уровень профессионализма педагога мы предлагаем рассматривать его персональную ИКТ-компетентность, как выраженное единство индивидуальной, присущей только конкретному педагогу, теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием ИКТ. Соответствие персональной ИКТ-компетентности конкретного педагога заданному Профессиональным стандартом образцу ИКТ-компетентности определяет уровень профессионализма педагога в использовании информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности.

В 2011 г. Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) были опубликованы рекомендации ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации призваны информировать тех, кто разрабатывает образовательную политику, тех, кто готовит будущих учителей и занимается повышением квалификации работников образования, а также учителей-практиков о роли, которую играют ИКТ в реформе образования [5].

Для большинства педагогов на первоначальном этапе использование ИКТ имеет неупорядоченный, неорганизованный, часто спонтанный характер. Это связано с недостаточной подготовкой педагогов в области владения компьютерными технологиями с одной стороны и недостаточно развитой материально-технической базой образовательной организации – с другой.

По мере внедрения ИКТ в образовательный процесс будет возрастать готовность педагогов к использованию указанных технологий. Условием дальнейшего развития этого процесса должно быть упорядочивание, осознанность и системность использования педагогом ИКТ в образовательной деятельности. Понимание педагогом и возможностей, и путей использования ИКТ в своей деятельности, по сути дела является началом его профессионального подхода к решению этой проблемы посредством перехода от состояния готовности к деятельности к её последующей реализации на практике, закрепляющей достигнутый уровень профессионализма педагога.

Следует особо отметить, что именно в начале этого этапа решающим фактором дальнейшей успешности деятельности учителя должен стать процесс повышения квалификации в системе дополнительного образования. Как показывает практика, на этом этапе педагог нуждается в наставничестве. В этот момент наблюдается стремление педагога воспользоваться уже готовыми образцами использования ИКТ в учебном процессе. С одной стороны это

хорошо, так как формирует навыки работы с указанными технологиями. Однако копирование чужого опыта может лишить учителя творческого начала.

Сохранение этого начала возможно на основе создания педагогу таких условий, при которых он смог бы перейти к этапу развития своей профессиональной готовности используя возможности информационно-коммуникационных технологий.

Границу оптимальной готовности педагога к этому процессу, не являющегося учителем информатики, установить сложно, т.к. нет предела совершенству и мы не можем административно ограничить потребность педагога в повышении уровня своей ИКТ-компетентности. Педагогу важно найти баланс в распределении имеющихся у него ресурсов для оптимизации его профессиональной деятельности. Поэтому для упрощения решения этой проблемы мы определяем оптимальный уровень его готовности как способность педагога-предметника **самостоятельно** осваивать в силу необходимости и достаточности нормативное, информационное, прикладное программное и техническое обеспечение общего назначения и результативно оперировать ими в процессе профессиональной деятельности (корпоративная компетентность или производство знаний – по версии ЮНЕСКО). Учитывая отмеченные особенности пошаговый алгоритм состояния готовности педагога к формированию и реализации персональной электронной образовательной среды может быть представлен следующим образом

Определяя готовность педагога к использованию ИКТ мы выделили три её основных состояния, рассматривая, в данном случае, их как меру актуализированной способности педагога решать задачи со знанием дела на основе сформированной потребности в этом: неготовность, предготовность, готовность.

Неготовность педагога к использованию ИКТ характеризуется наличием одного из трёх компонентов готовности: информационного, операционного и мотивационного.

Предготовность характеризуется наличием двух компонентов готовности.

Готовность характеризуется наличием всех трёх её компонентов. В первую очередь мы имеем в виду наличие минимально допустимого (денотатного) уровня такой готовности.

Профессиональное состояние педагога, определяемое как его готовность к формированию и реализации персональной электронной образовательной среды в свою очередь, по нашему мнению, следует разделить на три уровня: репродуктивный, вариативный и продуктивный.

Репродуктивная готовность характеризуется наличием всех трёх компонентов готовности, которые реализуются на основе условной внешней мотивации. Это минимально допустимый денотатный уровень готовности педагога.

Вариативная готовность характеризуется наличием всех трёх компонентов готовности. Реализация их осуществляется на основе сочетания внешней и внутренней мотивации.

Продуктивная готовность характеризуется наличием всех трёх компонентов готовности. На данном уровне проявляется способность педагога са-

мостоятельно проектировать и осуществлять реализацию изученных и формирование новых способов деятельности на практике при высокой степени внутренней мотивации.

По нашему предположению для начала процесса профессионального формирования и реализации персональной электронной образовательной среды педагогу необходимо иметь минимально допустимый (денотатный) уровень своей готовности.

Переход от первого уровня к третьему осуществляется поэтапно. Можно выделить три этапа. Существенной особенностью каждого этапа является смена приоритетов при использовании ИКТ в образовательной деятельности.

1 этап. Приоритет – Формирование мотивации, достаточной для начала осуществления деятельности, как фактора активизации процесса обретения состояния готовности педагога к использованию ИКТ. Данный этап характеризуется тем, что осуществляется переход от уровня неготовности и готовности к базовому минимально допустимому уровню готовности педагога (репродуктивная готовность).

2 этап. Приоритет – Накопление информации. Осуществляется переход от базовой, репродуктивной готовности к вариативной готовности.

3 этап. Он характеризуется тем, что осуществляется переход на уровень продуктивной готовности. Приоритетным становится операциональный компонент, т.е. способность педагога проектировать и результативно реализовать имеющиеся способы деятельности на практике.

По сути дела при этом наблюдается и осуществляется процесс готовности педагога к поэтапному переходу от знания технологии к её реализации и преобразованию.

Таким образом, определяя критерии готовности педагога к использованию информационно-коммуникационных технологий мы вправе, опираясь на эти критерии, предположить, что в ходе этого процесса педагог способен и должен достигнуть определённого уровня персональной ИКТ-компетентности, который можно рассматривать как результат его образовательной деятельности.

Список литературы

1. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис., канд. пед. наук. Брянск, 2002. – С.14.
2. Кручинина Г.А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения / Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород, Изд-во НГЛУ, 2003. С. 126 – 136 .
3. Кручинина Г.А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к использованию новых информационных технологий в образовании и педагогической науке / Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Инновации в образовании. Выпуск 1(2). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2001. С.151 – 175.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

5. Структура икт-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО, Опубликовано в 2011 г. Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP

6. Чичикин В.Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры: Монография. Нижний Новгород. Нижегородский институт развития образования. 2011.- 190-193с.

7. Шевцова Л.А. Формирование готовности учителей к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности средствами системы поддерживающего обучения. Автореф. дис... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. -26 с.

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Клочко В.В.

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Воробьева Г.Е.

ст. пр. кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ «БелГУ», канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В статье мотивационная готовность дошкольников с ОНР рассматривается в качестве одного из важных компонентов школьной готовности. Дошкольники с ОНР при переходе ко следующему звену своего образования и развития испытывают трудности адаптации к иной атмосфере школьного обучения.

Ключевые слова: школьная готовность, мотивационная готовность, ОНР.

Многих родителей будущих первоклассников волнует вопрос готовности их детей к обучению в школе. Ответ на него непосредственно связан с понятием «школьная готовность» или «школьная зрелость».

Л.А. Венгер трактует понятие школьной зрелости как овладение знаниями, умениями, способностями, мотивацией и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы. Несомненно, данное понятие достаточно широко и включает множество аспектов таких, как сформированность высших психических функций, в особенности речи и мышления, мотивационная, социальная и волевая готовность, сформированная зрительно-моторная координация и т. д. [5, с.54-57].

Многие авторы (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, В.Д. Шадриков и др.) выделяют в структуре готовности к обучению значимость именно мотивационного компонента. Мотивы, являясь структурно начальным звеном деятельности, влияют на все этапы и во всех структурных единицах деятельности. Так, от характера мотивов зависит и выбор средств достижения результатов

деятельности, и характер действий, с мотивами связаны и операции контроля и оценки полученного результата деятельности [2, с.117].

В процессе перехода от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения, состоящей из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляются новые, более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям. Школьная неуспеваемость неизбежна, но кто-то её преодолевает незаметно, а для кого-то она может стать препятствием. И здесь очень многое зависит от педагогов и родителей, от нашей помощи и поддержки. Истоки многих школьных проблем кроются в раннем детстве, в дошкольном возрасте ребенка. И чем раньше родители и педагоги заметят их и помогут малышу, тем больше вероятности, что проблемы школьного обучения сведутся к минимуму.

По нашему мнению речь играет очень важную роль в развитии ребенка до школы. Ребёнком осуществляется накопление и совершенствование словарного запаса, развивается и совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. В нашем случае, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается стойкое отставание всех компонентов языковой системы: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи, что в итоге ведет к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы [3, с.250].

В связи с вышесказанным ребенок не уверен в себе, замкнут, ему присущи – трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со сверстниками, конфликтность и как следствие снижение мотивации к общению и к дальнейшей ступени развития, а именно к обучению в школе. Ребёнок чаще не осознает свой дефект или болезненно относится к нему, не способен действовать в соответствии с сознательно поставленной целью, не может следить за ходом рассуждения педагога и тем более других детей; неусидчив. Он часто отказывается от поручений, требующих сосредоточения, волевых усилий и преодоления трудностей.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Таким образом, у ребёнка с ОНР помимо отставания всех компонентов языковой системы имеются проблемы в мотивационной сфере, а именно в желании и готовности к обучению в школе. Следовательно, система коррекционно-развивающей работы должна включать в себя аспекты формирования и развития мотивационной сферы ребёнка, осуществляя переход от ведущей игровой к учебной деятельности.

Список литературы

1. Венгер, Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе. Подготовка детей к школе в детском саду [Текст] / Л.А. Венгер – М., 1977 – С. 54-57.

2. Леонтьев, В.Г. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности [Текст] / В.Г. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 117.

3. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филочева, Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2006 – С. 250.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Кожанова И.С.

магистр кафедры дошкольного и специального (дефектологического)
образования Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается понятие эколого-развивающая среда дошкольного учреждения, раскрываются основные подходы к изучению проблемы проектирования данной среды. Проводится алгоритм проектирования эколого-развивающей среды.

Ключевые слова: среда, развивающая среда, образовательная среда, эколого-развивающая среда, педагогическое проектирование.

В связи с происходящими изменениями в системе дошкольного образования проблема проектирования соответствующей среды, в том числе ее специфических элементов, приобретает первостепенное значение. Важное место при этом занимает ФГОС дошкольного образования, который определяет требования к развивающей предметно-пространственной среде дошкольного образовательного учреждения [7, с. 11].

Само понятие предметно-развивающая среда было введено в лексику педагогов и психологов, когда вышла Концепция дошкольного воспитания 1989г. Согласно данной концепции организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка. Создание интерьера помещений, производство детской мебели, игр и игрушек, физкультурного оборудования и спортивного инвентаря должно базироваться на научных принципах – своеобразной «эргономики детства» [2, с. 35].

Одним из актуальных подходов к изучению среды в образовательном учреждении является средовой подход. Автор данного подхода Ю.С. Мануйлов в своей работе «Средовой подход в воспитании» под средовым подходом понимает систему действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Ученый считает, что средовой подход открывает перспективу использования среды с ее значениями в качестве инструмента управления воспитательной системы, которая зависит от внутренних и внешних условий.

Данный подход превращает педагогов в исследователей, работающих в единой логике [3, с. 23].

Не менее важная основополагающая идея построения развивающей в ДОУ заложена в «Концепции построения развивающей среды в ДОУ» (1993г.). В данной работе получили дальнейшее развитие основные положения «Концепции дошкольного воспитания» (1989г.)

Авторы данной концепции В.А.Петровский, Л.М.Кларина, Л.А.Смыгина, Л.П.Стрелкова в своей работе указывают на то, что особенности предметно-развивающей среды должны определяться не только принципами и требованиями, но и учитывать личностно-ориентируемую модель построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Ученые утверждают, что среда на ребенка должна оказывать непосредственное воздействие, обеспечивать безопасность их жизни, улучшение здоровья, развитие психических процессов [6, с.18]. В концепции определены принципы, определяющие создание благоприятных условий для реализации личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка: принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества; принцип стабильности и др. Построение развивающей среды с учетом изложенных принципов дает ребенку чувство психологической защищенности, помогает развитию личности, способностей, овладения способами деятельности. Кроме этого данные принципы являются неотъемлемой частью личностно-ориентированного обучения ребенка.

Другим подходом является деятельно-возрастной подход, который был предложен С.Л.Новоселовой. Автором разработана концепция развивающей предметной среды, которая опирается на представления о предметном характере деятельности, ее значении для всестороннего развития ребенка [4, с. 76].

С.Л.Новоселова в своей работе дает обоснование основным положениям концепции предметно-развивающей среды и ее организации в ДОУ руководителем. Ученый одним из исходных требований выделяет развивающий характер предметно-пространственной среды. Что определяется ее содержанием и свойствами, при этом создавая условия для творческой деятельности каждого ребенка, служа целями для его дальнейшего развития [5, с. 3].

В отечественной педагогике и психологии термин среда появился в 20-е годы, когда уже существовали понятия «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С.Макаренко).

С позиции психологии развивающая среда – упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

В педагогике среда – специально, создаваемая система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг к другу (С.А. Смирнов).

В ФГОС дошкольного образования наряду с понятием «развивающая предметно-пространственная среда» представлено понятие «образовательная

среда». Образовательная среда- среда включающая в себя развивающую предметно-пространственную образовательную среду, характер взаимодействия со взрослыми, характер взаимодействия с другими детьми, систему взаимоотношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому [7, с.11].

Таким образом, образовательная среда организации способствует общему развитию ребенка, в том числе и его экологическому развитию, что требует проектирования необходимого элемента образовательной среды, а именно, эколого-развивающей среды.

Эколого-развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении понимается как совокупность объектов живой и неживой природы, открывающих ребенку пространство для ориентировки и природоохранных действий и отличающихся вариативностью и возможностью действовать самим детям, что будет способствовать формированию основ экологической культуры (Бутенко Н.В.).

Эколого-развивающая среда – это условное понятие, которым обозначаются специальные места в детском саду, где природные объекты сгруппированы определенным образом, и которые можно использовать в экологическом образовании детей.

Основными элементами (Центрами) эколого-развивающей среды в дошкольных учреждениях принято считать уголок природы и зелёные зоны на участке. Это могут быть традиционные (комната природы, зимний сад, живые уголки в группах) и нетрадиционные элементы природной среды (экологическая лаборатория, фитобар и др.). Однако каждая из этих зон должна соответствовать целям и задачам эколого-образовательной работы, способствовать реализации всех компонентов содержания экологического образования: познавательного, ценностного, деятельностного, нормативного.

Наличие элементов эколого-развивающей среды, во многом определяется при ее проектировании. Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Предлагаемый алгоритм проектирования эколого-развивающей среды представляет систему действий, осуществляемых в определенной последовательности и сочетании. Технологический цикл по проектированию ЭРС включает в себя следующие шаги:

1 шаг – формулировка цели и задач по проектированию эколого-развивающей среды ДОУ. Определение задач поможет определить руководителю приоритетные направления и особенности подбора предметов, оборудования для организации эколого-развивающей среды группы и детского сада.

2 шаг – ориентируясь на задачи и содержание образовательной работы по проектированию эколого-развивающей среды необходимо определить: учебно-методические пособия, необходимые для экологического воспитания, игры и игровые материалы для самостоятельной деятельности детей в уголках экологического воспитания, специальное оборудование для экспериментирования детей.

3 шаг – определить задачи пополнения эколого-развивающей среды в ДОУ.

4 шаг – определить пространственное размещение оборудования в группе и дополнительные материалы, помещения, придерживаясь принципа нежесткого центрирования.

5 шаг- наполнить оборудование игровыми материалами необходимыми в первые месяцы работы.

6 шаг- продумать последовательность внесения изменений в эколого-развивающую среду в течении года, учитывая при этом содержание образовательной программы, предположительную динамику развития детей, приобретение новых материалов.

Таким образом, каждый последующий технологический шаг представляет собой продолжение и развитие предыдущего и обеспечивает достижению поставленной цели – проектированию эколого-развивающей среды дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Абузярова, Л. А. Предметно-развивающая среда ДООУ [Текст] / Л.А.Абузярова // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 6. – С. 30-32.
2. Концепция дошкольного воспитания 1989г.
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. – М., 1997.-193с.
4. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда [Текст] / Новоселова С.Л. // Дошкольное воспитание. – 2005.-№4.-с.76
5. Новоселова, С. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах Л.Н. Павлова. 2-е изд. – М.: Айресс Пресс, 2007. – 119 с.
6. Петровский, В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М., 1993.-102с.
7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

НАБЛЮДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НАД АВТОРСКИМИ СЛОВАМИ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

В статье на примере чтения и анализа рассказа Евгения Ивановича Чарушина «Кошка Маруська» показан дошкольникам старшей группы процесс наблюдения за тем, как писатель-художник использует авторские, оценочные слова для создания художественных образов.

Ключевые слова: авторские слова, наблюдения, использование, создание художественных образов.

Слово многолико в зависимости от ситуации его употребления. Пройти путь от понимания обычного (обиходного) слова до художественного образа

слова – это задача для сегодняшнего дошкольника и будущего школьника. Дети дошкольного возраста ещё не читают, значит, непосредственно не вступают в диалог с автором, но дать им представление о художественной литературе – задача педагога. «В художественном произведении жизнь не просто копируется, <...> а преобразуется, одухотворяется творчеством художника, его особым видением жизни. Поэтому, читая художественное произведение, мы воспринимаем вторичную действительность, созданную воображением, умом и чувствами художника и запечатлённую в особой образной форме.<...> Важно, чтобы сопоставляя слова, близкие по значению, дети учились не заменять одно слово другим, а размышлять над их различными смысловыми оттенками и понимать, что слово в художественном произведении незаменимо. <...> Оно не только вызывает яркое представление о событии, о предмете, но и передаёт отношение автора к изображению» [2, с. 44]. Поэтому художественное слово очень ёмкое. <...> В открытии глубины произведения участвует не только логическое мышление, но и вся личность читателя, как взрослого, так и маленького, школьника, – его ум, чувства, воображение, жизненный опыт, умение встать на точку зрения автора [2, с. 52].

В каждом художественном произведении мы узнаём о том, что, о чём, о ком и как рассказал автор, какие картины нарисовал, какие чувства выразил. При этом автор использовал слова, выражающие оценочные отношения, обозначающие эмоции и различные переживания, нравственные понятия (смелый, честный), чувства (добрый, красивый) и др.

Это могут быть и слова, эмоциональная значимость которых создаётся при помощи словообразовательных средств, например, оттенки значений с помощью приставок, суффиксов (мышка), повторением слов (злая-презлая) редко с помощью фразеологических сочетаний (**из кожи лезут вон**), с помощью изобразительных средств (**плешивая кошка**) и т. д.

Эти группы слов имеют добавочные оттенки значений, причём художественное слово незаменимо, автор выбирает именно то слово, при помощи которого создаёт определённый художественный образ.

Цель статьи состоит в том, чтобы на примере чтения и анализа рассказа Евгения Ивановича Чарушина «Кошка Маруська» показать дошкольникам старшей группы процесс наблюдения за тем, как писатель-художник использует авторские, оценочные слова для создания художественных образов [3, с.3-7].

Приводим краткие сведения о Евгении Ивановиче Чарушине: (1901 - 1965). «Уже первые произведения определили место Е.Чарушина в детской литературе: блестящий рассказчик-анималист (художник, изображающий животных) с острым зрением художника, умеющий передать словом и рисунком повадки животных, которых он любит и необыкновенно тонко понимает, чувствует. «Мне...даже как-то странно видеть, что некоторые люди вообще не понимают животное», – писал он.

У Чарушина звери не говорят, но «он умеет показать их настроение – «испуг, радость, сон». Внутреннее их состояние передаётся через поведение, причём поведение естественное, свойственное этому зверю. Искусство сло-

весной живописи подчинено у Чарушина восприятию малыша. Дети младшего возраста лучше всего воспринимают простую по конструкции фразу, главная роль в которой отведена глаголу» [1, с. 323].

С течением времени Чарушин стал усложнять фразу, отказываясь от скопления глаголов.

«Взрослые люди, плохо обращающиеся с животными, в рассказах Чарушина возникают тогда, когда нужно дать завязку действию. Кошка Маруся отправляется в лес на охоту и дичает потому, что хозяин плохо её кормил («Кошка Маруся») [1, с.324].

Именно этот рассказ мы предложили для наблюдения дошкольникам за тем, как писатель создаёт образы животных и других персонажей.

Сначала рассмотрели обложку детской книги. Педагог прочитал то, что написано на обложке книги: **Е.Чарушин «Кот Епифан».**

Дети внимательно рассмотрели обложку книги и ответили на вопросы:

1. Кто изображён на обложке книги? (кот).

2. Какое впечатление у вас от клички кота «Епифан»? Выберите одно или два слова из предложенных, которые соответствуют вашему впечатлению (серьёзное, забавное, непонятное, игривое, весёлое, загадочное, необычное, интересное, суровое, важное, благородное).

3. Опишите кота Епифана по иллюстрации:

– Какой он по величине?

– Какая у него шерсть?

– Какие глаза?

– Какая морда? Какой хвост? В какой позе он изображён?

4. На каком фоне нарисован кот Епифан? Что у него за спиной?

Открываем книгу, рассматриваем сюжетную иллюстрацию. Что видим на переднем плане, в низу картинке? (воду, лодку у берега, справа от неё мостик и два дерева в воде).

Далее рассматриваем иллюстрацию на следующей странице.

– Кто здесь нарисован? (кошка).

– Какая она, по сравнению с котом Епифаном? (худая, взъерошенная).

– В какой позе изображена эта кошка? (Она куда-то идёт, подняла хвост, насторожилась, кого-то высматривает).

– Автор назвал рассказ «Кошка Маруся». Что вы уловили в заглавии этого рассказа? Сравните с названием всей книги.

Проводим лексический эксперимент: представим, изменилось бы наше представление, если бы автор назвал рассказ не «Маруся», а «Маруся».

– Чем отличаются эти слова?

– Маруся – слово имеет неодобрительное значение. А кличка «Маруся» предполагает одобрительное отношение, даже чуть ласковое.

Кот большой, важный, и кличка у него необычная Епифан, а кошка Маруся.

– Какая она? Каково отношение к ней автора и наше (читателей)?

Вместе с детьми рассмотрели выразительные иллюстрации к этому рассказу на следующих страницах и предположили, о ком, что и как рассказал писатель.

– Слушайте рассказ «Кошка Маруська.

(Воспитатель выразительно читает рассказ).

После первичного восприятия текста предложили детям высказать своё мнение по прослушанному рассказу на уровне эмоционального отклика.

– Узнали вы, как относился к кошке Никита Иванович Пистончиков?

Выскажите своё мнение.

После повторного чтения рассказа провели с детьми его анализ. Характер других вопросов позволил в разборе идти «от ребёнка», дать свободу самовыражения.

– Почувствовали ли вы, как сам автор относится к кошке Маруське?

– Какие слова, использованные писателем, дают представление о жизни кошки в доме охотника? Как Евгений Чарушин описывает кошку?

Выделяем авторские слова: «пёстрая, плешивая, худая, тощая». Как ей жилось у хозяина? Что придумала делать кошка весной? Почему она стала уходить в лес? Как уходила из деревни (потихоньку, крадучись). Уйдёт и охотится в лесу. То мышку поймает, то изловит какую-нибудь птицу. «Пошла она так однажды охотиться, да и осталась совсем жить в лесу».

Обратим внимание на авторские слова: «мышку поймает», «изловит птицу». Рассматриваем значение слов: **поймает, изловит**.

«Скоро кошка Маруська **потолстела, похорошела, гладкой** стала. Ходит по лесу, как разбойник, гнёзда разоряет – живёт в своё удовольствие.

А хозяин её – Никита Иванович Пистончиков о ней совсем и забыл».

Но вот наступила осень. Как пришлось жить кошке?

Потом и настоящая зима настала. Каково пришлось Маруське с наступлением зимы. «Стала устраивать засады. Залезет на дерево и лежит на суку: ждёт, не пробежит ли под деревом мышка или заяц. А если пробежит, Маруська тогда сверху и кинется».

Повторное чтение этой части рассказа с установкой: прослушайте ещё раз, постарайтесь запомнить и ответить словами автора.

«Плохо тут пришлось Маруське. И холодно, и голодно. Как прокормиться?

Недобычливая такая охота».

Отощала кошка, **похудела, стала злющей-презлющей**, как дикий зверь».

– У кого вначале жила пёстрая кошка Маруська? (Кошка Маруська жила у деревенского охотника Никиты Ивановича Пистончикова. Как Пистончиков кормил кошку? (плохо) Скоро о ней совсем забыл.

– Почему Чарушин употребляет дважды почти одинаковые по смыслу слова, а затем и сравнение (стала злющей-презлющей, **как дикий зверь**).

Пишет ли что-то автор о самом охотнике?

«Однажды собрался он на охоту. Надел заячью шапку-ушанку, овчинный полушубок, взял мешок для добычи и пошёл на лыжах в лес. Идёт он и

разные следы разбирает. Значит, писатель сообщает о том, что Никита Иванович опытный охотник? Прослушайте ещё раз эту часть текста.

«Никита Иванович собирался неторопливо: оделся тепло, взял то, что нужно в лесу. Умело ли разобрал разные звериные следы?

– Да, он опытный охотник, умело «разные звериные следы разбирает.

Вот заяц прыгал – **наследил**, вот лиса **прошла**, а вот белка от дерева к дереву по снежку **проскакала**». (Выясняем значение выделенных слов).

– Что произошло, когда он проходил мимо высокой толстой ели?

«Проходит он мимо высокой толстой ели – вдруг как **свалится** ему прямо на голову какой-то зверь! Когтями его заячью шапку **рвёт, шипит, ворчит**. Никита **хват** зверя обеими руками – так вместе с шапкой и снял с головы. Хотел бросить зверя наземь – **глядит**: да это его пёстрая кошка Маруся! **Тощая-претощая, одна кожа да кости**».

– Слово «хват», как поняли?

– Как повёл себя охотник? (Он **пожалел** кошку).

– Можно ли быть уверенным, что Никита Иванович будет кормить свою кошку «с тех пор как следует»?

– Какую главную мысль выразил писатель-художник?

Что надо помнить каждому человеку, читателю, и нам. Попробуйте выразить своими словами то, что вы поняли из текста.

Итогом работы по рассказу Евгения Чарушина стал вывод: автор своим рассказом, иллюстрациями настоятельно советует: «Будьте **ответственными, милосердными** ко всем, кому нужна помощь и забота!»

Список литературы

1. Арзамасцева, И.Н., Николаева, С.А. Детская литература: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. –2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001.– 472 с. С.323]
2. Романовская, З.И. Чтение художественных произведений. / Обучаем по системе Л.В. Занкова М.: 1993. – 240 с.
3. Чарушин Е.И. Кот Епифан. Рассказы. –Малыш, Москва –1988. – 20 с.

ОБРАЗЫ БАСЕН И.А. КРЫЛОВА В ИЛЛЮСТРАЦИЯХ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

Сафронов А.В.

старший преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного
образования Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

Сюжетная часть в баснях Крылова разнообразна. Любая басня Крылова несёт в себе воспитательные и развивающие возможности. Особый интерес проявляли к басням

И. Крылова художники. Иллюстрировали басни Крылова многие художники. Басенными персонажами являются животные. Это аллегорические образы, что подчёркнуто написанием их имён с прописной буквы. Крылов мечтал, хотел, стремился к тому, чтобы люди становились честными, правдивыми, образованными, трудолюбивыми.

Ключевые слова: басня, художники, иллюстрация, личность Крылова, персонажи, воспитательные и развивающие возможности. Особый интерес проявляли к басням И. Крылова художники. Иллюстрировали басни Крылова многие художники.

Басни И.А. Крылова всегда вызывают интерес у читателей, юных и взрослых. Писателю удалось басню из поучающей сентенции превратить в живой диалог автора со своими персонажами и непременно – с читателями

(Алпатова). Поэт отдаёт предпочтение «картине», тем самым развивает художественный образ. Сюжетная часть в баснях Крылова разнообразна. Белинский В.Г. писал, что «басни Крылова – не просто басни: это повесть, комедия, юмористический очерк, злая сатира, словом, что хотите, только не просто басня. <...> Вот этим-то умением, чисто по-русски смотреть на вещи и схватывать их смешную сторону в меткой иронии владел Крылов с такою полнотою и свободой [1, с. 489].

Личность Крылова отразилась вся в его баснях.<...> Крылов – поэт русский, поэт России; мы думаем, что для Крылова довольно этого, чтоб иметь право на бессмертие...Человек, живой по натуре, умный, хорошо умеющий понять и оценить всякие отношения, всякое положение, знавший людей» [1, с. 501].

Далее критик уточняет: «Русский ум олицетворился в Крылове и выражается в творениях его. Басни его – живой и верный отголосок русского ума с его сметливостью, наблюдательностью, простосердечным лукавством, с его игривостью и глубокомыслием, не отвлечённым, не умозрительным, а практическим и житейским» [1, с. 503].

В.Г. Белинский цитирует строки объявления из канцелярии г. министра народного просвещения: «И кто же в России не принадлежит к числу его читателей? Все возрасты, все знания, несколько поколений с ним ознакомились, тесно сблизилась с ним, начиная от восприимчивого и легкомысленного детства до охладевшей и рассудительной старости, от избранного круга образованных ценителей дарования до низших степеней общества, до людей, мало доступных обольщениям искусства, но одарённых природною понятливостью и для коих голос истины и здравого смысла, облечённый в слово животрепещущее, всегда вразумителен и привлекателен. <...> Крылов своё дело сделал. Он подарил Россию славою незабвенною. [1, с. 503-504]. Любая басня Крылова <...> несёт в себе воспитательные и развивающие возможности [2, с. 216].

Басенными персонажами являются животные. Это аллегорические образы, что подчёркнуто написанием их имён с прописной буквы.

Ни один читатель не остаётся равнодушным, к тому, о чём и о ком не только пишет баснописец, но и образно представляет ситуации, персонажей, их поступки, речь, высказанные мысли, намерения, желания. Как истинный

просветитель Крылов мечтал, хотел, стремился к тому, чтобы люди становились честными, правдивыми, образованными, трудолюбивыми.

Особый интерес проявляли к басням И. Крылова художники. Иллюстрировали басни Крылова многие художники: Алексей Лаптев, Пётр Репкин, Евгений Рачёв, Александр Дейнека и другие.

Мы намерены рассмотреть работу Валентина Александровича Серова по иллюстрированию басен И.А.Крылова. Серию его иллюстраций к басням И.А.Крылова считают одним из шедевров, над которой он работал в течение шестнадцати лет (с 1895 по 1911 год) и особенно интенсивно в последние годы. Художника привлекал их острый юмор. Серов с детства любил животных, в их поведении находил много сходства с характером поведения людей. Он постоянно наблюдал за ними, рисовал их в альбомах разных лет.

В 1895 году А.И.Мамонтов задумал издать басни И.А.Крылова с иллюстрациями В. А. Серова. Было отобрано 12 рисунков В.А.Серова из 12 листов. Работа над рисунками к басням увлекла Серова, хотя издание не было осуществлено. Художник хотел решить трудную задачу – создать определённые художественные образы и передать специфику басенного повествования: для этого необходим был особый художественный язык. Крылов-баснописец подмечал в жизни бытовые курьёзы, промахи, смешные стороны жизни, человеческие пороки и недостатки и, оформляя в басенную форму, по-своему заострял и преувеличивал их.

Крылов высмеял отрицательные человеческие качества, перенес их на животных, при этом он нарочно сгущал краски.

Свой изобразительный «басенный язык» он нашёл лишь в поздних иллюстрациях. Постепенно упрощая и заостряя, перерабатывал он композиции, подчёркивая в рисунках самое характерное. Так, постепенно перерабатывая, он в корне изменил композицию «Квартета». В новой композиции Серов расположил зверей в обратном порядке – справа налево, и такая композиция показалась ему более удачной. Художник изменил облик каждого зверя, переработал его позу, движение, ужимки; сделал его более комичным. В результате получилась не просто жанровая сценка, а возникли басенные образы, сквозь которые стал наиболее явственно проступать назидательный смысл. Серов подчеркнул в рисунках самое характерное, что вообще свойственно тому или иному зверю.

«Несмотря на тщательную проработку каждого рисунка, штрихи и линии его никогда не производили впечатления засушенности. Упорный свой труд художник всегда умел скрыть за кажущейся непринуждённостью и свободой рисунка».

Не менее убедителен и по-своему интересен лист «Лисица и виноград». Хитроумная лисонька, кокетливо изогнувшись, тихо ластится к виноградной лозе. Плутовка выжидательно смотрит на кисть винограда, висящую, увы, слишком высоко.

Художник вступает в диалог с писателем, предлагая читателям своё понимание образов персонажей и художественной идеи произведения. Н.А. Чуракова в Методическом пособии по литературному чтению для 3-го

класса уделяет внимание басням Крылова «в ходе обсуждения иллюстрации В. Серова к басне И. Крылова «Лисица и виноград»: отметить, насколько точно переданы повадки лисицы и её разочарование тем, что она не может достать ягоды. <...> во время обсуждения иллюстрации В. Серова к басне «Квартет» отметить, что художник изобразил неумелых музыкантов в комической ситуации, которую нельзя воспринимать без смеха, и лишь крошечный, едва заметный треугольничек в правой части картины – изображение соловья придаёт горький оттенок этому смеху и напоминает, что музыкальный талант – это удел далеко не всякого [5, с. 117]. Автор пособия обращает внимание школьников на существование разной эмоциональной окраски смеха и обсудить, какой смех, как правило, вызывает басня; предлагает выяснить, что мораль басни произносит Соловей и что он имеет право поучать всех остальных, потому что он – единственный среди всех настоящий музыкант.

«Рисунки В.А. Серова к басням И.А. Крылова – подлинно выдающиеся произведения, которые, отталкиваясь от литературного таланта Крылова-баснописца, обрели глубоко самостоятельное значение. Они ценны сами по себе. В зрительной форме художник выявил в них то, что хотел сказать писатель словом. Серов передал и глубоко народный юмор крыловских басен, заключающий в себе остроту и меткость видения жизни и особенности крыловского языка, близкого к разговорной речи, – всё то, что делает басни Крылова подлинно народными литературными произведениями» [4].

Следовательно, можно помочь ребёнку понять то, что стоит за визуально воспринимаемым образом, проникнуть в его смысловую ткань.

«Для этого необходимо задействовать особый психологический механизм, который соединил бы в себе чувственные и рациональные формы познания мира» [3, с. 87]. Именно это надо иметь в виду, рассматривая иллюстрации к басням И. Крылова художников: А. Лаптева, П. Репкина, Е. Рачёва, А. Дейнека, П. Крылова и др.

Список литературы

1. Белинский, В.Г. Иван Андреевич Крылов./ Взгляд на русскую литературу. М., Современник. – 1981. – 591 с.
2. Детская литература. Выразительное чтение: практикум: учеб. пособие для студ. проф. учеб. заведений / О.В.Астафьева, А.В.Денисова, И.Л. Днепров и др.; под ред. Т.В. Рыжковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
3. Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа. Начальная школа. 2004. №2. С. 87- 93.
4. Тахтарева В. Серов Валентин Александрович – иллюстрации к басням И. А. Крылова [Электронный ресурс] / В. Тахтарева. – Режим доступа:
5. Чуракова Н. А. и др. Литературное чтение [Текст]: 3 класс: Методическое пособие/ Н.А.Чуракова, О.В.Борисенкова, О.В. Малаховская–М.: Академкнига/ учебник, 2005. – 249 с.

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Куликов Д.

студент 4 курса кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В статье описывается восстановление психической работоспособности и стабилизация функции мозга. Приводятся различные примеры восстановления работоспособности, как в пассивном, так и в активном состоянии. Рассматриваются аппаратные методы восстановления спортсмена и так же индивидуальная работа со спортсменом без вмешательства извне.

Ключевые слова: шахматисты, аппаратные методы, электропунктура, активное состояние.

Занятия спортом, как правило, сопровождаются высокой степенью нагрузки на психику. По мере повышения результатов соревновательной деятельности растут и требования к психической сфере, заставляя человека действовать порой на пределе возможностей. Победа достается тому, кто сможет проявить необходимую быстроту реакции, выдержку, волю, научиться преодолевать стрессовые состояния, контролировать и использовать свои эмоции, те или иные психические процессы, умеет быстро восстанавливать духовные и физические силы.

Стресс – обширный круг состояний человека, возникающих в ответ на экстремальные воздействия. Различают также дистресс – отрицательное влияние экстремальных условий на психику, приводящее к полной дезорганизации деятельности.

Психогигиена спорта – одна из областей медицинской психологии, которая изучает условия и предпосылки обеспечения психического здоровья спортсменов. Отчетливо выражены связи психогигиены спорта с социальной психологией спорта, психологией личности, психотерапией, психофармакологией, психопрофилактикой. Психогигиена спорта рассматривает возрастные предпосылки, влияние специфических условий спортивной деятельности, а также комплекс мероприятий, направленных на укрепление и сохранение психического здоровья спортсменов.

К этому следует добавить, что спортсмены, боясь не попасть в команду, пропустить соревнования, обнаружить свою неподготовленность, часто скрывают от тренера свои переживания и неблагоприятные для спорта состояния и тем самым затрудняют перестройку психики, ее адаптацию к тренировочному процессу и участию в соревнованиях.

В связи с этим основными задачами психогигиены спорта являются: восстановление психической работоспособности, формирование благоприятного психологического климата, управление психическими состояниями, психическая десенсибилизация и активизация, использование психофармакологических средств. Каждая из этих задач решается специфичным комплек-

сом Средств и методов при условии обеспечения соответствующей психодиагностики.

Восстановление психической работоспособности основано на использовании возможностей восстановительной функциональной системы организма, получившей название трофотропной. Действие этой системы зависит от уровня бодрствования. Различают следующие уровни бодрствования:

- активное состояние, когда человек занят каким-либо делом;
- пассивное, когда расслаблены мышцы, закрыты глаза и человек ни о чем не думает, появляется сонливость;
- дремотное, когда сонливость отчетливо выражена, в любой момент человек может заснуть, но еще не спит;
- сон средней глубины, когда человек спит, но спит достаточно чутко, способен реагировать на средние по интенсивности раздражители;
- глубокий сон, когда наступает полное отключение от дневных забот, человек способен реагировать лишь на достаточно интенсивные раздражители.

Развитие процесса торможения в соответствии с названными уровнями приводит к последовательному нарастанию эффективности восстановительных процессов в нервной системе. Кажущаяся простота восстановления психической работоспособности разбивается, как волна об утес, о невозможность продвинуться хотя бы на ступеньку выше в развитии торможения, не говоря уже о способности заснуть. Это явление хорошо знакомо спортсменам.

Шахматисты высокого уровня редко обходятся без психолога, одной из основных задач которого является «обеспечение» сна. Спортсменам «попыточных» видов хорошо известны явления неиспользованных возможностей для отдыха в период между попытками или выходами на площадку, когда спортсмен «остается в игре» или следит за попытками соперников. Вместе с тем у опытных спортсменов нередко случаи использования сна даже в промежутках между попытками.

Аппаратурные методы применяются в тех случаях, когда эффективность словесных и гипносуггестивных методик оказалась недостаточной или степень психического напряжения не позволяет надеяться на успех восстановления психической работоспособности. К числу этих методов относят: электроанальгезию, электромассаж, электропунктуру.

Электроанальгезия базируется на воздействии импульсных токов определенной формы и частоты на центральную нервную систему, что способно формировать участки распространяющейся депрессии. Благодаря применению аппаратурных методов ослабляется последствие стрессовых состояний и создаются предпосылки для более успешного использования вербальных методов.

Электропунктура сопряжена с обнаружением и последующей стимуляцией слабым постоянным током электрически активных точек кожного покрова. Обнаружение этих точек облегчается особыми атласами и приборами, измеряющими сопротивление кожи на этих участках. Воздействие на электрически активные точки кожи способствует ликвидации дисбаланса возбуждения и торможения в центральной и вегетативной нервной системе.

Список литературы

1. Захаров Е., Карасев А., Сафонов А. Энциклопедия физической подготовки. М.1994.
2. В.П Зотов. Восстановление работоспособности в спорте. Киев: Здоровье. 1990.
3. Готовцев П.И., Дубровский В.И. Спортсменам о восстановлении. М. Физкультура и спорт, 1981.
4. Петровский Б.В. М., Популярная медицинская энциклопедия, 1981.

ИМАЖИНАЦИЯ И САМОВНУШЕНИЕ УСКОРЯЮТ РЕАБИЛИТАЦИЮ ПОСЛЕ ТРАВМ

Куликов Д.

студент 4 курса кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается фактор самовнушения для спортсмена как не медикаментозное вмешательство, которое помогает преодолеть последствия травм и вернуться в строй. Так же рассматриваются различные методы и формы работы со спортсменом.

Ключевые слова: имагинация, процесс выздоровления, положительный настрой, улучшение качества жизни.

Одним из конкретных методов, часто используемых в спортивной психологии и самолечении, называется имагинация, который также называют управляемыми психическими образами, мысленной репетицией или самогипнозом. Все эти термины используются для описания определенных методов, которые задействуют все чувства для создания мысленных образов, чувств и ощущений, связанных с желаемым результатом, как будто он становится или уже стал реальным. Используя все свои чувства, чтобы мысленно воссоздать реальный опыт получения желаемого результата, вы умственно и физически репетируете это желаемое состояние

Можно ли ускорить процесс выздоровления тела при помощи ума? Такие методы, как гипноз и управляемые психические образы (имагинация) не только помогают спортсменам хорошо выступать во время соревнований, но и согласно многим исследованиям позволяют ускорить процесс выздоровления с помощью специальных умственных навыков и методов позитивного настроя. Исследователи десятилетиями изучали то, как ум влияет на процесс самолечения, и результаты вновь и вновь подтверждают эту связь.

Качественный анализ использования образов, выполненный в 2006 году, позволил доказать, что имагинация наряду с физической реабилитацией помогают ускорить восстановление травмированных спортсменов. Другое исследование изучало различия между людьми, которые исцелились быстро, и теми, кому на это потребовалось больше времени, и продемонстрировало некоторые существенные различия. Люди, которые выздоравливали быстрее, имели следующие отличительные черты:

- Личная ответственность за свой процесс восстановления;
- Высокая мотивация, желание и решимость;
- Больше социальной поддержки;
- Положительный настрой;
- Использование методов визуализации;
- Стремление к полному успешному возвращению в спорт.

Одним из конкретных методов, часто используемых в спортивной психологии и самолечении, называется имагинация, который также называют управляемыми психическими образами, мысленной репетицией или самогипнозом. Все эти термины используются для описания определенных методов, которые задействуют все чувства для создания мысленных образов, чувств и ощущений, связанных с желаемым результатом, как будто он становится или уже стал реальным. Используя все свои чувства, чтобы мысленно воссоздать реальный опыт получения желаемого результата, вы умственно и физически репетируете это желаемое состояние.

Исследование по использованию образов среди травмированных спортсменов, больных раком и пациентов, проходящих физическую реабилитацию, показало, что использование имагинации дает много положительных результатов в том числе:

- Увеличение чувства контроля;
- Увеличение скорости выздоровления;
- Улучшение эффективности лечения;
- Повышенная мотивация к самопомощи;
- Улучшение настроения;
- Улучшение качества жизни;
- Снижение послеоперационной боли;
- Снижение послеоперационной тревоги;
- Снижение продолжительности пребывания в больнице;
- Снижение количество принимаемого обезболивающего.

Существует множество способов применения имагинации или самогипноза в спортивной медицине. Было доказано, что эти методы эффективны для восстановления после травмы, уменьшения боли, повышения спортивных результатов и общей борьбы со стрессом. Возможно, существует еще много применений, о которых нам еще не известно.

Идея использования имагинации для уменьшения боли основана на принципе релаксации. Когда мышцы расслаблены, напряжение уходит, что приводит к сокращению уровня болезненных ощущений. Методы имагинации, которые часто помогают увеличить степень расслабления и снизить боль, включают мысленное представление ощущения массажа, теплого пляжа или горячей ванны. Некоторые люди представляют, что боль уходит из организма с каждым выдохом. Если вы мысленно воспроизводите желаемое в мельчайших подробностях, значит, вы используете имагинацию.

Помимо уменьшения болей, люди сообщают, что подобные методы помогают в заживлении и восстановлении после травм. Примеры включают

воображение того, как сломанная кость или разорванные мышцы соединятся обратно. Некоторые люди используют теплые, лечебные цвета, чтобы вызвать ощущение тепла в определенной части тела. Даже глупые образы налившие сверхъестественных способностей, как у героев комиксов, могут быть успешно использованы для самолечения.

Список литературы

1. Байкова И.А., Головач А., Тарасевич Е.В., Порахонько С.А., Чистов А.В. Психотерапия в спорте 2006
2. Гогонов Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288с.
3. Дубровский В.И. Реабилитация в спорте 1991
4. Козин А.П. Психогигиена спортивной деятельности. – Киев: Здоров'я, 1985. – 128 с.
5. Рубштейн Н. Что нужно знать, чтобы стать первым. Психология танцевального спорта 2002
6. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. 472 с.

РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Куликов Д.

студент 4 курса кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В начале XX века в мире спорта очень серьезный скачок произошел в спортивной психологии. В этой статье рассматривается регуляция психических состояний как отдельная составляющая спорта. Приводятся наглядные примеры контроля психического состояния в разных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: психогигиена, самоубеждение, стресс, релаксация, аутогенная тренировка.

Психологи спорта разработали широкий спектр методик, средства успешного решения вопросов психогигиены в перечисленных выше типичных ситуациях, включающих как вмешательство извне (гетерорегуляцию), так и саморегуляцию. Решение задач психорегуляции осложняется, как правило, наличием особых фаз в динамике этих состояний.

Например, нарастание усталости проходит фазы апатии, повышенной возбудимости и функциональных расстройств (вплоть до заболеваний).

Коррекция динамики усталости в самом общем виде сводится к назначению щадящего режима нагрузок, поскольку нарастание утомления сопровождается повышенной чувствительностью, болезненным восприятием воздействий, ранее воспринимавшихся как нормальные или малозначимые.

Снятие избыточного психического напряжения сопряжено со стратегией десенсибилизации, то есть снижения чувствительности, вызвавшим не-

адекватное психическое напряжение, а также с устранением объективных причин стрессового состояния. К числу явных проявлений избыточного психического напряжения относится "предстартовая лихорадка". Она может быть вызвана непосильностью задачи, поставленной перед спортсменом или командой, переоценкой собственных сил и возможностей, своеобразным "заражением" нервозностью другого спортсмена или команды и т.п.

Существует две принципиально различные ситуации, в которых необходимо снятие избыточного психического напряжения: ситуация перед стартом и возникновение избыточного волнения по ходу соревнования.

В первом случае: спортсмен может рассчитывать на помощь извне, а во втором чаще всего он должен полагаться на собственные возможности.

Особое место в регуляции психических состояний спортсменов занимают средства саморегуляции. Саморегуляция предполагает воздействие человека на самого себя с помощью слов, мысленных представлений и их сочетание. Различают самоубеждение и самовнушение.

Самоубеждение – воздействие на самого себя с помощью логически обоснованных доводов, на основе познания законов природы и общества.

Самовнушение – способ воздействия, основанный на вере, на доверии к источнику, когда истина принимается в готовом виде, без доказательств, но от этого она не становится менее значимой, чем познанная истина.

С помощью средств саморегуляции можно управлять процессами, которые в обычных условиях регуляции не поддаются. В качестве примера приведем общеизвестные достижения йогов в регуляции обмена веществ, работы сердца, температуры тела. В культуре и науке народов мира накоплены обширные сведения о саморегуляции.

В спорте чаще всего используются четыре разновидности психической саморегуляции: аутогенная тренировка, психорегулирующая тренировка, психомышечная тренировка и идеомоторная тренировка.

Релаксация – это расслабление. Термин произошёл от латинского "relaxatio", обозначающего собой уменьшение напряжения, ослабление, облегчение, расслабление. В современной психологии словом "релаксация" обычно обозначают состояние покоя, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением. Релаксация может быть долговременной или кратковременной, произвольной или непроизвольной. Непроизвольная долговременная релаксация возникает во время сна, при опьянении, под воздействием транквилизаторов или снотворных и т.д. Произвольная кратковременная релаксация используется для обучения расслаблению.

Релаксация помогает справиться со стрессом. Стресс – это напряжение (как физиологическое, так и психологическое). Расслабление, или релаксация, – состояние, противоположное напряжению. Поэтому навыки быстрого расслабления позволяют эффективно снижать уровень стресса.

Релаксация лучше, чем транквилизаторы. Во-первых, релаксация действует быстрее, можно эффективно расслабиться за полминуты, в то время как таблетки начинают действовать через 20-30 минут после их приёма.

Во-вторых, релаксация не вызывает побочных эффектов, свойственных

транквилизаторам – заторможенности, рассеянности, ухудшения концентрации внимания, снижения работоспособности и т.д. Наоборот, релаксация улучшает эти показатели.

В-третьих, релаксация, в отличие от транквилизаторов, не вызывает зависимости (которая сама по себе может стать более тяжелой проблемой, чем та, для устранения которой были назначены транквилизаторы).

Одним из самых надежных способов обучения релаксации является метод нервно-мышечной релаксации по Джейкобсону. "Секрет" метода заключается во взаимосвязи между отрицательными эмоциями и напряжением мышц. Отрицательные стрессовые эмоции (страх, тревога, беспокойство, паника, раздражение и др.) всегда вызывают мышечное напряжение. И эта взаимосвязь стресса и мышечного напряжения такова, что если Вы научитесь произвольно снижать избыточное мышечное напряжение, Вы тем самым научитесь эффективно управлять своими эмоциями.

Обучение релаксации проводится в три этапа.

На первом (базовом) этапе учатся целенаправленно расслаблять ВСЕ мышцы в максимально удобных, комфортных условиях, при отсутствии помех.

Второй этап – обучение дифференцированной релаксации во время занятия какой-либо деятельностью: при письме, чтении, разговоре и т.п. Учатся устранять избыточное, ненужное напряжение в мышцах в обычных, повседневных условиях.

На третьем этапе нужно будет, внимательно наблюдая за собой, замечать, какие мышцы напрягаются при волнении, страхе, тревоге, смущении, и затем мысленной командой, незаметно для окружающих, расслаблять напрягающиеся мышцы. Когда спортсмен научится это делать, он сможет сознательно и произвольно управлять своим эмоциональным состоянием.

Список литературы

1. pedlib.hut/ /Электронный ресурс/ Педагогическая библиотека «Регуляция эмоционального состояния».
2. alt-portal/ /Электронный ресурс/ Альтернативный креативный портал «Эмоциональные состояния, их регулирования».
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции // МГУ, 1996, 343с.

О ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ

Мамугина В.П.

доцент кафедры архитектуры и строительства зданий Тамбовского государственного технического университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Тамбов

В статье рассматривается вопрос содержания и технологии конструирования обучения рисунку в системе подготовки архитекторов в вузе. Совершенствование образовательного процесса нацелено на выявление возможности создания оптимального варианта педагогического воздействия, управления восприятием и изображением, которые направ-

лены на решение проблемы передачи объема и пространства в рисунке. Одним из подходов к решению проблемы предлагается акцентирование внимания на обучение будущих архитекторов линейно-конструктивному рисунку.

Ключевые слова: технология обучения, архитектурное образование, линейно-конструктивный рисунок, объем и пространство в рисунке.

Профессия архитектора объединяет в себе сложный комплекс различных видов деятельности: проектировочной, технической, конструктивной, изобразительной, изобретательской и др. Они реализуются в процессе освоения ряда дисциплин в вузовской подготовке будущего архитектора. Рисунок является одним из предметов данного направления профессионального образования. В настоящее время требуется совершенствование вопросов содержания и технологии конструирования обучения рисунку в системе подготовки архитекторов в вузе.

Источниками для конструирования модели обучения рисунку является:

- выбор теоретических подходов к отбору содержания;
- осуществление анализа профессиональной деятельности специалиста;
- выявление структуры профессиональных умений и навыков, обеспечивающих выполнение профессиональных функций;
- определение системы теоретических знаний, определяющих информационную основу профессиональных умений.

При конструировании содержания дисциплины должны учитываться ряд основополагающих задач профессиональной подготовки: повышение уровня конкурентоспособности специалиста; создание условий для творческого саморазвития; обеспечение формирования современного архитектурного мышления.

Рисунок архитектора носит, с одной стороны, познавательный характер (анализ формы, конструктивных особенностей, пропорций, объема), с другой стороны, он имеет прикладной характер, являясь частью архитектурной графики.

Совершенствование технологии подготовки студентов по рисунку нацелено на выявление возможности создания оптимальной системы педагогического воздействия, управления восприятием и изображением, которые бы помогли решить проблему передачи объема и пространства при отображении форм на плоскости.

Объемная форма, в отличие от плоской, имеет третье измерение – глубину. Она занимает определенное количество места в пространстве, характеризуется объемом, и определенное положение в пространстве относительно других форм. И для того, чтобы правдиво передавать на плоскости эти качества формы, рисовальщику необходимо умение свободно ориентироваться как в реальном пространстве, так и пространстве изобразительной плоскости. Научиться изображать трехмерную форму, живущую в свободном пространстве, дать возможность двигаться в любом направлении является основополагающей задачей рисунка. Решение данного вопроса предлагается нами на основе поэтапного формирования у студентов умений и навыков,

связанных с отображением предметного мира на плоскости, через целенаправленное изучение и глубокое осмысление теоретического материала, через систему педагогических воздействий, направленных на развитие восприятия и мышления рисующих.

Понять реальную форму можно, разглядывая ее со всех сторон или ощупывая ее, в то время как видимая (проекционная) форма определяется объективной формой и преобразовывается при зрительном восприятии. Для того чтобы верно изобразить предмет, одного его зрительного восприятия недостаточно, необходимо знать его объективно существующую форму. Эту цельную форму предмета мы увидеть не можем, но можем осознать ее как структуру, как совокупность элементов, расположенных в определенной системе. Детальное и внимательное изучение формы предмета помогает создать в сознании рисующего целостный его образ.

В процессе обучения студентов академическому учебному рисунку, каждое практическое занятие, связанное с отображением объемной формы на плоскости, предполагает оперирование и манипулирование пространственными образами. Для того чтобы ускорить процесс развития пространственного мышления и пространственных представлений у студентов, необходима большая дополнительная работа по выполнению специально разработанных для этой цели упражнений. «Мышление, как отмечает художник – педагог В.С. Кузин, – есть высший познавательный процесс, направленный на раскрытие общих и существенных свойств, признаков предметов и явлений и имеющихся между ними закономерных связей» [1, с.149]. Чем выше уровень развития мышления рисующих, чем глубже понимание значимости формы, объема, пространства в предметном мире, тем выше и грамотность рисунков.

На основе анализа теории и практики обучения студентов рисунку в высшей школе и с учетом требований к подготовке архитектора предлагается в обучении акцентировать внимание на линейно-конструктивной основе рисунка. Мышление студентов направляется на познание и осмысление закономерностей формообразования предметов в пространственной среде. Понимание общности в строении многообразных объектов действительности, как форм, состоящих из комбинации геометрических тел и отличающихся друг от друга преимущественно пропорциями и расположением в пространстве, позволяет создавать изображения логически осмысленными и более качественными по художественному решению. При данном подходе к изучению свойств реальной действительности и созданию изображений у студентов будут гармонично развиваться художественный и логический компоненты мышления [3]. Это позволит, по нашему мнению, обеспечить профессионально-ориентированный подход к преподаванию данной дисциплины и направить образовательный процесс от изобразительной познавательно-творческой деятельности в архитектурную познавательно-творческую деятельность.

Линейно-конструктивный рисунок [2, с.82] основывается на сквозной прорисовке формы. Он позволяет учить будущих архитекторов не просто передавать в рисунке внешнее сходство изображаемого и реального объекта, а

видеть и отображать на плоскости его внутреннее строение. Работа над изучением и передачей конструктивной основы объектов действительности начинается с абстрактных геометрических форм. Она создает базу для понимания строения сложных объектов.

Линейно-конструктивное изображение объектов целесообразно выполнять с использованием сечений. Этому следует учить вначале на примере абстрактных геометрических форм. Выполняя построение куба, цилиндра, шара и других простых форм на основе линейной перспективы, студенты делают ряд сечений, позволяющих раскрыть конструктивную основу объекта изображения. Минимальное количество сечений три: одно горизонтальное и два вертикальных. Они усиливают трехмерную пространственную характеристику объемной формы.

Обучение линейно-конструктивному рисунку наиболее сложное. Значительно проще создавать изображения, основывающиеся на передаче характера и пропорций видимых частей формы, а затем объем создать с помощью тона. Такой рисунок, если он качественно выполнен, «смотрится» красиво, но в большинстве случаев является показателем уровня техничности и развития чувства пропорций. Понимание общности в формообразовании объектов окружающей действительности и умение передавать эту закономерность в изображении данным подход не обеспечивает в должной мере. Это обстоятельство является принципиальным в подготовке специалистов-архитекторов, для которых познание и осмысление конструкции и структуры трехмерной формы в пространстве является стержнем учебно-творческой и профессиональной деятельности. В данном контексте понимания проблемы архитектурного образования линейно-конструктивный рисунок, по нашему мнению, позволяет эффективно формировать необходимое для будущего специалиста объемно-пространственное мышление.

Позитивный характер данного подхода к преподаванию рисунка в структуре подготовки архитектора в вузе на архитектурных и архитектурно-строительных факультетах обеспечивается соблюдением определенных педагогических условий:

- рисование объектов с натуры и по представлению в разных ракурсах;
- выполнение по представлению заданий на комбинаторику и пространственное структурирование вначале абстрактных, а затем и сложных архитектурных форм;
- осуществление работы над изображением объектов действительности на основе передачи конструктивной основы форм как комбинации простых геометрических тел со сквозной прорисовкой их частей и выполнением необходимых для этого сечений;
- применение компьютерных технологий для моделирования предметов и композиций в пространстве;
- использование в обучении пониманию процесса формообразования различных моделей из проволоки, гипса, картона и др.

Предлагаемые упражнения по рисунку строятся на поэтапном изучении строения форм. Технология опирается на принцип обучения «от простого к

сложному», метод обобщения сложной формы с последующим ее членением. В методике работы используются различные средства наглядности (специальные учебные модели, компьютерные технологии и др.), позволяющие в статике и динамике продемонстрировать процесс формообразования. Преподаватель должен постоянно акцентировать внимание студентов на закономерностях строения объемной формы, раскрывать методические особенности ее анализа и процесса построения на плоскости.

В содержание упражнений входит следующий материал:

- изображение формы с натуры и по представлению, вникая в конструктивные закономерности построения;
- выполнение изображения с помощью конструктивного наполнения (построение сечений, вырезок и др.);
- верное определение пропорций изображаемого предмета, а также создание его по памяти;
- выполнение множества изобразительных вариантов в поисках оптимального варианта;
- решать композиционные задачи, начиная от размещения изображения и заканчивая архитектурностью строения создаваемого объекта и создание изображений по воображению;
- создание на основе простой формы сложной архитектурной путем прибавления и вычитания объемов;
- использование полученных умений в проектной деятельности;
- графически анализировать формы реальных архитектурных сооружений или их отображений в виде фотографий или рисунков мастеров изобразительного искусства.

Упражнения по обучению изображению архитектуры включает в себя задания по темам:

1. Простые объемные формы (геометрические тела: куб, цилиндр, шар, конус и др.);
2. Формы средней сложности (комбинаторика из простых абстрактных геометрических форм архитектурных деталей и архитектурных форм в наиболее обобщенном виде);
3. Сложные по конструктивному строению архитектурные формы;
4. Организация пространства на основе составления архитектурного ансамбля.

Данные упражнения предлагается включать в структуру обучения учебному академическому рисунку с целью совершенствования процесса познания и передачи объемной и пространственной характеристики формы.

Список литературы

1. Кузин, В.С. Психология. М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.
2. Ли, Н. Основы учебного академического рисунка. М.: Изд-во Эксмо, 2013. – 480 с.
3. Мамугина, В.П. Рисунок в высшей архитектурной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2014. – № 1 (129). – С. 38-44.

МАСТЕРСКИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ, ЯЗЫКОВОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ШАГ К ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Манагаров Р.В.

доцент кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», канд. пед. наук, Россия, г. Пятигорск

В статье рассматривается один из способов интенсификации образовательной среды в современной российской школе, заключающийся в организации мастерских толерантности, языкового и поликультурного образования. Данные мастерские способствуют формированию и становлению личности растущего человека, воспитанию качеств достойного, интеллектуального и культурно развитого индивида.

Ключевые слова: мастерская толерантности, языкового и поликультурного образования; интенсификация обучающего процесса; учитель иностранного языка новой формации; современные инновационные подходы.

В настоящее время представляется очевидным, что процесс обучения иностранному языку в школе нуждается в некотором переосмыслении, поскольку, как нам кажется, и о чем свидетельствует опыт, состояние дел несколько «застоялось». Новые требования диктуют новые подходы к обучению в области неродных языков. Современная школа испытывает острую нехватку преподавателей, мыслящих по-новому, стремящихся к реализации в обучающем процессе инновационных приемов и технологий.

Всякая инициатива, исходящая от преподавателя новой формации, должна находить отзыв и понимание как со стороны коллег, так и администрации учебного заведения, так как очень важно сегодня преобразовать российскую школу в своего рода центр по подготовке высокоинтеллектуальных, культурных и мыслящих личностей. В большинстве случаев подтверждения этому найти крайне сложно, особенно в сельских или горных школах, которые испытывают наибольшие трудности ввиду известных причин.

Личный опыт свидетельствует о том, что, несмотря на декларируемую везде и всюду толерантность и уважение не только к иным языкам и этносам, но и культуре, обычаям, традициям, верованиям, многие учащиеся не совсем понимают, о чем на самом деле идет речь и достаточно часты случаи некорректных высказываний в адрес друг друга по национальному, религиозному и другим признакам. Следует, однако, заметить, что так было всегда, но иногда носило завуалированный характер, а иногда проявлялось в очевидной форме. Сегодня такая «неправильная», по нашему мнению, модель поведения переносится на вузы и далее в профессиональную сферу. То есть если в нужное время этому не препятствовать, то последствия могут быть самыми нега-

тивными. В итоге мы получаем «испорченную» в нравственном плане личность, стремящуюся скорее навредить, нежели облагородить. И имеем дело с такими личностями в самых разных сферах общественной жизни: от врачей до руководителей.

Учитывая сказанное, отметим, что в данной связи возрастает существенным образом роль преподавателя иностранного языка как гуманитария, который должен стремиться к налаживанию межэтнического и межкультурного взаимодействия в коллективе. Хотя, судя по всему, оценивая результаты нашей общей преподавательской работы, мы все серьезно не дорабатываем. Разумеется, вполне понятно, что воспитание личности средствами иностранного языка – задача отнюдь непростая.

Мы осознаем ту скудность ресурсов, которыми обладает учитель иностранного языка. Но в то же время мы настаиваем на том, что ситуацию в области языкового и поликультурного образования изменить в положительную сторону можно и нужно. И главным здесь должен стать сам Учитель иностранного языка и культуры, его инициативы и предложения по интенсификации образовательного процесса, то есть ускорению реализации новых современных идей и подходов в обучении.

Мы предлагаем использовать возможности учителя иностранного языка и культуры новой формации по созданию, организации и реализации проекта мастерских толерантности, языкового и поликультурного образования в сегодняшней школе. Что же представляют собой эти мастерские и что нужно сделать для того, чтобы они начали функционировать? Ответ на эти вопросы очень прост: нужна инициатива учителя иностранного языка и отсутствие безразличия к его идеям со стороны руководства.

Для организации мастерских толерантности не нужно никаких особых кабинетов, арендуемых помещений, дополнительных ноутбуков или компьютеров. Достаточно иметь в школе хотя бы один или желательно несколько хорошо оборудованных кабинетов иностранного языка. Данная мастерская позволит ученикам получать бесценный опыт общения и сглаживания всевозможных конфликтных ситуаций, возникающих повсеместно, где ученики самостоятельно могут выбирать любую «щекотливую» тему и не боясь и не оглядываясь по сторонам обсуждать ее совместно с преподавателем. Поскольку мы полагаем, что если «умалчивать» о чем-то, то это тайное обязательно станет явным где-нибудь в подворотне или вне аудитории.

Мастерские толерантности – это не кабинет психологической помощи. В рамках мастерской совместно с учителями других дисциплин целесообразно разработать и организовать единый интегрированный урок, провести межкультурный/межэтнический тренинг. Кроме этого, целесообразны периодические встречи с известными в городе, крае, селе, республике, области, ауле людьми самых разных профессий: от фермера до директора. Эти люди смогут поделиться с ребятами своим опытом, возможно, даже провести мастер-класс, ответить на вопросы учащихся и т.п.

Нам представляется правильным проводить регулярные встречи с учащимися других школ, разных классов, устраивать совместные уроки, обсуж-

дения, дискуссии на разные актуальные проблемы в формате вопрос-вопрос, пускай эти вопросы будут достаточно жесткими. Необходимы разные лингвистические, культурные соревнования, например, конкурс на лучшего переводчика, лучшего чтеца, лучшего знатока грамматики иностранного языка и т.п. Ученики не только в рамках одной школы должны научиться контактировать друг с другом, но и находить взаимопонимание со своими товарищами из других школ. Ведь сегодня очевидно, что проблема коммуникации – одна из ключевых. Многие люди не хотят и не умеют слышать друг друга, не умеют уступать и идти в нужные моменты на компромисс, не могут заявлять о своей позиции, вести корректную дискуссию, переходят на личности и т.д.

В данной связи мастерские толерантности должны способствовать тому, чтобы учащиеся по-настоящему умели справляться со своими не всегда правильными и подчас агрессивными настроениями, учились вырабатывать в себе чувства жалости, сострадания к ближнему, уважения к людям различных национальностей и вероисповеданий. Ведь мы создаем в школе всесторонне развитую личность, но на самом деле нам сегодня пока до такой личности очень далеко. Поэтому в рамках мастерских очень важно прививать ученикам такие качества, которые помогут им в дальнейшем быть проводниками мудрости, чести и достоинства, где бы они не трудились.

Может также возникнуть вопрос, когда все это организовывать, если нагрузка у детей и так весьма и весьма серьезная? Мы полагаем, что субботний день – это самое благоприятное время для организации и проведения какого-либо мероприятия, которое не будет длиться более часа. Но мы также понимаем, что обязательно будут ученики, которые никогда не захотят участвовать, поскольку это, по их мнению, очередная пустая трата времени и лишь способно отвлечь от реальной учебы. Поэтому главное в данной связи – интерес. Каждое мероприятие должно быть событием для каждого ученика. Каждый ученик может самостоятельно вносить предложения по проведению обучающих семинаров, занятий, тренингов, встреч, совместных дискуссий и пр.

Также важно иметь еженедельное расписание проводимых мероприятий, которое может быть составлено не в банальной манере, а типа: Кто хочет научиться? А интересно ли Вас? и т.п.

Организация мастерских толерантности должна прививать детям уважение к своим однокласскам, более младшим, старшим товарищам, уважать и ценить людей труда, избавляться от пренебрежения в адрес других людей, высмеивать их и тем более оскорблять. Работа эта весьма долгая. Но несколько первых подобных тренингов и занятий, как результат не заставит себя ждать, он будет однозначно положительным. Что также немаловажно, так это то, что подобная работа способствует сближению в коллективе, интенсификации совместной работы как в аудитории, так и вне ее, разрушить барьеры между учениками и учителем. Но и роль учителя здесь очевидна – координация и организация данного процесса. Ведь естественно, что процесс внедрения инновационных приемов требует соответствующей подготовки главным образом преподавателя как учителя иностранного языка и культуры новой формации [1; с. 169].

Список литературы

1. Манагаров, Р.В. Инновационные приемы обучения межкультурной коммуникации [Текст] / Р.В. Манагаров // Современные теории обучения иностранным языкам и культурам и критерии их валидности. Сборник статей по материалам международного юбилейного научно-методического симпозиума Лемпертовские чтения – XV. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2013. – С. 166-169.

АРТ-ПЕДАГОГИКА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Мартынова Е.В.

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

В статье рассматривается арт-педагогика как инновационное педагогическое направление и ее возможности в музыкальном развитии школьников. Указывая различные виды деятельности в арт-педагогике, автор статьи особое внимание уделяет вокалотерапии и слушанию музыки, как составным частям музыкальной терапии.

Ключевые слова: арт-педагогика, музыкальная терапия, восприятие искусства, психокоррекционный эффект.

*Искусство могучее средство
исправления людского несовершенства.
Т. Драйзер*

Предметы художественно-эстетического цикла всегда занимали и занимают особое место в воспитании детей. Искусство – важнейшее средство приобщения школьника к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание. Оно выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям бытия и к самому себе, ненавязчиво вводит ребенка в контекст культуры человеческих отношений, стимулирует развитие творческого начала в самом широком смысле. Самой жизнью диктуется необходимость решать важнейшие задачи воспитания творческой личности ребенка, его способности строить жизнь по законам красоты. Развитие творческого потенциала ребенка, его самореализация зависит от многих факторов, среди которых важное место занимает его эмоциональное состояние и самочувствие. Поэтому на данном этапе развития отечественного образования неслучаен интерес к арт-педагогике как к новому направлению в системе воспитания школьников через искусство и художественно-творческую деятельность (изобразительную, музыкальную, театрально-игровую).

Арт-педагогика подразумевает совместное творчество педагога и ученика в различных видах учебной и внеучебной деятельности, а так же включает родителей в творческое взаимодействие педагога и ученика. Ценно здесь то, что и педагог, и дети и родители являются носителями культуры.

Принципы арт-педагогики опираются на традиционные классические общепедагогические принципы, принципы специальной подготовки, прин-

ципы художественно-эстетического развития, принцип гуманистической направленности педагогического процесса, социально-личностного развития личности, принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учета возрастных особенностей ребенка, принцип образовательной рефлексии, личностного целеполагания, принцип выбора индивидуального маршрута, интегративной связи предметов, продуктивного обучения, креативности. При этом необходимо отметить содержательное отличие арт-педагогике от более узкого термина «художественное воспитание». Арт-педагогика позволяет рассмотреть в рамках образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса средствами искусства, что делает возможным ее применение в работе с различными категориями учеников: от одаренных до девиантных. Одной из основных целей арт-педагогике является социальная адаптация личности средствами искусства. В этой связи хочется напомнить, что механизмы воздействия искусства на психолого-педагогические процессы исследовали многие зарубежные и отечественные авторы: Э.Сеген, Ж.Демор, О.Декроли: Л.С.Выготский, А.И.Граборов, В.П.Кашенко и др. Э.Сурно, известный работами в области эстетического воспитания, отмечал, что искусство является важным средством воспитания, влияющим на нравственность ребенка, а также на формирование его мышления, воображения, эмоций и чувств. Процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую в себе познавательные и эмоциональные моменты. Занятия художественной деятельностью способствуют сенсорному развитию детей, способности различать цвет, форму, звуки, обеспечивает понимание языка различных видов искусства.

Говоря о педагогических возможностях искусства, нельзя так же не отметить еще один важный аспект: психотерапевтическое воздействие искусства на ребенка. Влияя на эмоциональную сферу, искусство при этом выполняет коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции. Совместное участие ребенка, его сверстников и педагогов в процессе создания художественного произведения расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Психокоррекционный эффект воздействия искусства на ребенка выражается так же в эффекте «очищения» от накопившихся негативных переживаний и позволяет вступить на путь новых отношений с окружающим миром. Искусство представляет ребенку практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации, как в процессе творчества, так и в его продуктах. Интерес к продуктам творческой деятельности ребенка со стороны сверстников и взрослых повышает его самооценку. А это является решением важнейшей задачи: адаптации ребенка посредством искусств и художественной деятельности в макросоциальной среде.

К видам деятельности в арт-педагогике относят: рисование, лепку, ручной художественный труд, танцевально-двигательную, театрализованную, игровую деятельность, а также различные виды музыкальной деятельности, то есть музыкальная терапия. Несколько слов скажем о музыкальной терапии.

Музыкальная терапия есть контролируемое использование звуков и музыки в психокоррекции человека, представляющая собой деятельность, включающую воспроизведение, фантазирование и импровизацию с помощью человеческого голоса и выбранных музыкальных инструментов или прослушивание специально подобранных музыкальных произведений. Современная музыкотерапия основана, прежде всего, на способности музыки регулировать и развивать эмоциональную сферу личности. Еще в 19 веке, ученые установили, что эмоции вызывают изменения пульса дыхания, скорости реакции, мускульной силы и т. д. Известно, что при снижении эмоционального тонуса или при наличии негативных эмоций ослабевает иммунитет человека, в результате – он чаще болеет. Различные по эмоционально-образному содержанию музыкальные произведения по-разному воздействуют на организм человека, вызывая различные эмоции, и соответственно разные биохимические процессы. Так, мажорная музыка обычно вызывает светлое и радостное настроение, а минорная, как правило, связана с грустью, печалью. Правда, минорная музыка, выражая суровую энергию, драматические переживания, может способствовать активизации физиологических процессов и вызывать активное состояние.

Составной частью музыкальной терапии является вокальная терапия, которая воздействует не на какой-то орган в отдельности, а на весь организм в целом. Основной целью вокалотерапии является повышение адаптационных и резервных возможностей человеческого организма. И, конечно же, трудно переоценить значение пения как явления художественного и как средства самовыражения личности. Общеизвестно и о положительном воздействии пения на психоэмоциональный фон человеческого организма.

Особое место в музыкальной терапии занимает процесс слушания музыки. Культуру, какой бы страны мы не взяли, везде можем найти сведения об использовании музыки в нормализации душевного состояния людей, т.е. в психотерапевтических целях. В колыбелях человеческой цивилизации – Китае, Индии, Египте, в Древней Греции врачи и жрецы, философы и музыканты использовали музыку для врачевания. Восприятие музыки представляет собой процесс раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальное произведение композитором и воспроизведенных исполнителем. Как бы живущая в музыке душа композитора вступает в своеобразный диалог с душой слушателя и таким образом эмоциональный опыт прошлых поколений передается последующим. Но то, что слышат все музыку по-разному, объясняется тем, что внутренний мир каждого человека различен. В этой связи особенно актуален вопрос выбора музыкальных произведений, который выявляет слушательские приоритеты учащихся. Древнегреческий

философ Платон полагал, что в государстве нет худшего способа разрушения нравов, чем отход от музыки стыдливой и скромной. Через «распущенные лады» в душе слушателей может проникнуть постыдное, а чудовищное – через лады слишком суровые. Ритмы и лады считал Платон, воздействуя на мысль, делают ее сообразно им самим. Поэтому лучшая охрана государства – музыка «степенная и слаженная», скромная и простая, а не «женственная или дикая». Остается удивляться тому, насколько эти слова актуальны и сегодня.

Так как музыка имеет такие фундаментальные начала всего живого, как ритм и звук, не только лад, но и метро – ритм в сочетании с темпом и динамикой оказывает мощное воздействие на слушателя. Сочетание данных средств музыкальной выразительности в наибольшей степени определяет эмоциональный «заряд» того или иного произведения. Специально подобранные музыкальные произведения позволяют учителю дозированно «тренировать» эмоциональный мир ребенка. Средства музыкальной терапии способствуют гармонизации личности с природной и социальной средой. С помощью музыки можно учить ребенка чувствовать ритмы природы и человеческой жизни, ощущать многообразие звуков и созвучий окружающего мира, представлять своеобразие собственных биоритмов, выявлять характерные особенности звучания своего голоса, а через него – своей неповторимой индивидуальности.

Слушая музыку, очень важно научиться ее слышать, то есть вступать в эмоциональное общение с музыкальным образом, проживание которого связано с чувственным познанием его главных интонаций, а также приобретение опыта нравственного переживания способствуют духовному и нравственному совершенствованию школьника. При восприятии музыкального образа центральное место отводится познанию тех эмоций и сопутствующих им мыслей, которые возникают у него, как у слушателя, в процессе общения с музыкой. Иначе говоря, в познании личностного смысла произведения. Такой подход к музыке активизирует деятельность учащихся и закрепляет ценностно – значимый мотив этой деятельности – познание жизни, человека, самого себя.

Список литературы

1. Дрезнина М.Г. Духовное здоровье ребенка и совместная творческая деятельность семьи // Начальная школа плюс до и после. 2005. № 7. С. 15–18.
2. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 232–239.
3. Сазонова Т.В. Искусство – средство творческого развития и коррекции личности. Тамбов. Тамбовский ИПКРО, сб. 200
4. Сергеева, Н.Ю. К вопросу о содержании понятия арт-педагогика / Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ – 2008. – № 1 (11). – Т.2. – с. 114 -120
5. Сергеева Н. Ю. Основы арт-педагогической деятельности. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Матвеева Д.А., Кононыхина Л.Н., Козляк Т.Н.
преподаватели ОГАПОУ «Яковлевский педагогический колледж»,
Россия, г. Строитель

Статья выдвигает проблему использования новых технологий обучения и воспитания. Игровые технологии предлагаются как действенный метод для развития и совершенствования познавательных, умственных и творческих способностей студентов. В статье отражены основные черты, структура, приемы игровых технологий.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, виды дидактических игр.

На современном этапе главной задачей государственной образовательной политики является создание условий для достижения нового качества образования в соответствии с перспективными потребностями современной жизни, обеспечение доступности образования для всех детей.

Глубокие перемены, происходящие в современном образовании, выдвигают в качестве приоритетной проблему использования новых технологий обучения и воспитания. У преподавателей есть возможность выбрать те методы и технологии обучения, которые, по их мнению, наиболее оптимальны для построения и конструирования учебного процесса.

Игровые технологии в воспитании и обучении, пожалуй, самые древние. Возможно, именно поэтому дидактическая игра остаётся очень действенным методом для развития и совершенствования познавательных, умственных и творческих способностей обучающихся. Игра приоткрывает незнакомые грани изучаемой науки, помогает по-новому взглянуть на привычный урок, способствует возникновению у студентов интереса к учебному предмету, значит, процесс обучения становится более эффективным. Целью обращения к игровым технологиям на занятиях дисциплин гуманитарного и общепрофессионального цикла является приобретение конкретных практических навыков, закрепление их на уровне методики, перевод знаний в опыт. При использовании дидактических игр решаются и воспитательные задачи, например, воспитание терпения и терпимости, формирование аккуратности и умения доводить начатое дело до конца; в групповой работе – развитие умения работать сообща, прислушиваясь к мнению других студентов, терпимо относясь к критике в свой адрес, деликатно отзываясь об ошибках своих товарищей; приобретаются навыки публичных выступлений, желание и умение добиваться поставленной цели.

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность обучающихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. К таким технологиям можно отнести и игровые технологии. Задача – сде-

лать процесс обучения занимательным, создать у студентов бодрое рабочее настроение, облегчить преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Использование игровых технологий на занятиях помогает в той или иной степени снять ряд трудностей, связанных с запоминанием материала, вести изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания, что, несомненно, способствует развитию познавательного интереса к дисциплинам гуманитарного и общепрофессионального цикла. Немаловажно также и то, что игра, например, на уроках русского языка способствует обогащению словарного запаса обучающихся, расширяет их кругозор. Она несёт в себе огромный эмоциональный заряд, решает не только общеучебные и развивающие задачи, но и воспитывает качества творческой личности: инициативу, настойчивость, целеустремлённость, умение находить решение в нестандартной ситуации.

В структуру игры как деятельности органично входит планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностью выбора и элементами соревновательности, удовлетворением потребности в самоутверждении, самореализации.

В педагогическом колледже, делающем ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технологии внеклассной работы.

Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования обучающихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приёмов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Основой дидактической игры является инновационное содержание, оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы. Оборудование игры включает в себя оборудование урока: наглядность, ТСО, дидактический раздаточный материал и др. Дидактическая игра имеет определённый результат, который выступает в форме решения поставленного задания и оценивания действий обучающихся.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны и взаи-

мообусловлены. Целесообразность их использования на различных этапах урока различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр уступают более традиционным формам обучения. Поэтому их чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков и умений. В этой связи различают обучающие, контролирующие и обобщающие дидактические игры.

Характерной особенностью урока с дидактической игрой является включение игры в его конструкцию в качестве одного из структурных элементов урока. Существуют определенные требования к организации дидактических игр:

1. Игра – форма деятельности учащихся, в которой осознается окружающий мир, открывается простор для личной активности и творчества.

2. Игра должна быть построена на интересе, участники должны получать удовольствие от игры.

3. Обязателен элемент соревнования между участниками игры.

Требования к подбору игр следующие:

1. Игры должны соответствовать определенным учебно-воспитательным задачам, программным требованиям к знаниям, умениям, навыкам, требованиям стандарта.

2. Игры должны соответствовать изучаемому материалу и строиться с учетом подготовленности учащихся и их психологических особенностей.

3. Игры должны базироваться на определенном дидактическом материале и методике его применения.

Выделяют следующие виды дидактических игр.

1. Игры-упражнения. Они совершенствуют познавательные способности учащихся, способствуют закреплению учебного материала, развивают умение применять его в новых условиях. Примеры игр-упражнений: кроссворды, ребусы, викторины.

2. Игры-путешествия. Эти игры способствуют осмыслению и закреплению учебного материала. Активность учащихся в этих играх может быть выражена в виде рассказов, дискуссий, творческих заданий, высказывания гипотез.

3. Игры-соревнования. Такие игры включают все виды дидактических игр. Учащиеся соревнуются, разделившись на команды.

Дидактические игры при правильном использовании, грамотном включении в учебный процесс могут стать эффективным средством активизации деятельности обучающихся на занятиях дисциплин гуманитарного и общепрофессионального цикла.

Игровые формы могут быть использованы как элемент урока, они легко подбираются по тематическому принципу для каждого раздела курса. Игры могут стать удобной формой актуализации знаний (в начале урока или перед началом изучения новой темы); «разминки», необходимой по ходу урока, контроля в конце учебного занятия. В игровой форме может пройти и целый урок (можно назвать свои уроки по-разному: уроки-конференции, аукционы, диспуты, путешествия, КВНы, экзамены и т. д.).

Игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, но и выполняют ряд других функций:

1) правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки; 2) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету; 3) игра – один из приёмов преодоления пассивности учеников; 4) в составе команды каждый ученик несёт ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды, каждый стремится, как можно быстрее и успешнее справиться с заданием. Таким образом, соревнование способствует усилению работоспособности всех учащихся.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Матвиенко Е.Н.

студентка 4 курса Педагогического института НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье логопедическая работа рассматривается в качестве устранения речевых нарушений у детей. Система логопедической работы обеспечивает коррекцию речевого дефекта и формирование основных компонентов речевой системы: правильное целостное восприятие речи, лексико-грамматическую сторону, включая систему словообразования и словоизменения, связность речевого высказывания разного уровня.

Ключевые слова: коррекционно-развивающего обучения, логопедическая работа, нарушение речи.

Система коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии складывалась в России постепенно. С каждым годом количество здоровых детей в нашей стране уменьшается, а число детей-инвалидов увеличивается в разы. Систематическая разносторонняя помощь детям с различными видами речевой патологии стала развиваться лишь с 20-х гг. XX века [2, с. 571].

В течение более двадцати лет планомерно и целенаправленно создавалась нормативно-правовая база современной системы специального образования в России. На сегодняшний день детские сады для детей с нарушениями речи и соответствующие дошкольные логопедические группы при учреждениях общего типа комплектуются непосредственно теми органами управления образованием, в ведении которых находятся указанные дошкольные учреждения. Основные задачи логопедического обучения детей с различными видами речевых аномалий в условиях специального дошкольного учреждения (группы) включают в себя подготовку к овладению грамотой и школьному обучению. Дети, овладевшие нормальной речью, успешно закончившие коррекционное обучение и не достигшие 7 – летнего возраста, переводятся в дошкольные учреждения общего типа [3].

Следует отметить, что важное место для детей с речевыми нарушениями занимает "Игра". Кроме того, игра служит средством развития и самореализации дошкольников, через игру они усваивают целостное восприятие речи, лексико-грамматическую сторону, включая систему словообразования и словоизменения, связность речевого высказывания разного уровня.

Все это говорит о том, что ребенок, играя, включается в процесс комплексного речевого развития. Как говорил Ж. Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной [1].

Игра под названием "Волшебная карусель" Составленная нами и опробованная на практике система игр для детей с речевыми нарушениями показала, что любая грамотно проведенная игра способствует речевому развитию ребенка. Развивает интеллектуальные качества и физические способности. С помощью этого вспомогательного материала, ребенку или подгруппе детей предлагаются задания например:

- Развитие фонетико-фонематической стороны речи «Составь слово»
- Развитие лексической стороны речи «Профессии»
- Развитие связной речи «Составь рассказ»

Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями осуществляется в настоящее время в трех основных формах: 1 – в специализированных ДОУ для детей с речевыми нарушениями; 2 – в специализированных (логопедических) группах массовых детских садов; 3 – в логопедическом пункте детского дошкольного учреждения.

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения являются: укрепление и развитие здоровья детей; индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств применительно к каждому конкретному ребенку; развитие познавательных интересов. Формирование эмоционально-положительного отношения детей к занятиям. Развитие мелкой моторики руки. Развитие регулирующей функции речи, речевого опосредствования речи, речевого опосредования деятельности и овладение коммуникативно-речевыми средствами общения.

Можно сделать выводы о преодолении общего речевого недоразвития обеспечивается посредством системы логопедической работы в коррекционной группе ДОУ, что предполагает организацию следующих условий: естественной речевой среды, особого режима работы, наличие профессионализма педагогов, интеграции усилий логопеда, воспитателей и родителей; систематичность, целенаправленность и поэтапность работы учителя-логопеда по программе, адекватной структуре речевого нарушения у детей.

Возможность создания указанных условий является основой эффективности всей логопедической работы в группе и преодоления общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Следует отметить, что система логопедической работы обеспечивает коррекцию речевого дефекта и формирование основных компонентов речевой системы: правильное целостное восприятие речи, лексико-грамматическую сторону, включая систему

словообразования и словоизменения, связность речевого высказывания разного уровня. Кроме того, дети овладевают элементами грамоты, что формирует готовность значительной части детей к обучению чтению в подготовительной группе детского сада.

Список литературы

1. Бурн, Ш.М. Гендерная психология [Текст] / Ш.М. Бурн. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
2. Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
3. Дошкольное специальное учреждение [Электронный ресурс] 2011 – Режим доступа: <http://gendocs.ru>.

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЛКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Медведева Е.Ю.

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

Образумова А.Н.

студентка III курса факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Россия, г. Нижний Новгород

В статье представлено теоретико-экспериментальное исследование состояния артикуляционной и мелкой моторики у дошкольников со стертой дизартрией, а также определены методы развития у них указанных функций.

Ключевые слова: дошкольники, стертая дизартрия, мелкая моторика, артикуляционная моторика, биоэнергопластика.

Одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи у детей дошкольного возраста является стертая форма дизартрии. Многообразие причин и сложность ее механизмов обуславливает неослабевающий интерес ученых к этой проблеме. При данном речевом нарушении претерпевают изменения не только моторная реализация речевой деятельности, но и тесно связанные с ними процессы общей и мелкой моторики [2, с. 41].

Стертую дизартрию мы рассматриваем с позиции Л.В. Лопатиной, как речевую патологию, проявляющуюся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающую вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [3, с. 109].

Анализ теоретических источников по рассматриваемой проблеме выявил разнообразные несовершенства моторной сферы у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

В процессе теоретико-экспериментального исследования, используя диагностику Н.И Озерецкого, мы попытались выявить особенности мелкой и артикуляционной моторики у дошкольников со стертой дизартрией. Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ комбинированного вида Нижегородской области. В исследовании принимали участие 20 дошкольников со стертой дизартрией и 20 детей с нормальным речевым развитием.

При построении экспериментального исследования принималось во внимание, что мелкая и артикуляционная моторика тесно связана с другими компонентами речи. Опираясь на исследования М.М. Кольцовой о прямой зависимости развития речи от степени сформированности тонких движений пальцев рук, вначале оценивалось состояние мелкой, а затем артикуляционной моторики.

Основными критериями процедуры исследования явились: воспроизводимость, адекватность, амплитудность, достоверность и точность. Для объективности сравнения характеристик изучаемых параметров у дошкольников со стертой дизартрией и их сверстников без речевых расстройств была выбрана балльная система оценивания. Проведенный констатирующий эксперимент с группой детей с нормальным речевым развитием свидетельствует о высоком уровне сформированности мелкой и артикуляционной моторики.

Диагностика мелкой моторики детей со стертой дизартрией показала значительные трудности при выполнении заданий, в основном дети демонстрировали низкий уровень выполнения проб. Испытуемые нуждались в дополнительных разъяснениях. Наибольшие трудности дети испытывали при вырезывании кружка из бумаги по линии и прохождении лабиринта с помощью карандаша.

Артикуляционная моторика у дошкольников со стертой дизартрией отличалась неоднородностью: регистрировалась скованность движений, поиски артикуляции, низкая амплитуда движений, трудности переключения с одной позы на другую.

Таким образом, выявлены наиболее характерные особенности артикуляционной и мелкой моторики у дошкольников со стертой дизартрией. Обозначенные в ходе экспериментального исследования данные легли в основу коррекционных занятий с использованием биоэнергопластики. Данный метод обеспечивает сопряжённую работу пальцев, кистей рук и артикуляционного аппарата. При этом движения рук имитируют движения речевого аппарата. Что в целом способствует развитию артикуляционной и мелкой моторики детей.

Список литературы

1. Карелина, И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] / И.Б. Карелина // Дефектология. – 2000. – №1. С. 24-26.
2. Киселева, В.А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией [Текст] / В.А. Киселева // Логопедия: Методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М. – Воронеж, 2003. С. 39-50
3. Лопатина, Л.В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию речевых и неречевых функций [Текст] / Л.В. Лопатина // Логопедия: Методи-

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Монахов Н.В.

доцент кафедры информационных технологий
Академии социального управления Московской области, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

Монахова Г.А.

профессор кафедры информационно-коммуникационных технологий Академии
социального управления Московской области, доктор пед. наук, профессор,
Россия, г. Москва

В статье показана статистика, наглядно иллюстрирующая потребность в развитии ИКТ – компетентности у россиян. Ставится проблема подготовки, переподготовки и повышения квалификации учительских кадров в области информационно-коммуникационных технологий. Показывается роль ИКТ и их влияние на образовательную среду.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, мультимедийные лекции.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одной из основных движущих сил в современном мире. Успешность как отдельного человека, так и целого государства во многом зависит от своевременного доступа к необходимой информации.

Под информационным неравенством понимают новый вид социальной дифференциации, вытекающий из разных возможностей использования новейших информационных и телекоммуникационных технологий. Обратимся к статистике.

Федеральное статистическое наблюдение (октябрь 2013) показало, что в сети Интернет задействовано 75% городских 25% сельских домохозяйств. В рамках оценки результатов реализации государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)» в октябре 2013 г. было опрошено около 69 тысяч человек в возрасте 15-72 лет. Данное Федеральное статистическое наблюдение показало, что используют ИКТ в среднем домашних хозяйствах 66 %. Самыми активными пользователями интернета по возрастным группам являются группы населения 20-24 и 25-29 лет [1].

Наблюдение показало, что в рамках возрастных групп 20-24 и 25-29 лет наибольшую активность проявляют мужчины, чем женщины в среднем на 2%, а в группах начиная с 40-44 и до 60-72 активнее становятся женщины в

среднем на 1 – 3%. За последнее десятилетие уверенность в том, что развитие Глобальной Сети идет на пользу обществу, заметно окрепла. Активность возрастных групп 25-29,30-34,35-39, использующих сеть интернет для государственных и муниципальных услуг на порядок выше в городах, чем в сельских поселениях (причем доминируют при этом женщины). Причины заключаются в неравномерности информационной грамотности пожилого особенно сельского населения.

Информационное равенство, на наш взгляд, это социальная ситуация, когда значительная часть населения получает возможность доступа к информации о деятельности публичных органов и публичным услугам, выражения своего мнения по тем или иным вопросам при помощи информационно-коммуникационных технологий.

«...Разница в информационной подготовке, информационных возможностях, которые существуют между людьми, живущими в нашей стране, и создаёт так называемый информационный разрыв, или цифровой разрыв, цифровое неравенство... Вот это цифровое неравенство, цифровой разрыв мы должны преодолеть», – слова Дмитрия Анатольевича Медведева. Поэтому одной из наиболее актуальной в современном образовании является проблема подготовки кадров к использованию ИКТ как ведущей части деятельности личности. Достижение этой цели невозможно без соответствующей подготовки учителей.

В 2013-2014 гг. в рамках сертификации компьютерной грамотности статистика показала, что количество участников, успешно прошедших тестирование растет, а тех, кто недобрал нужного количества баллов до положительного результата в процентном отношении уменьшается год от года.

При этом распределение по результату прошедших тестирование учителей показало увеличение доли выполнения заданий до 80% к марту 2014 г. Вывод, который можно сделать по результатам мониторинга состоит в том, что учителя России мотивированы на освоение информационно-коммуникационных технологий, но достаточными компетенциями не обладают, поэтому важно расширять сеть организаций системы повышения квалификации, особенно развитие дистанционных образовательных курсов, проведение вебинаров и виртуальных мастер – классов.

Информатизация образования – многоаспектный процесс, затрагивающий требования к компетентности педагогов, учебные материалы, средства ИКТ, мотивы повседневной работы учащихся и учителей. Современному учителю недостаточно быть технологически грамотным и уметь формировать соответствующие технологические умения и навыки у своих учеников. Современный учитель должен быть способен помочь учащимся использовать ИКТ, и в итоге, стать полноценными гражданами и работниками [1, 2].

Распространение дистанционных форм обучения – это естественный этап эволюции системы образования. От доски с мелом – к компьютерным обучающим программам. Дистанционные и традиционные формы обучения не следует воспринимать как взаимоисключающие. Хорошее образование сегодня – это синтез самых разных форм получения знаний и современных техно-

логий, оптимальное сочетание которых может определить для себя только сам обучающийся. Нами было проведено исследование в сентябре-октябре 2014 года на базе социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и «Академия социального управления» МО. В рамках нашего исследования на вопрос «Вызывает ли у Вас интерес возможность мобильного обучения (с помощью планшетов, любых мобильных устройств)» 50% респондентов ответили положительно, из них затруднились ответить 13%, 6 % сказали категорично нет; на вопрос «Вызывает ли у Вас интерес возможность дистанционного обучения?» 59% дали положительный ответ из них затруднились ответить 12%, сказали нет -12 %. Результаты опроса подтвердили ориентированность взрослого населения на дистанционную форму обучения [3].

Современное общество нуждается в постоянном образовании и самообразовании его членов. Эти требования вытекают из потребности в профессиональной переподготовке и повышении квалификации кадров особенно в удаленных от больших городов селениях. Как показывает статистика более 2/3 взрослого населения не охвачено никакими формами образования, хотя потребность в этом имеется. По данным Федеральной службы государственной статистики численность работников, получивших дополнительное профессиональное образование в дистанционной форме обучения в 2013 году составила лишь 7% от общего числа, мотивация к совершенствованию своей профессиональной компетентности особенно в области освоения информационно-коммуникационных технологий возрастает [2, 3].

ИКТ-компетентный учитель может по-новому организовать информационную образовательную среду для того, чтобы проводить увлекательные занятия по своему предмету. Только такой учитель сможет разрабатывать новые пути использования ИКТ для обогащения учебной среды, развития ИКТ-грамотности учащихся.

iSpringFree – популярная бесплатная программа для создания Flash-презентаций и электронных учебных курсов в PowerPoint. Программа iSpring Free устанавливается в форме надстройки для Microsoft PowerPoint. Учебный курс будет создан на основе PowerPoint-презентации. При конвертации курса в формат Flash, iSpring Free обеспечивает прекрасную поддержку всех эффектов PowerPoint: анимаций, эффектов перехода, SmartArt-фигур и триггер-анимаций [4].

Мультимедийные лекции, которые разработал преподаватель с помощью специального программного обеспечения, становятся средством обучения в асинхронном виде. Традиционное очное обучение приобретает смешанный характер, так как наряду с синхронным групповым обучением осуществляется асинхронное индивидуальное обучение. Информационно-коммуникационные технологии в этом процессе применяются, прежде всего, для обеспечения интерактивной коммуникации. Это делает процесс обучения индивидуализированным, оно осуществляется через самостоятельную деятельность обучающихся в их собственной среде обитания (по месту проживания, работы). Они свободны в выборе сроков и темпов работы с мультимедийным учебным материалом. Современные образовательные информацион-

ные технологии позволяют на практике осуществить переход: от синхронного процесса обучения к асинхронному; от статического представления учебного материала – к динамическому; от однонаправленного представления материала – к интерактивному; от мономедийного представления учебной информации – к мультимедийному.

Список литературы

1. Грохольская, О.Г. Развитие зарубежных дидактических систем [Текст] / О.Г. Грохольская // История и педагогика естествознания, 2014. – № 4.
2. Монахова, Г.А., Монахов, Д.Н. Виртуализация образовательного процесса в России [Текст]/ Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов //Социология образования. №1. 2015. С. 54-61
3. Монахова, Г.А., Монахов, Д.Н. Инструментальные возможности iSpring Suite 7 для дистанционного обучения [Текст] / Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов //Дистанционное и виртуальное обучение. № 02. 2015. С. 67-73.
4. Монахова, Г.А., Монахов, Н.В. Обзор средств разработки цифровых образовательных продуктов, ориентированных на обучение и контроль [Текст] / Г.А. Монахова, Н.В. Монахов // XI международная научно-практическая конференция «Россия и Европа: связь культуры и экономики» (27 февраля 2015, Прага). Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2015. С.317-320.

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Мухамеджанова А.Б.

PhD докторант, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави,
Казахстан, г. Туркестан

Карныкбаева А.С.

Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, к.п.н.,
Казахстан, г. Туркестан

Сартбаева Д.К.

Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, к.ф.н., доцент,
Казахстан, г. Туркестан

Мейрбекова Г.П.

PhD доктор, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави,
Казахстан, г. Туркестан

Ризаходжаева Г.А.

PhD докторант, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави,
Казахстан, г. Туркестан

В статье раскрывается роль детской литературы в деле формирования этнической толерантности у будущих учителей. В работе определены критерии и показатели сформирован-

ности этнической толерантности у будущих учителей. Выявлены возможности учебно-воспитательного процесса высшей школы по формированию этнической толерантности в процессе изучения дисциплины «Детская литература». На основе анализа сформированности этнической толерантности личности определены педагогические условия.

Ключевые слова: толерантность, детская литература, межнациональное согласие, межэтнические отношения, терпимость, будущие учителя, учебный план.

Президент нашей страны Н.А.Назарбаев в своем послании акцентирует усилить внимание на важные моменты воспитательный компонент процесса обучения. Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности [1].

В связи с этим, возникает необходимость в разработке концепции формирования этнической толерантности у будущих учителей на основе изучения произведений детских писателей народов, проживающих на одной территории, как основного фактора их интенсивного развития и духовного взаимообогащения.

Изучение произведений детской литературы народов будет способствовать формированию этнической толерантности у будущих учителей. Поэтому, наши усилия были направлены на то, чтобы на всех этапах опытно-экспериментальной работы реализовать общие и специфические образовательно-воспитательные задачи, связанные с данной проблемой.

Для решения поставленных задач мы провели экспериментальную работу. В эксперименте приняли участие студенты второго курса – 55 студентов Международного казахско-турецкого университета имени К.А.Ясауи историко-педагогического факультета специальности ПМНО, составивших экспериментальную группу и 52 студента филологического факультета специальности «Казахская литература», составивших контрольную группу. Всего 107 человек. Выбор экспериментальной базы обусловлен тем, что по этническому составу МКТУ имени К.А.Ясауи является поликультурным, многонациональным и поликонфессиональным.

Так, в экспериментальных группах 56,2 % составляют студенты-казахи, узбеки – 18,6%, 11,2% – русские, представители других национальностей, в частности, корейцы, азербайджанцы, курды, турки, уйгуры и др. составляют 14%. В контрольных группах национальный состав студентов показал следующую картину: казахи – 57,5 %, узбеки – 13,3%, 17,1% -русские, 12,1% составляют представители других национальностей.

Теоретической основой педагогического эксперимента послужили разработки В.Н.Устякина [2], И.П. Волкова [3], В.Б. Ольшанского [4].

В начале исследовательской работы были использованы методы сбора первичной информации. Их основная цель – получение первоначальных данных о состоянии объекта, перспективах его развития. К ним относятся наблюдение, анкетирование, тестирование и т.д. На данном этапе изучался материал, призванный сформировать интерес к прошлому своего народа, других народов, истории, культуре, обычаям, традициям и т.д.

Второй этап. Важным на данном этапе является работа по дальнейшему развитию умений критического мышления. Организация занятий на основе проблемного обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей каждого студента, формирует у будущих учителей такие качества, как критичность, способность анализировать и оценивать действия, способность самоидентифицироваться в культуре, самостоятельно принимать решения и т.д.

Третий этап, представленный как деятельностно-творческий, включает: развитие у студентов этнической толерантности как важной составной части общей культуры личности; формирование устойчивого интереса к межкультурным коммуникациям, конструктивному диалогу культур; стимулирование интереса к самостоятельному овладению знаниями в области этнических культур, обычаев, традиций, нравов, посещению национальных культурных центров. На данном этапе нами были разработаны методические рекомендации по формированию этнической толерантности личности студентов высших учебных заведений.

Диагностика уровня сформированности этнической толерантности будущих учителей осуществлялась на основе анализа сформированности его основных компонентов: мотивационного, содержательного и процессуального. Обобщенные данные результатов исследования на конец опытной работы, по сравнению с началом, свидетельствуют о росте уровня знаний студентов этнической культуры народов Казахстана, показатели которых приведены в графиках, отражающих динамику в контрольных и экспериментальных группах. Показатели уровней сформированности этнической толерантности студентов в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице (таблица 1).

Таким образом, количество студентов, показавших высокую готовность – 5 человек, средняя готовность – 78 человек, низкая готовность – 112 человек.

Таблица 1

**Уровни сформированности этнической толерантности будущих учителей
(результаты констатирующего эксперимента)**

Уровни	Экспериментальная	%	Контрольная	%
Высокий	-	0	-	0
Средний	24	43,6	22	42,3
Низкий	31	56,4	30	57,7

Полученные результаты наглядно показали, что готовность студентов к этнической толерантности определяется средним и низким уровнем. Нет особого различия между экспериментальной и контрольной группами.

Данные констатирующего эксперимента показали, что значительная часть студентов имеют слабое представление о содержании воспитания толерантности, о сущности таких понятий как «толерантность», «этническая толерантность», «межэтнические отношения». У большей части будущих учителей нет целостного представления системы воспитания и, в частности, представления о месте и роли этнической толерантности в общей системе воспитательной работы в школе. Следовательно, слабо сформированы навы-

ки и умения деятельности по воспитанию толерантности школьников как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности.

Определяя показатель, отражающий умение строить позитивные отношения в коллективе и с коллективом учащихся, коллег, активность, дисциплинированность, ответственность, успеваемость выпускников педагогического вуза, мы получили следующие результаты: 56,4 % студентов экспериментальной группы и 57,7 % студентов контрольной группы несерьезно относятся к своим обязанностям, неактивны, слабо успевают, нет нацеленности на самосовершенствование, признают коллективные взаимоотношения не столь существенными, по сравнению с собственными запросами и интересами. Не используют в своей деятельности знания возрастной психологии по взаимоотношению в коллективе, не могут составить социометрическую характеристику развития коллектива, определить цели и задачи его развития, как на ближайшее время, так и на перспективу, также определять цели и задачи воспитания толерантности.

Анализ учебного плана, программа свидетельствует, что изучение дисциплины «Детская литература» в целом соответствует решению задач воспитания духовных и нравственных основ формирующейся личности, чего не скажешь о воспитании толерантности, которое в данной системе высшего образования представлено недостаточно системно. Проблема заключается в материально-техническом обеспечении дисциплины, уровне профессиональной подготовки преподавателей, в недостаточно проводимой воспитательной работе со студентами.

Осуществляя подготовку студентов к межкультурной толерантности, в процессе изучения детской литературы, необходимо найти такие условия, при которых теоретический материал лекционного курса более активно действует развитию интереса к профессиональным качествам будущего воспитателя, который должен стать примером для своих воспитанников и гражданином с активной жизненной позицией.

После внесенных нами корректив и установок на усиление аспекта межкультурной толерантности в преподавании дисциплины «Детская литература», акцентирование внимания на данные аспекты в процессе семинарских, практических и самостоятельных занятий, по ходу формирующего эксперимента, нами была выявлена динамика сформированности качеств этнической толерантности будущих учителей (таблица 2).

Таблица 2

**Уровни сформированности этнической толерантности будущих учителей
(результаты формирующего эксперимента, в %)**

Уровни	Экспериментальная	%	Контрольная	%
Высокий	11	20	0	0
Средний	39	70,9	27	51,9
Низкий	5	9,1	25	48,1

Итоги формирующего эксперимента показали, что в экспериментальной группе студенты обладают более высокими знаниями, умениями и навыками этнической толерантности. Высокий уровень сформированности сту-

дентов экспериментальной группы увеличился с 0 до 20%. Общий процент студентов среднего уровня увеличился с 43,6% до 70,9%, то есть на 27,3%; на низком уровне число студентов уменьшилось с 56,4% до 9,1% – на 47,3%.

В контрольной группе рост числа студентов, находящихся на среднем уровне составил лишь – 9,6%. Уменьшение процентного состава студентов, которые находились на низком уровне сформированности составило также 9,6%.

Таким образом, показатели сформированной этнической толерантности будущих учителей в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

В заключении следует отметить, что анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует об эффективности разработанной нами концепции процесса формирования этнической толерантности будущих учителей, а ее практическая реализация в учебно-воспитательном процессе вуза на основе предложенной технологии, подтверждает выдвинутую нами гипотезу и позволяет говорить о значительной динамике и глубине овладения студентами экспериментальных групп высоким уровнем знаний в области этнической толерантности, умения адаптироваться к этнической образовательной среде, терпимости к индивидуальным различиям других людей, к иным культурам, религиям, этническим различиям, готовностью к диалогу культур, культурному взаимодействию с представителями других этносов, взаимопониманию, взаимопомощи, усвоению общечеловеческих ценностей.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу
2. Устьякин В.Н. Патриотическое и нравственно – эстетическое воспитание учащихся при изучении предметов гуманитарного цикла: Дис... канд. пед. наук / оренбургский ГПУ, 2002, 198с.
3. Волков А.К., Пирогов В.И. Идеино-политическое воспитание старшеклассников. М.: Педагогика, 1985, 160 с.
4. Ольшанский В.Б. Психологическое диагностирование межличностных отношений // Психологическая диагностика: Проблемы исследования. М., 1981, С.36-39.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И УРОВНЯ ИХ АКТИВНОЙ РЕЧИ

Нестерова Н.В.

студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»
Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО Сахалинского государственного университета,
Россия, г. Южно-Сахалинск

В статье раскрывается взаимосвязь наглядно-действенного мышления и уровня активной речи у детей раннего возраста. Приводятся результаты эмпирического исследования с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: мышление, наглядно-действенное мышление, речь, активная речь, ранний возраст, педагоги.

Проблема возникновения и развития мышления у ребенка обсуждалась в психологии неоднократно и с самых различных точек зрения. Однако за последнее время наиболее распространенным явилось представление о генезисе мышления как о пути от более примитивных его форм к все более совершенной, каковой является словесно-логическое мышление. Представление же о других предшествующих формах в разных психологических системах различно, как и представление о динамике их развития и отличительных чертах перехода от начальных, более примитивных к все более совершенным.

В отечественной психологии наибольшее распространение получила концепция Л. С. Выготского, в которой генезис мышления прослеживался от наглядно-действенного к наглядно-образному, а далее к логическому мышлению [1, с.80-87]. При этом самым большим достижением такого подхода оказалось, представление о детском мышлении как об адекватном способе ориентировки в действительности. Это положение отличается от концепции Ж. Пиаже, в которой начальные формы мышления трансдуктивны по своей природе [6, с.154].

В качестве первой и исходной формы детского мышления рассматривается, наглядно-действенное мышление. Именно так, как первая и исходная, она определена в основных исследованиях, посвященных ее зарождению и развитию. Отмечается непосредственная связь этой формы мышления с действием и восприятием, «...развитие мышления начинается в плане действия внутри восприятия или на его основе».

Мышление ребенка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку. Выполняя эти действия, ребенок думает

Наглядно-действенное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами, непосредственно перенесенными из прошлого опыта, ибо не все требования, которые предъявляются к личности в процессе его деятельности, вызывают необходимость в мышлении. Если способ решения поставленной перед человеком задачи давно им усвоен, а условия деятельности являются привычными, то достаточно восприятия и памяти, чтобы с этой задачей справиться.

Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство. Но нельзя отрывать мышление и речь друг от друга. Речь – не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа.

Речь ребёнка раннего возраста является сложной формой познания окружающего мира и в этом возрасте она делится на два периода: 1) подготовительный; 2) овладение самостоятельной речью.

У детей раннего возраста усиленно развивается активная речь: растёт активный словарь, количество произносимых слов на много меньше, чем понимаемых. Называть вещи своими именами ребёнок начинает в возрасте одного года. К этому времени дети обычно имеют уже представления об окружающем мире в виде образов. В этих условиях для начала освоения речи ребёнку остаётся связь имеющиеся у него образы сочетаниями звуков, произносимыми взрослыми в его присутствии при наличии в поле зрения соответствующих предметов или явлений.

Развивается не только коммуникативная, но и обобщающая функция речи. Формируется регулирующая функция речи, когда ребёнок подчиняется инструкции взрослого, выполняя его требования. Формируется понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обобщает опыт ребёнка. Речь становится основным средством общения со взрослыми. Ведущая роль в развитии речи принадлежит матери как человеку, с которым у ребёнка существует биологическая связь. Чем младше ребёнок, тем эта связь выражена сильнее и тем большее влияние оказывает мать на формирование его речи.

К особенностям развития речи в раннем возрасте можно отнести:

- развитие речи связано не только непосредственно с общением со взрослым, но и включено в практическую деятельность по освоению предметов;
- формируется активная речь, которая становится средством общения с взрослыми и сверстниками;
- формируется регулирующая функция речи, когда ребёнок подчиняется инструкции взрослого, выполняя его требования;
- появляется ситуативная речь, понятная исходя из контекста ситуации, в которую включены собеседники;
- возникает описательная речь;
- ребёнок воздействует с помощью речи на себя и на взрослого;
- речь отражает опыт взаимодействия ребёнка с окружающим, называя не только предметы и лица, но и действия, переживания, требования, предложения, желания;
- формируется слушание и понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обогащает опыт ребёнка и помогает усвоить социальный опыт.

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребенка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщенно. Первые детские обобщения носят генерализованный характер: ребенок одним и тем же словом обозначает несколько разнородных предметов, в которых он уловил какое-либо внешнее сходство. И так, речь является основным средством человеческого общения. Без нее люди не имели бы возможности получать и передавать большое количество информации.

С целью изучения взаимосвязи наглядно-действенного мышления и уровня активной речи детей раннего возраста, мы провели эмпирическое исследование.

В основу исследования была положена следующая гипотеза: активная речь ребенка находится в прямо пропорциональной зависимости от уровня развития наглядно-действенного мышления, то есть чем выше уровень развития наглядно-действенного мышления, тем выше уровень развития активной речи.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного учреждения «Золушка» г. Холмска Сахалинской области. В нём принимали участие 17 детей раннего возраста в возрасте 2-3 лет.

В обследовании детей раннего возраста используются, как правило, нестандартизированные методики, а именно игровые методики со знакомыми ребенку предметами – пирамидками, кубиками и другими. Процесс обследования проводился в игровой и самостоятельной деятельности детей, а также в произвольной форме.

Применение метода ранговой корреляции Спирмена позволило нам доказать взаимосвязь уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста и их активной речи.

Таким образом, в нашем исследовании мы видим, что активная речь ребенка находится в прямо пропорциональной зависимости от уровня развития наглядно-действенного мышления, то есть чем выше уровень развития наглядно-действенного мышления, тем выше уровень развития активной речи.

В ходе работы были даны методические рекомендации по развитию активной речи:

1. Педагоги в работе с детьми, начиная с 1,5 лет, должны больше уделять внимания развитию активной речи: побуждать малыша произносить те слова, которые он не только понимает, но и наиболее часто использует: названия предметов, действия с ними, их качества.

2. Во второй половине 2-го года жизни ребёнка педагог постепенно в общении с ним должен всё реже употреблять «облегчённые» слова. Необходимо поощрять замену звукоподражательных слов «общеупотребительными» (вместо «тик-так» – часы, вместо «ав-ав» – собака).

3. Необходимо использовать приём активизации речи ребёнка – приём поручений. Например, спрашивать: «Что ты принёс? Куда положил? Что у тебя в руках? Где ты взял?».

4. Целесообразно переводить эмоциональные, двигательные, мимические реакции в речевые. Иногда имеет смысл разыграть ситуацию непонимания, чтобы ребёнок повторил просьбу: «Что тебе дать? Скажи: «Дай мне куклу»».

5. Необходимо делать режимные моменты и все виды самостоятельной деятельности детей содержательными, развивающими, а, следовательно, результативными для развития активной речи. (Например, показывая детям, какие – либо объекты во время режимных моментов, воспитатель называет их, а иногда, эмоционально обыгрывая ситуацию, задаёт вопрос и даёт образец ответа, например, «Что пьёт Даша? – Молоко. Вкусное молоко? – Очень вкусное! – Даша любит молоко»).

6. Очень важно развивать способность детей к сравнениям и обобщениям, грамотно подбирать объекты для сравнения. Сначала подбирать знакомые, но резко контрастирующие предметы, затем незнакомые, но также резко контрастирующие, после этого – внешне сходные по одному признаку и,

наконец, сходные по многим признакам.

7. На занятиях необходимо конкретизировать и уточнять знания об окружающем, вносить в ближайшее окружение элементы новизны.

8. На 3-м году жизни для малыша характерна ситуативная, произвольная речь. Следовательно, организуя игры с детьми, необходимо предоставлять им свободу волеизъявления, выражения чувств. Нужно давать детям возможность действовать новыми предметами, игрушками, картинками по своему усмотрению: экспериментировать, обследовать их, произвольно высказываться, выражать свои чувства, впечатления.

9. На этапе 3-го года жизни крайне важно организовывать деятельность детей так, чтобы она отличалась ритмичностью. Речь идёт об играх организованных, объединяющих всю группу, подгруппу, или индивидуальных.

10. Следует побуждать детей к участию в совместных играх со взрослым, вызывать желание подражать, повторять.

Необходимо использовать для развития активной речи детей группы словесных методов – рассказ, беседа, работа с художественной литературой:

- группа наглядных методов – работа с картинками, рисунками, экскурсии;
- практические – наблюдения, опыты, эксперименты;
- игровые – дидактические, театрализация;
- методы моделирования и творческой работы детей (рисование, лепка).

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН Россия, 2006. – 256 с.
2. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение 1998. – 232 с.
3. Лисичкина, Ю.А. Логопед дефектолог. Ранняя диагностика и коррекция недостатков. М.: 2006.-230 с.
4. Львов, Т.К. Методика обучения русскому языку. – М.: Просвещение 2003. – 172 с.
5. Пантюхина, Г. В. Печёрой, К.Л. Методы диагностики нервного-психического развития детей раннего возраста / Под ред. В.А. Доскина. – М.: ВУНМЦ, 2004. – 141 с.
6. Пиаже, Ж.Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 2002. – 302 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 458 с.
8. Ушакова. Т. Н. Речь: Истоки и принципы развития. М.: Пер. СЭ 2004. – 282 с.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Никова М.А.

доцент кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский
ядерный университет МИФИ, канд. социол. наук, доцент,
Россия, г. Москва

В статье рассказывается о том, что новые реалии в мире сегодня равно как и социально-экономические изменения в России, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют свободного владения иностранным языком и, как следствие, новых педагогических технологий. Комплекс приемов коммуникативной методики, в частности, использование ролевых и деловых игр, ориентирован на развитие не

только языковых компетенций студентов, но также креативности и общего кругозора учащихся, опираясь на страноведческий аспект, знания культурных особенностей страны.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникация, межкультурная коммуникация, ролевые игры, деловые игры, профессионально направленное обучение, деловой иностранный язык, языковая компетенция.

В последние годы коммуникативный подход в обучении иностранному языку стал популярен в обучении такому аспекту языка, как деловой английский язык.

Процесс глобализации вызвал небывалый интерес к овладению иностранным языком не только как средству общения, но и как орудию производства. Поскольку сегодня язык – «не только словарный запас, но и способ человека выразить себя, также служит для целей коммуникации и помогает выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире», то именно коммуникативная методика преподавания английского языка занимает в настоящее время высшую строку в рейтинге популярности как наиболее прогрессивная и результативная [1].

Принцип коммуникативной направленности подразумевает вовлечение студентов в процесс обучения, базирующегося на четырех «китах», на которых строится любой языковой тренинг: чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух. Как известно, устная речь любого человека довольно сильно отличается от письменной речи. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях, легко ориентируясь в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит колоссальных усилий. Поэтому коммуникативный метод призван снять страх перед общением и обеспечивает не только контакт с преподавателем, но и общение внутри группы студентов, что дает возможность обмена мнением, выражения чувств, активного включения в реальную деятельность.

Для обучения устному общению необходимо реализовать следующие компоненты: мотив, цель, средство, условие. Создать мотив – значит поставить обучающихся в такие условия, чтобы у них появилась необходимость, потребность, желание включиться в общение на английском языке. Для этого должна быть цель: что-то узнать, что-то сообщить, кого-то побудить к действию, реакции. Для достижения коммуникативной цели нужны средства в виде слов, словосочетаний, грамматических структур, которые и помогут ее реализовать. И, наконец, следующим компонентом являются условия, в которых проходит коммуникация. С этой целью, преподавателю следует создавать ситуации общения, т.е. игры. Суть ролевых и деловых игр состоит в том, чтобы моделировать фрагмент объективной действительности на базе заданного сценария. Целью любой игры является эффективное соединение теоретических знаний студентов с их практическим применением в определенной поведенческой ситуации.

Деловые игры и ситуации, направленные на то, чтобы развитие навыков делового общения на иностранном языке осуществлялось в непринуж-

денной форме, делают процесс обучения интересным и неформальным. При этом, необходимо отметить, в ходе решения проблемных задач осуществляется произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур, создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого. Кроме того, игра обеспечивает максимальное эмоциональное вовлечение участников в события, приучает к коллективным действиям, принятию как самостоятельных, так и скоординированных решений, повышает способность руководить и подчиняться, стимулирует практические навыки, развивает воображение и интуицию. Главное в игре – стимулировать у студентов желание говорить на языке, проявляя свое активное участие.

Деловая игра предполагает три этапа: 1) подготовительный – этот этап проводится на практических занятиях, предшествующих игре; 2) исполнительный – проведение самой игры; 3) итоговый – последующее обсуждение в группе и домашнее задание творческого характера.

Достоинством деловых игр является значительное сокращение времени накопления опыта, знания усваиваются не про запас, не для будущего времени, а для обеспечения непосредственных игровых успехов обучающихся в реальном для них процессе. Одни игры разрабатываются с целью обучения конкретной лексике и точности формулировок, другие игры дают студентам возможность нарабатывать скорость в общении и не придерживаться языковых клише. В любом случае, все игры воссоздают дух подлинных ситуаций в бизнесе и могут служить тренировкой перед реальными коммуникациями на будущей работе [2].

Так, к примеру, для закрепления пройденной по учебнику темы “Advertising” можно провести со студентами игру, суть которой сводится к следующему: каждый из участников делает короткую устную презентацию какого-либо продукта, пытаясь убедить других ребят, в данном случае играющих роль потенциальных клиентов, купить его. Последние после презентации задают уточняющие вопросы. Можно провести игру по-другому на ту же тему. Группа делится на две подгруппы – одна выступает от лица какой-нибудь фирмы, желающей провести рекламную кампанию, а другая – представляет некое рекламное агентство. Представители фирмы и агентства объединяются в пары и начинают вести диалог, конечной целью которого является заключение контракта.

Интересные игры можно провести по темам “Applying for a job”, “Starting up your own business”, “Setting up a branch”, “Working routine”, “Banking. Making a loan” и т.д.

Поскольку в последнее время все большее внимание уделяется вопросам социальной ответственности и этики бизнеса, то еще одним плюсом в пользу деловых игр является то, что они способствуют не только обучению, но так же и воспитанию [3]. В данном случае игры помогают студентам в непринужденной обстановке попытаться найти ответы на различные серьезные вопросы, типа:

1). Каким образом концепция социальной ответственности может способствовать решению как насущной проблемы окружающей среды (загряз-

нению атмосферы, парникового эффекта), так и проблемы взаимоотношений компании со своими клиентами, работниками и инвесторами?

2). Какие шаги необходимо предпринять компании, чтобы осуществить программу социальной ответственности?

3). Каким образом вопросы социальной ответственности и этики бизнеса могут оказать влияние на работу малых предприятий?

4). Какие основные факторы необходимо учитывать при принятии любого решения по вопросам этики бизнеса?

Итак, с помощью деловых игр, в том числе игр по деловой этике и социальной ответственности предприятия, можно решать сразу несколько задач: 1) закрепление лексического материала; 2) активизация пассивного словарного запаса; 3) тренировка иностранной речи в ситуации, приближенной к реальной; 4) воспитание активной жизненной позиции; 5) привитие норм морали и этики и др.

Важно еще раз отметить, что во время проведения деловых игр, студенты с удовольствием овладевают знаниями, поскольку это происходит в результате их творческой работы в непринужденной обстановке, что, несомненно, создает условия для развития личности.

Список литературы

1. Технологии формирования профессионально ориентированных компетенций студента неязыкового вуза через обучение иностранному языку. Сборник научных трудов преподавателей кафедры профессиональных иностранных языков. Выпуск 1. Издательский дом «АТиСО», 2011.

2. Гез Н.Н., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/ Н.Н. Гез, Г.М. Фролова. – М., 2008.

3. Куликова О.В. Учебник английского языка для экономистов-международников/ О.В. Куликова. – М.: ГИС, 2003.

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ «ОСОБОГО» РЕБЕНКА

Ницакова Е.В.

педагог-психолог ГБДОУ «Детский сад №83»
Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье говорится о необходимости комплексного подхода к педагогической и развивающей работе с «особыми» детьми и важности систематической работы с родителями. На практических примерах показано, как данный подход помогает решить задачи по повышению социального и психологического статуса родителей, оптимизации отношений в диаде мать – ребенок и гармонизации семейного климата.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, «особый» ребёнок, инклюзивное образование, развитие, воспитание, обучение.

Рождение ребенка – главное событие семейной жизни. В детях родители видят продолжение собственной жизни, связывают с ними свои надежды,

осуществление своих мечтаний [1, с.12-18]. Совсем по-другому обстоит дело, когда в семье рождается ребенок с отклонениями в развитии – «особый» ребёнок. Рождение такого малыша коренным образом меняет жизненные перспективы семьи и оказывает на ее членов (в наибольшей степени на мать ребенка) длительное психотравмирующее воздействие [4, с. 12-15]. В литературе имеется описание так называемых фаз психологического осознания факта рождения ребенка с нарушениями в развитии.

Первая фаза характеризуется состоянием растерянности, порой страха. Родители испытывают чувство неполноценности, беспомощности, тревоги за судьбу больного ребенка.

Вторая фаза – состояние шока, которое трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза. Отрицание проявляется в том, что даже образованные родители все-таки надеются, что генетическое заболевание их ребенка можно вылечить.

По мере того, как родители начинают принимать диагноз и понимать его смысл, они погружаются в глубокую депрессию. Это состояние характеризует третью фазу.

Четвертая фаза заключается в полном принятии диагноза, психической адаптации, когда родители в состоянии правильно оценить ситуацию. Однако не все родители достигают данной фазы, зачастую отстраняясь от конструктивного сотрудничества со специалистами, и, как результат, часто имеет место нарушение поведения матерей при организации взаимодействия со своим ребенком: директивное сотрудничество, неэмоционально потакающее сотрудничество, отстраняющее взаимодействие, формальное общение [5, с. 3-3]. Подобные типы взаимодействия родителей с детьми являются препятствием на пути формирования привязанности малыша к матери, развития потребности в общении, не обеспечивая в дальнейшем развития потенциальных компенсаторных возможностей проблемных детей [3, с.50-105]. Мы уверены, что при грамотно организованной психолого-педагогической поддержке семьи, снижается риск возникновения подобных нарушений взаимодействия и повышается уровень развития ребенка.

Именно в семье ребенок усваивает те или иные навыки поведения, представления о себе и других, о мире в целом. Поэтому правильное, адекватное отношение семьи к болезни ребенка, к его проблемам и трудностям – это важные факторы реабилитации растущей личности [8, с. 56-70].

В условиях развития инклюзивного образования используется комплексный подход к педагогической и развивающей работе с детьми (равные роли отводятся семье, педагогам, окружающей среде) [2, с.75-92]. Важно понимать, что для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, важными являются и такие функции, как коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная, целью которой является восстановление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации [6, с. 112-138].

Специалисты выделяют три этапа в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей «особого» ребенка:

Первый этап направлен на привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу ребенка. Психолог должен убедить родителей «особого» ребенка в том, что именно в них нуждается их малыш и только благодаря их усилиям он может достичь положительных результатов в развитии.

Второй этап заключается в формировании увлечения родителей процессом развития ребенка. Специалист показывает им возможность существования маленьких, но очень важных для ребенка достижений. Родители обучаются отрабатывать дома с ребенком полученные задания.

Третий этап характеризуется раскрытием перед родителями возможности личного поиска творческих подходов к обучению и воспитанию ребенка и личного участия в исследовании его возможностей. [3, с. 46-50]

На протяжении всего периода сопровождения реализуются следующие направления работы:

Лекционно-просветительская работа. С родителями проводятся лекционные занятия, на которых они получают необходимые теоретические знания по вопросам развития, воспитания и обучения детей. Привлечение в качестве выступающих врачей, дефектологов, социальных работников, ученых и практиков повышает значимость лекций для родителей. Лекционно-просветительская работа сочетается с практическими занятиями для родителей, на которых они получают знания и навыки по формированию тех или иных умений и навыков у ребенка.

Консультативно-рекомендательная работа. Родители получают консультации по содержанию и методам коррекционно-развивающей работы в семье, получают рекомендации по организации домашнего режима, по налаживанию взаимоотношений ребенка со взрослыми членами семьи, по установлению его контакта с другими детьми в семье и за ее пределами.

Индивидуальные занятия с родителями и их ребенком. Психологом решаются задачи индивидуальной программы работы с семьей, направленной на оптимизацию детско-родительских отношений. При этом осуществляется личностно-ориентированный подход, направленный на выявление, раскрытие и поддержку положительных личностных качеств каждого из родителей, необходимых для успешного сотрудничества со своим ребенком.

Тренинговая работа с родителями. Психологические тренинги направлены на создание положительного психоэмоционального климата в семье. Они способствуют формированию позитивной самооценки родителей, снятию тревожности и преодолению психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению, а также совершенствованию коммуникативных форм поведения. Кроме того, знакомясь друг с другом, родители видят, что они не одиноки, что есть и другие семьи, в которых решаются похожие проблемы. [7, с. 127]

При всем многообразии форм психолого-педагогической работы с родителями важным является соблюдение следующих принципов: систематич-

ность проведения мероприятий, их целевое планирование, учет родительских запросов, ориентированность на конечную цель.

В настоящее время оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, становится все более актуальным. Современные тенденции модернизации образования диктуют необходимость психолого-педагогического сопровождения детей, не посещающих дошкольные учреждения. Организуются вариативные формы психолого-педагогической и коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ: служба ранней помощи, центр сопровождения ребёнка, логопедический пункт, группа кратковременного пребывания.

Опыт многочисленных исследований показывает, что систематическая работа с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями, помогает решить задачи по повышению социального и психологического статуса родителей, оптимизации отношений в диаде мать – ребенок и гармонизации семейного климата. Однако для более успешного развития ребенка важен не только благоприятный психологический климат, но и сохранение активных контактов семьи с друзьями, коллегами, с миром. Важно, чтобы семья не замыкалась в своем горе, не уходила «в себя», не стеснялась своего «особого» ребенка. Сохраняя контакты с социальным окружением, родители способствуют как социальной адаптации своего ребенка, так и гуманизации общества, формируя у здоровых его членов правильное отношение к «особым» детям [4, с. 81-88].

Список литературы

1. Артамонова Е.И, Екжанова, Е.В., Зырянова, Е.В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. / Учебное пособие. – 2002. – 250 с.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. / – М., 2007.- 151 с.
3. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие / под ред. Е.А.Стребелевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 127 с.
4. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М. 2002. – 68 с.
5. Особый ребенок / проблемы и решения / под ред. Лильина Е. Т. – М., 2002. – 215 с.
6. Приоритеты социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в России–М: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011–92 с.
7. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / Е.А.Савина и др. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
8. Урядницкая Н.А. Инклюзивное образование в дошкольных образовательных учреждениях: региональная практика /канд. псих. наук. /Н.А.Урядницкая // Синдром Дауна XXI век. – 2012.- №1. – С.2

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Поникарова В.Н.

доцент кафедры дефектологического воспитания ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Череповец

Комкова И.Н.

студент кафедры дефектологического воспитания
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
Россия, г. Череповец

В статье рассматриваются понятие функционального базиса письма и его особенности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Особенности функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР показывают, что имеются его специфические особенности в зависимости от сформированности латеральных предпочтений.

Ключевые слова: функциональной базис письма, дети старшего дошкольного возраста с ОНР, латеральные предпочтения.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными. Усвоение в ходе основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий [1].

У детей дошкольного возраста познавательное и речевое развитие позволяет ориентироваться на различные системы родного языка: звуковую и грамматическую. В этом возрасте достаточно сформированы контекстная и объяснительная речь, а также эмоциональная культура речи.

Особое значение в этом возрасте имеет овладение письменной речью. Усвоение письменной речи качественно изменяет и устную речь ребенка. Это влияет и на психическое развитие ребенка. Развитие письма – это процесс установления навыков, связанных с чтением и письмом, т.е. установления ассоциации между буквой и звуком в письме и чтении, – в этом и есть процесс развития.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) попадают в группу риска по возможности развития нарушений письма [5]. Функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки

высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается [3].

Исследование проводилось в 2014 г. на базе МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 78» г. Череповца Вологодской области. В нем участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В нашей работе были использованы следующие методики: обследование латерального профиля; методика «Домик» по Н.И. Гуткиной; методики диагностики зрительного и слухового гнозиса, зрительно-моторной координации; оптико-пространственного праксиса [3,4].

На основании обобщения критериев оценки были выделены три уровня сформированности функциональной базы письма: низкий, средний, высокий.

Обобщенные результаты констатирующего эксперимента по уровням сформированности латерального профиля говорят о том, что низкий уровень сформированности у 10 детей, средний – у 7 и высокий уровень у 3 детей.

Мы можем отметить, что у детей с высоким уровнем сформированности функционального базиса письма – практически полностью сформированы показатели разномодального гнозиса, праксиса, зрительно-моторная координация (нормативные показатели сформированности функционального базиса письма). Для них характерна сформированность латеральных предпочтений.

У детей со средним уровнем сформированности функционального базиса письма – отмечается недостаточно сформированность показателей разномодального гнозиса, праксиса, зрительно-моторная координация. Страдает точное воспроизведение образца при срисовывании письменного текста, группы точек (пограничные показатели сформированности функционального базиса письма). Для них характерна частичная сформированность латеральных предпочтений.

У детей с низким уровнем сформированности функционального базиса письма – отмечаются ошибки в ориентировке в окружающем пространстве и на плоскости, характерна несформированность оптико-пространственного праксиса. Отмечается недоразвитие симультанного и сукцессивного гнозиса, предметного и буквенного гнозиса, оптико-пространственного праксиса. У детей выявляется несформированность зрительно-моторной координации. Практически невозможно точное воспроизведение образца при срисовывании письменного текста, группы точек (патологические показатели сформированности функционального базиса письма). Для них характерна несформированность латеральных предпочтений.

У большинства детей возможны выраженные трудности при обучении письму, связанные с недостаточно сформированной зрительно-моторной координацией и моторных функций. У большинства детей изучаемой группы отмечается недостаточная сформированность латеральных предпочтений; нарушение слухового и зрительного гнозиса, нарушения мнестической деятельности; несформированность зрительно-моторной координации.

Нами было разработано и реализовано содержание коррекционно-логопедической работы, направленное на профилактику нарушений письма через формирование его функционального базиса [5].

Коррекционно-развивающая работа построена на следующих принципах: патогенетический, принцип опоры на сохранное звено психической функции, принцип постепенного усложнения заданий, онтогенетический принцип, принцип наглядности, принцип параллельности, принцип комплексности, принцип взаимосвязи работы логопеда, воспитателя и родителей.

Коррекционно-развивающая работа включает три этапа: подготовительный; основной; закрепляющий.

1 этап – подготовительный – включает 2 занятия и предполагает формирование предпосылок учебной деятельности.

2 этап – основной – включает 8 – 10 занятий и предполагает формирование функционального базиса письма и закрепление предпосылок учебной деятельности.

3 этап – заключительный включает 2 занятия и предполагает закрепление сформированных умений и навыков.

В процессе проведения коррекционно-развивающей работы использовались следующие методы и приемы обучения.

Словесные методы: объяснение, беседа, разъяснение; приемы: инструкция, сравнение, образец рассуждения, установка на зрительное запоминание, педагогическая оценка.

Наглядные методы: показ стимульного материала (предметных и сюжетных картинок, иллюстраций); приемы: использование таблиц, схем, показ способа действия.

Практические методы – упражнения; игровые приемы: создание игровой ситуации с помощью грамматических сказок, загадок, игры типа «Скажи быстро», шарад, кроссвордов.

Предпочтение отдавалось практическому и наглядному методам, игровым приемам с учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

На всех этапах нами использовалась рабочая тетрадь, построенная по лексическому принципу. Рабочая тетрадь предполагает выполнение упражнений и заданий, направленных на формирование пространственных представлений и пространственной ориентировки; зрительно-моторную координации; развитие сукцессивных и симультанных функций; формирование межполушарное взаимодействие.

Особенностями коррекционно-логопедической работы по формированию функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР являются следующие: этапность коррекционно-логопедической работы с учетом ряда принципов, использование определенных методов и приемов обучения, а также организация работы по целому ряду направлений: развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса); расширение объема и уточнение зрительной памяти; формирование оптико-пространственных представлений; развитие зрительного

анализа и синтеза; развитие зрительно-моторной координации; развитие мелкой моторики.

Повторная диагностика выявила положительную динамику в формировании функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Безруких М. М. Обучение письму [Текст] / М.М. Безруких – М., 1997. – С. 11-12.
2. Безруких М. М. Прикладная психофизиология [Текст] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М. М. Безруких – М., 2000 -С.125-144.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Корнев А.Н. – СПб., 1997.
4. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейрофизиология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова – М., 1997.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова – М., 1995.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ФРЕЙМ-УРОКОВ ПО НЕКОТОРЫМ РАЗДЕЛАМ ТРИГОНОМЕТРИИ

Порядина А.А.

магистрант Кубанского государственного университета,
Россия, г. Краснодар

Добровольская Н.Ю.

доцент кафедры информационных технологий
Кубанского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается способ изучения тригонометрии в старших классах, с помощью фреймового подхода, который позволит систематизировать знания учащихся, облегчит усвоение учебного материала. Выявлена и обоснована необходимость использования данного метода в обучении.

Ключевые слова: фреймовый подход, фрейм в обучении, фреймовые схемы-опоры.

В настоящее время разработаны и нашли свое применение различные модели представления знаний: продукционные системы, фреймы и т.д.

Объектом исследования является один из подходов к формированию системного мышления, а именно фреймовый подход к обучению. Предмет исследования – методика изучения тригонометрических функций в курсе алгебры. Представляется, что следует начать прежде всего с описания фрейма и возможностей работы с ним в классе. Гипотеза исследования состоит в том, что использование фреймового обучения предположительно даст следующие результаты: повысит систематизацию и цельность учебного материала (уменьшение количества дидактических единиц), что облегчит его усвоение; создаст условия экономии учебного времени; повысит эффективность образовательного процесса, что выражается повышением уровня обученности,

интеллектуального развития, креативности мышления и интереса к обучению.

Актуальность работы обусловлена все возрастающими требованиями к образованию учащихся, способных к профессиональному росту и мобильности в условиях развития новых наукоемких технологий. Фреймовая технология легко формализуется и автоматизируется, а следовательно легко представима в компьютерной форме. Использование современных ИТ-технологий при реализации фреймов позволяет повысить наглядность этого способа обучения, сделать его более эффективным. В рамках магистерских программ математико-педагогических направлений изучение фрейм – технологии позволяет формировать навыки использования современных технологий обучения и ИТ-технологий в преподавании математики [1].

Основная задача учителя математики – развитие ребенка, а не заполнение ячеек памяти формулами. В связи с этим возникает необходимость поиска и внедрения эффективных технологий обучения, способствующих совершенствованию коммуникативной компетенции.

Одной из перспективных технологий в изучении тригонометрии является фреймовая, применение которой вызвано повышенными требованиями к качеству современного образования.

Фрейм в обучении – это каркасная структура представления стереотипной учебной информации текста, содержащая слоты – пустые окна или строки (заполняемые текстом учащимися), ключевые слова как связки между слотами и правилами, задающие методику и условия проговаривания текста.

Одной из умственных операций, характерных для математики является обобщение. Обобщением является любое правило, закон, выделенный на основе наблюдения одних и тех же фактов, явлений или зависимостей в разных условиях. Средством формирования обобщенных знаний и развития обобщенных умений могут служить фреймовые схемы-опоры.

Фреймовые схемы представляют собой новое поколение опор более высокого уровня обобщения по сравнению с опорными конспектами и структурно-логическими схемами. Если последние составляются на каждую тему, то фреймовых схем может быть несколько на весь изучаемый курс, так как они имеют глобальный характер обобщения. Фреймовый подход к представлению математических знаний способствует более быстрому усвоению программы, то есть интенсификации обучения.

В таких схемах геометрическими фигурами выделены характеристики тригонометрических функций, причём каждое свойство – определённой фигурой (за каждым свойством закрепляется определённая фигура). Можно использовать однотипные фигуры (например, квадраты), но с разной цветовой заливкой. Важно, чтобы мысленно учащиеся привязывали определённые свойства функций к типам фигур (или цветам).

В каждую фигуру включены ключевые слова, которые обозначают характеристики функции. Кроме того, ключевые слова используются учащими-

ся при устном изложении материала. Каждая фигура представляет собой пустое окно (слот), которое заполняется учащимся с помощью учителя или самостоятельно. Выделив основные характеристики функций, школьники могут сделать обобщение в виде схемы:

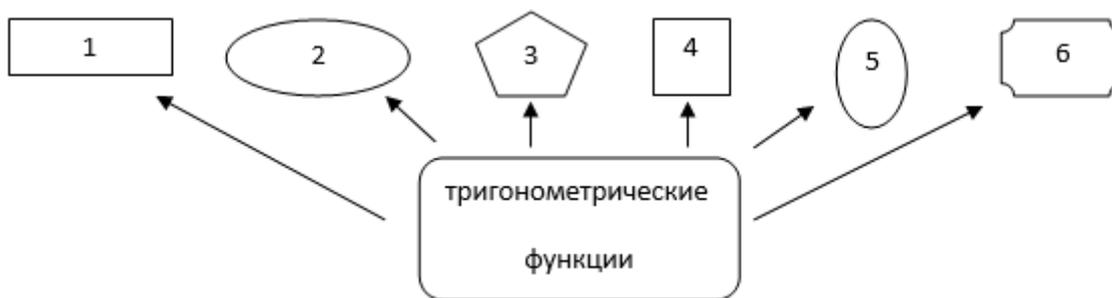


Рис. Фрейм-схема

Распишем данную схему:

1. Определение тригонометрической функции
2. Знаки тригонометрических функций по четвертям, в тригонометрическом круге.
3. Исследование функций на четность и нечетность.
4. Периодичность тригонометрических функций.
5. Свойства и график тригонометрических функций.
6. Основные формулы.

Пример фреймовой схемы является опорой, служащей для формирования у учащихся обобщённых умений (выделять общие характеристики функций), а также коммуникативных умений при устном изложении данного материала. Поскольку принцип построения фреймовой схемы-опоры – стереотипность, она без труда запоминается и используется.

Таким образом, эффективность обучения с применением фреймовых схем объясняется включением образной памяти и образного мышления в арсенал мыслительных операций учащихся.

При обучении математике с использованием фреймового подхода учащиеся приобретают навык самостоятельного применения схем-опор к типичным ситуациям в новом материале.

Список литературы

1. Грушевский С.П., Добровольская Н.Ю. Применение IT-технологий при формировании профессиональных математических компетентностей у магистров-математиков. Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию "67 Герценовские чтения" / под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Проценко А.А.

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

Николаева И.И.

ст. преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения Технического института (филиала) Северо-Восточного федерального университета, Россия, г. Нерюнгри

В данной статье рассмотрена проблема формирования творческого мышления и организации творческой деятельности младших школьников. Выявлена и обоснована необходимость использования в начальной школе методов технологии теории решения изобретательских задач, которые позволят развить творческое мышление учащихся, сделают его системным. На основе проведенного исследования автором выделены основные направления работы по развитию творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: творческое мышление, метапредметные результаты, образовательная технология, теория решения изобретательских задач, системно – деятельностный подход.

Процесс формирования творческого мышления и организации творческой деятельности детей лежит в основе образовательного процесса, способствует развитию у ребенка наблюдательности, умения сравнивать, анализировать, обобщать и решать неординарные задачи. Готовность к творческой деятельности важно формировать уже в начальных классах, когда закладываются основные способы учебной работы. Соответственно перед педагогом в современных условиях стоят задачи совершенствования методов, средств обучения и способов организации творческой деятельности учащихся, основанных на системно-деятельностном подходе с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, что обеспечивает рост творческого потенциала, творческих особенностей личности младшего школьника.

Данный факт подтверждают нормативно-правовые документы: Закон «Об образовании в РФ», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Так в требованиях к результатам освоения образовательной программы начального общего образования в ФГОС НОО сказано, что учебные и метапредметные результаты «...должны отражать освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [3].

Проблема формирования творческого мышления и организации творческой деятельности актуально во все времена. Исследованием этого вопроса

занимались многие педагоги и психологи, такие как Н. Дружинин, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Р. С. Немов, Я. А. Пономарев, Г. К. Селевко, О. К. Тихомиров. Особенности развития творческого мышления младших школьников раскрываются в исследованиях зарубежных педагогов и психологов, таких как, Дж. Гилфорд, С. Я. Рубинштейн, Р. Стернберг, Е. П. Торренс, и др.

Объектом нашего исследования является процесс развития творческого мышления младших школьников средствами технологии теории решения изобретательских задач.

Предмет исследования – технология теории решения изобретательских задач как средство развития творческого мышления младших школьников.

Цель – исследовать возможности развития творческого мышления младших школьников средствами технологии теории решения изобретательских задач.

Для более эффективного развития творческого мышления мы определили первоначальный уровень развития младших школьников.

База исследования: ИТЛ № 24 г. Нерюнгри, 2 «А» класс (экспериментальный) и 2 «Б» (контрольный).

На констатирующем этапе нашего исследования был подобран комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня творческого мышления: «Исключи слова» – исследование аналитико-синтетической деятельности сферы мышления у учащихся начальных классов, их умения выделять и строить обобщения понятий; «Создай слова из одного слова» – оценка гибкости творческого мышления; тест-задания «Простые аналогии» (С.Я. Рубинштейн) – исследование уровня беглости и оригинальности мышления. Показатели вербальных тестов были перепроверены адаптированным невербальным тестом Торренса с целью исследования невербального творческого мышления учащихся начальных классов.

По результатам диагностики можно говорить о том, что к 7-8 годам у учащихся начальных классов отмечается гибкость творческого мышления, выраженная не одинаково. Учащиеся 2-х классов показали низкий уровень развития творческого мышления, творческого воображения, умения применять методы творчества. Почти 25% учащихся выполнили творческие задания на низком уровне, 30 % учащихся, выполнивших творческие задания, не смогли объяснить, почему именно так выполнили задание. Данное исследование позволило сделать вывод, что беглость и гибкость у тестируемых детей находится на среднем уровне, оригинальность – на очень низком уровне.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточном внимании к проблеме развития творческого мышления младших школьников.

Таким образом, мы выделили два направления работы в нашем формирующем эксперименте. Во-первых, это направленность педагогической деятельности на развитие творчества и креативности, организация педагогического пространства (психологического и физического) согласно целям творческого развития детей. Во-вторых, это содержательное и технологическое обеспечение (программы, методы, средства, формы, процедуры, направленные на развитие творческого мышления).

Для этого необходима специальная образовательная технология, которая бы позволяла развивать уникальный творческий потенциал каждого ученика, сохраняя при этом массовость образования. Такой технологией является подход, связанный с развитием творческой одаренности учащихся начальных классов через технологию теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Использование в школе технологии ТРИЗ позволяет развивать мышление учащихся, делать его системным, учит находить и разрешать противоречия.

На этой основе достигается более глубокое усвоение фактических знаний, а главное – формируется стиль мышления, направленный не на приобретение готовых знаний, а на их самостоятельную генерацию; умение видеть, ставить и решать проблемные задачи в своей области деятельности; умение снимать закономерности, воспитание мировоззренческой установки восприятия жизни как динамического пространства открытых задач – что и требуется сегодня в школе для подготовки к завтрашней жизни.

ТРИЗ-технология ставит целью формирование сильного мышления и воспитания творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности, что особенно актуально в условиях внедрения ФГОС НОО.

В результате нами была разработана психолого-педагогическая программа для развития творческого мышления учащихся начальных классов, которая включает в себя задачи, упражнения, творческие задания, чтобы при их выполнении решались три основные задачи технологии ТРИЗ: развитие логического мышления, формирование управляемого воображения, приобретение навыков использования элементов ТРИЗ для выполнения творческих заданий и решения изобретательских задач.

В основе программы лежат методы и приемы, разработанные в ТРИЗ, направленные на развитие системно-диалектического мышления. Эти методы хорошо интегрируются с психологическими методами развития творческих способностей.

Цель психолого-педагогической программы – развитие творческого мышления, гибкости и оригинальности мышления, способности анализировать и синтезировать идеи; формирование способности понимать предметы и явления, устанавливая логические связи.

Программа состоит из четырех блоков:

1 блок. Системный оператор. Цель блока – это развитие творческого мышления, способности к игровому поведению как основе социального взаимодействия, создание условий для снятия эмоционального напряжения у участников группы, а также же создание в группе доброжелательной обстановки, способствующей сплочению детского коллектива.

2 блок. Диалектический способ мышления. Цель блока – это развитие творческого мышления, развитие слухового восприятия и моторики рук, выделение противоречивых свойств объекта, а также для познания и обучения, которые позволят школьникам двигаться от известного к неизвестному. Для решения творческих задач используем методы системного анализа, составле-

ние и решение противоречий, приемы активизации мышления, «Мозговой штурм», «Метод контрольных вопросов» и другие.

3 блок. Игры и творческие задания по обучению детей работе с противоречиями. Цель блока – это развитие творческого мышления, объединение объектов по общему значению признака, обучение детей формулированию противоречий, учить детей классифицировать объекты материального мира. На данном блоке большое внимание уделяется развитию памяти, наблюдательности, умению сосредоточиться, наблюдать, видеть закономерности, с помощью упражнений развивающего характера «Линейка. Стройся!», «Деревянные куклы», «Помоги Золушке», «Цепочка» и др. В процессе выполнения творческих заданий применяются опорные схемы и алгоритмы, что позволяет непроизвольно запоминать основной материал темы, расширять и углублять его, а так же развивать творческие умения и способность применять знания в практических ситуациях.

4 блок. Игры по решению задач на сужение поля поиска. Использование задач «Да – нет». Цель блока – это развитие творческого мышления, обучение выявлять признаки объекта и отсекают несущественные, развивать познавательный интерес и желание узнать значение неизвестного слова, учить детей сужать поле поиска в линейном пространстве. С целью развития творческого воображения используем игры и задания развивающего характера с нарастающей степенью трудности и постепенного обогащения новыми элементами, «Сказка-рассказ», «Творим добро», «Волшебники», «Скелет» и др., которые направлены на развитие нестандартного творческого мышления, логики, умения выделять главное и получать необходимые сведения в сочетании с точными алгоритмами мышления. Большое внимание уделяется развитию памяти, наблюдательности, умению сосредоточиться, наблюдать, видеть закономерности.

Таким образом, применение ТРИЗовских заданий, повышает интерес детей к учению, к предмету, помогают выявить и развить не только метапредметные, но и специальные способности учеников, способствуют общему развитию школьников. Использование системы ТРИЗ пробуждает у детей интерес, желание учиться, познавать, открывать новое.

Отсюда можно сделать вывод, что активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий и систем творческих заданий, специфически направленных на развитие творческой деятельности, личностно-мотивационной и аналитико-синтаксической сфер ребенка, памяти, внимания, воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач деятельности современного педагога.

Использование ТРИЗ технологии делает педагогический процесс эффективным, формирует системно-диалектическое мышление, познавательную активность, творческую самостоятельность учащихся.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Психология изобретательского творчества // Вопросы психологии. – 1956. – № 3. – С. 5-11.

2. Петров В.М. Технологии творчества – ТРИЗ // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. – М.: 2003. – В. 1 (12). – С.18-19.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.fgos-kurgan.narod.ru>.
4. Хоменко Н.Н. Теория решения изобретательских задач-ТРИЗ // Школьные технологии. – 2000. -№ 5.- С.215-218.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ – УЗБЕКОВ И АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

Пфау Т.В.

доцент кафедры психологии Медико-психолого-социального института,
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова,
кандидат психологических наук,
Россия, г. Абакан

Аверина О.В.

студентка 4 курса направления подготовки «Психология»,
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В статье представлены результаты исследования мотивационной структуры личности трудовых мигрантов, проживающих на территории Республики Хакасия. Проведен сравнительный анализ мотивов трудовой деятельности мужчин-мигрантов двух национальных групп – узбеков и азербайджанцев.

Ключевые слова: мотивационная сфера мигрантов, удовлетворенность основных потребностей, мотивационная структура личности.

Актуальность темы исследования определяется ростом социальной значимости миграционных процессов в современном обществе. По состоянию на 30.09.2013г. в республике на основании разрешения на временное проживание проживает 1133 иностранных гражданина и лица без гражданства. Целью исследования было выявление особенностей мотивационной сферы мигрантов – узбеков и азербайджанцев, проживающих на территории Республики Хакасия. В исследовании были использованы следующие методы: Опросник для определения источников мотивации» (Д.Барбуто и Р. Сколл), «Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей» – метод парных сравнений В.В. Скворцова, «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана. Методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни. Эмпирической базой исследования явилось УФМС России по Республике Хакасия в г. Абакане. В исследовании приняли участие мужчины-мигранты в количестве 60 человек: 1 группа (30 человек) – это мужчины азербайджанской национальности, 2 группа (30 человек) – мужчины узбекской национальности. Средний возраст составил 37,1

лет, 65% мужчин имеют семью, вероисповедание – Ислам, имеют среднее образование (школа), владеют русским языком, но не в совершенстве. Это "трудовые" мигранты, которые приехали с одной целью – найти работу.

Результаты исследования показали, что материальные потребности ($U=122,000$; $p<0,01$), потребности в безопасности ($U=175,500$; $p<0,01$), которые в большей степени относятся к биологическим потребностям, имеют большую степень удовлетворенности у мигрантов из Азербайджана. По сравнению с ними, мигранты из Узбекистана ощущают большую удовлетворенность потребностей в межличностных отношениях ($U=180,000$; $p<0,01$). Соответственно потребности в общении в большей степени выраженными оказались у мужчин-азербайджанцев в мотивационной структуре личности по сравнению с мужчинами-узбеками ($U=272,000$; при $p<0,01$). Было выявлено, что для мигрантов из Азербайджана, по сравнению с мигрантами из Узбекистана, свойственна «инструментальная мотивация» – стремление хорошо выполнить задачу, так как их мотивирует стремление получить осязаемые внешние вознаграждения, таких как оплата труда, премии и т. п. ($U=273,500$; $p<0,01$). Так же для мужчин азербайджанской национальности в большей степени свойственно желание достигать целей, соответствующих интернализированных, ставших внутренними ценностям. ($U=285,000$; $p<0,01$).

Мужчины узбекской национальности в большей степени заинтересованы, по сравнению с мужчинами азербайджанской национальности, в поддержании своего материального обеспечения и в целом жизнеобеспечения жизнеобеспечения ($U=274,000$; $p<0,01$). Они в большей степени заинтересованы в комфортных условиях своего существования ($U=225,500$; $p<0,01$), в повышении своего социального статуса ($U=275,000$; $p<0,01$). Диагностика мотивационной структуры личности показала, что мигранты из Узбекистана отличаются от мигрантов из Азербайджана большей ориентированностью на общественно-полезную деятельность ($U=242,000$; $p<0,01$). Они в большей степени стремятся к проявлению творческой активности ($U=194,000$; $p<0,01$) и в целом у них выше стремление к общей активности ($U=285,000$; $p<0,01$). Все это положительно характеризует мужчин-мигрантов из Узбекистана, так как основная цель их пребывания в Республике Хакасия – это работа.

Таким образом, у мужчин – мигрантов азербайджанской национальности преобладающими оказались мотивы роста, для мигрантов-узбеков наибольшее значение имеет удовлетворение биологических потребностей – в материальном вознаграждении и безопасности.

Список литературы

1. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст]: монография / А. Г. Маслоу. – СПб.: Питер, 2007.- 478 с.
2. Мильман, В.Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика [Текст]: монография / В.Э. Мильман. – М.: Миря и ко, 2005. – 166 с.
3. Motivation: Motivation Sources Inventory – MSI. Quellen der intrinsischen und extrinsischen Motivation. – [Электронный ресурс]. – [Режим доступа]: <http://de.wikipedia.org/wiki/Motivation>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНО АКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Ральникова И.А.

профессор кафедры социальной психологии
Алтайского государственного университета, д-р психол. наук, доцент,
Россия, г. Барнаул

Демина Л.Д.

профессор кафедры социальной психологии
Алтайского государственного университета, д-р социол. наук, профессор,
Россия, г. Барнаул

В статье психологическая культура личности рассматривается в качестве одного из оснований становления социальной активности в подростковом возрасте. Предложено авторское понимание структурообразующих компонентов и функций психологической культуры. Представлены результаты эмпирического исследования содержательных особенностей компонентов психологической культуры социально-активных подростков.

Ключевые слова: психологическая культура личности, социальная активность подростковый возраст.

Современное общество предъявляет сегодня высокие требования к человеку, связанные с социальной активностью, самостоятельностью, инициативой, способностью к самодетерминации и проектированию стратегий жизнеосуществления. В первую очередь такие ожидания обращены к молодежи, в руки которой передается ответственность за будущее. Пытаясь осмыслить и преодолеть «разрыв» между потребностью общества в социально включенном гражданине и выраженным безразличным отношением современной молодежи к окружающим людям и происходящим событиям, психология уделяет пристальное внимание особому типу отношений между личностью и социальной средой – социальной активности. Такой тип отношений реализуется в процессе социальной деятельности человека, в которой он на основе общественно сформированных способностей преобразует данную социальную среду и свою личность [1].

Анализ научных взглядов, представленных в работах Е.А. Ануфриева, Л.М. Архангельского, Дж. Дьюи, С.С. Керкиса, В.И. Овчинникова, В.Ф. Титова, Е.А. Якуба и др. показал, что социальная активность может быть осмыслена как интегрированное личностное качество, которое включает в себя два аспекта: социальный и личностный. Социальный аспект предполагает накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности. Личностный аспект отражается в потребностях, интересах, направленности, переживаниях, рефлексии, в ответственном, позитивном отношении к социальной действительности.

Личность реализует свою социальность через активность, направленную в различные сферы общественно значимой деятельности, в процессе ко-

торой происходит ее становление. Возможность и способность проявлять конструктивную социальную активность требует организованной среды, которая характеризуется благоприятным психологическим климатом, что способствует свободной реализации потенциала личности, возникновению атмосферы сотрудничества. Благоприятный эмоциональный климат среды раскрывается в субъект-субъектных отношениях, устанавливаемых между подростком и взрослыми в процессе социального взаимодействия. В этих отношениях предполагается открытость для взаимодействия, необходимость сотрудничества и взаимопонимания. Отношения на основе диалога «равноправных» партнеров способствуют развитию личности подростка в процессе совместной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в диалогическом эмоциональном контакте с другими людьми.

В качестве одной из возможностей, способной обеспечить оптимальную адаптацию, самореализацию, саморазвитие личности в подростковом возрасте выступает целенаправленное формирование психологической культуры личности [3]. В современной психологии отсутствует единый подход к определению психологической культуры личности и ее структурообразующих компонентов. По определению Е.А. Климова, психологическая культура представляет собой часть общей культуры личности с определенной системой знаний основ научной психологии для понимания особенностей собственной психики (и психики других людей), а также применение этих знаний на практике [4].

Анализ научных взглядов в отношении психологической культуры личности (А.Г. Асмолова, Ю.Н. Емельянова, В.П. Зинченко, И.С. Кона, Л.А. Петровской, М.А. Холодной и др.) позволил выделить ее структурообразующие компоненты и функции. Основными структурными составляющими психологической культуры являются социальный интеллект, когнитивный, ценностно-смысловой, рефлексивно-оценочный, креативный компоненты [2; 3]. Системообразующим фактором психологической культуры личности выступает социальный интеллект [5], как интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). Когнитивный компонент включает психологическую характеристику познавательной сферы человека, овладение знаниями, умениями, нормами и правилами общения, поведения, отношений, компетентность в общении. Для ценностно-смыслового компонента психологической культуры свойственны следующие характеристики: личностно значимые ценности, стремления, идеалы, позиции, взгляды, верования относительно человеческой психики, деятельности человека и других сфер жизнедеятельности человека. Рефлексивно-оценочный компонент психологической культуры определяет способность человека понимать себя, свои переживания, отношения, состояния и другие проявления. Креативный компонент отражает готовность личности к выполнению культуротворческой роли, созданию нового,

предполагает деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Психологическая культура выполняет функции сохранения и передачи опыта, связанного с психологическими аспектами личностного и межличностного функционирования; обеспечения эффективного взаимодействия, взаимопонимания людей; интеграции внешней и внутренней деятельности человека; детерминации жизненного самоопределения; гармонизации внутреннего мира; формирования профессионала-специалиста в различных сферах человеческой деятельности и др. [3].

В обсуждаемых контекстах возникает особый научный интерес к проблеме взаимосвязи социальной активности подростков и развитием психологической культуры. Эмпирическое исследование убедительно доказало, что уровень психологической культуры социально активных подростков, выше, чем у подростков с низкой социальной активностью.

В исследовании приняли участие две группы подростков, отличающихся по уровню социальной активности. Формирование групп осуществлялось при помощи анкеты «Социальная активность подростков» и методика КОС–1 (выявление и оценка коммуникативных и организаторских склонностей). Группу социально активных подростков составили 45% выборки, группу подростков с низкой социальной активностью – 55 % выборки. Всего в исследовании участвовало 64 подростка (39 мальчиков и 25 девочек) в возрасте от 12 до 14 лет.

Статистически достоверно ($p=0,01$) данные группы различались по уровню креативности, самореализации, помощи людям, готовности к благотворительности. Социально активные подростки характеризуются выраженным стремлением к развитию собственной личности, индивидуализации, неповторимости личности, занимаются в творческих объединениях, принимают активное участие в школьных и районных мероприятиях.

В каждой группе подростков были получены и сопоставлены результаты диагностики уровня развития структурообразующих компонентов психологической культуры: социальный интеллект, когнитивный, ценностно-смысловой, рефлексивно-оценочный, креативный компоненты (Опросник самоактуализации Э. Шострома (адаптация Л. Я Гозмана, Н. Ф. Калиной); Опросник рефлексивности А.В. Карпова; Опросник Л. Михельсона; Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена; Методика «Ваш творческий потенциал» (Батаршев А.В.); Методика исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев).

На основе применения математико-статистической процедуры расчета Т-критерия Стьюдента для независимых выборок ($p=0,01$), можно констатировать наличие достоверных различий социально активных подростков и подростков с низкой социальной активностью по исследуемым параметрам: социальный интеллект, самоактуализация, способы общения, самоотношение, творческий потенциал.

Так, для группы социально активных подростков присуще умение четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, умение ориентироваться в невербальных реакциях участников

взаимодействия, ролевая пластичность, контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Развитый социальный интеллект позволяет активно обмениваться информацией, выделять значимую информацию, оценивать собственные достоинства и недостатки, соотносить свои поступки с требованиями собственных нравственных и профессиональных норм, а также является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

В отношении самоактуализации, социально активные подростки демонстрируют временную направленность на настоящее, умеют наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлым и не обесценивая с будущим. Также они способны к бытийному познанию – бескорыстной жажде нового, проявляют интерес к объектам, не связанным прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Для них характерно творческое отношение к жизни, чувствительность, сензитивность к своим желаниям и потребностям, имеют естественную основу психологического здоровья и цельности личности.

В группе социально активных подростков преобладают компетентное межличностное поведение и способы общения. У них развиты умения оказывать и принимать знаки внимания и комплементы от сверстников, реагировать на справедливую и несправедливую критику, обращаться к сверстникам с просьбой и самим оказывать помощь и поддержку.

Для социально активных подростков свойственно избирательное отношение к себе. Они склонны обвинять себя за те или иные поступки и действия, что сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Подростки с выраженной социальной активностью обладают высоким творческим потенциалом.

Итак, уровень психологической культуры социально активных подростков, выше, чем у подростков с низкой социальной активностью. В психологической культуре социально активных подростков доминируют социальный интеллект, когнитивный, ценностно-смысловой и творческий компоненты. Социально активные подростки обладают высоким творческим потенциалом, способностями, при которых могут быть доступны различные виды творчества. Они умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, проявлять ролевую пластичность, жить в настоящем. Социально активные подростки испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребности в коммуникации и организаторской деятельности. Социально активные подростки проявляют направленность на межличностное общение,

используя компетентный, уверенный, партнерский стиль общения, что находит свое отражение в умении оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстников; адекватно реагировать на справедливую и несправедливую критику; умении обращаться с просьбой к другим и самим оказывать поддержку, сочувствие; умении вступать как в налаженные контакты, так и устанавливать новые контакты. Еще одним показателем данной группы подростков является открытость новым впечатлениям. Такие подростки обладают способностью к бытийному познанию – бескорыстной жажде нового, интересом к объектам, не связанным прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Проявления социально активными школьниками аутосимпатии – естественной основы психологического здоровья и цельности личности свидетельствует об наличие у них позитивной Я–концепции, служащей источником устойчивой адекватной самооценки и позитивного самоотношения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 417 с.
2. Демина Л.Д. Психологическая культура личности: общепсихологический контекст [Текст] / Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина // Сибирский психологический журнал. – 2004. – №19. – С. 58-63.
3. Демина Л.Д. О психологической культуре педагога-профессионала [Текст] / Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина, И.А. Ральникова // Сборник материалов летней педагогической школы Алтайского государственного университета «Педагогическое образование в современном классическом университете России». – Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2003. – С. 34-65.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Смысл, 1998. – 260 с.
5. Лужбина Н.А. Социальный интеллект старшеклассников: от теории к конкретному психологическому исследованию [Текст] / Н.А. Лужбина // Материалы региональной научно-практической конференции психологов образования «Психологическое сопровождение становления личности в образовательном процессе». – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. – С. 143-147 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ НА ПРИМЕРЕ Р.П. ТАЛЬМЕНКА

Садыкова Н.Р.

магистр 1 курса Алтайского государственного университета,
Россия, г. Барнаул

В данной статье будет рассмотрена профессиональная ориентация выпускников сельских школ, их мотивация и профессиональные ценности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выпускники, мотивация, ценности, планы.

После окончания школы перед выпускниками встает выбор, куда пойти и чем заниматься? В современном мире информации настолько много, что

выпускнику сделать правильный выбор становится очень сложно. Очень часто, учащиеся выбирают ВУЗ не по желанию, а там где конкурс меньше, друзья учатся или рекомендуют родители[1].

Нами было проведено исследование среди выпускников сельских школ. В опросе участвовало 52 выпускника сельских школ и 25 учителей, выступивших в роле экспертов

Результаты исследования таковы: Первый блок нашего исследования включал в себя вопросы для изучения материальных ценностей выпускников.

И выяснилось, что выпускники сельских школ ставят на первое место материальные ценности, так 56% опрошенных отметили что, при выборе профессии высокая заработная плата является главным аргументом. 30% - ответили что, этот пункт не как не повлияет на их выбор. Остальная часть выпускников не дала ответа на этот вопрос. Можно отметить, что 45% выпускников считают, что наличие льгот является весомым аргументом при выборе профессии.

Исследуя мотивация выбора будущей профессии, следует отметить, что выпускники намного более ориентированы на престиж своей профессии и на возможность получать высокий заработок. «Престижность» отмечают 23 %, высокий заработок привлекает 56% выпускников. Такие мотивы как – «общественная значимость», «семейная традиция», «легкость устройства на работу» отметили 11%. А вот выбирают свою будущую профессию по той причине, что легко получить образование по этой специальности 10%.

Можно отметить что, 44% выпускников сельских школ уверены, что они не выберут ту профессию где нет продвижения вверх по «карьерной лестнице».

Второй блок оценивал возможности и степень подготовленности учеников к выбору профессии.

И так, 53% выпускников отметили, что хорошо представляют свои сильные стороны, которые помогут им стать успешнее и знают свои интересы и способности. 27% знают свои сильные стороны, но не знают, как ими воспользоваться. 20% не знают своих сильных сторон и хотели бы получить помощь в определении с профессией у специалистов.

При выборе будущей профессии, 68% выпускников готова самостоятельно сделать выбор. 24%-прислушиваются к мнению родителей и 8% к мнению друзей, учителей.

81% учащихся определился с будущей профессией и 18% не готовы сделать выбор.

На вопрос о том: «что Вам мешает учиться лучше?» 56% признались, что лень 21% – отсутствие интереса к учебе, 18% – отметили сложность основных предметов и перегрузка учебными занятиями и 5% – трата времени на общение с друзьями.

Уровень обучения в школе большинство выпускников считают удовлетворительным (42%), 35% высоким, 14% считают уровень обучения очень низким и хотели бы изменений. И для 9% опрошенных этот вопрос стал затруднительным.

Основной причиной, по которой выпускники стараются учиться лучше, это что бы в последствии получать много денег 38%, 32% -чтобы больше знал и умел, 17% – меня хвалили 12% – чтоб не наказывали.

В ходе исследования было выяснено, что в школе мало уделяется внимания профессиональной ориентации выпускников.

Таким образом, работа по профессиональной ориентации должна носить системный комплексный характер – вестись совместно учителями общеобразовательных школ, психологами, медицинскими работниками; на управленческом уровне – социологами, представителями региональной службы занятости, министерства труда и социального развития и министерства образования.

Список литературы

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: Уч. для студ., обучающихся по пед. специальностям и направлениям // С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 2009 г.

О ВЕДУЩИХ ТРЕБОВАНИЯХ К ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Сафиева Р.З.

профессор кафедры инженерной педагогики
Российского государственного университета нефти и газа имени И.М. Губкина,
доктор технических наук, профессор,
Россия, г. Москва

Фалеев А.Н.

доцент кафедры инженерной педагогики Российского государственного
университета нефти и газа имени И.М. Губкина, канд. филос. наук, доцент,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются ведущие требования, предъявляемые к образованию в условиях информационного общества, а именно, вопросы гуманитаризации и гуманизации современного образования на уровне высшей школы. Особое внимание уделяется возникающим при этом практическим задачам.

Ключевые слова: образование, диалогизм, гуманизация, гуманитаризация.

Нынешний мир вступил в особую эру своего существования, в период нарастающих экономических, социальных, культурных перемен невиданного прежде размаха и интенсивности, когда важнейшими «орудиями» изменения социокультурной действительности становятся новейшие информационные технологии, постоянно обновляющиеся средства передачи и хранения информации. Репрезентативную для современного мира ситуацию можно охарактеризовать как постмодернистскую, тем самым, признавая, что в основе адекватного сегодняшнему дню мировоззрения лежат процессы всеохватывающей информации и стремление преодолеть тенденции жесткой унификации и единообразия, доставшиеся в наследство от прошлой эпохи.

Одним из методологических принципов постмодернистской ситуации является диалогизм, ценность которого заключается в учете различных уже имеющихся концепций при условии неограниченного прибавления к ним новых, в активном поиске взаимопонимания между различными подходами, взаимодействующих один с другим при рассмотрении одной и той же проблемы. Ценно то, что именно диалогизм дает возможность не только «интегрировать» несхожие позиции между собой, согласовывая различные «проекции», «фрагменты», «информационно-смысловые срезы» в целое, но и позволяет выявить два органически связанных друг с другом важнейших требования, предъявляемых к современному образованию в соответствии с особенностями информационного общества. Это – требования: 1. гуманизации и 2. гуманитаризации образования, которые связаны друг с другом органически. Если гуманитаризация образования обращает внимание на воспитание гражданских качеств, формирование активной жизненной позиции индивида, его способности понимать другого человека, сочувствовать ему, воспринимать иные миры человеческой культуры, то гуманизация ориентирует образование на видение человека как высшей ценности, а процесса обучения и воспитания как процесса становления личности.

1. Соответствующие сегодняшнему дню указанные выше требования не могут быть выполнены без реформирования образовательной социальной системы, включающего в себя целенаправленную и последовательную реализации в педагогической практике нового подхода, ориентированного на переход от «знающей» к «человекосозидающей» педагогике. Такой подход дает возможность обратить внимание на следующие немаловажные вопросы педагогической деятельности современного педагога. Прежде всего, это – организация учебной работы в школе и в вузе на основе принципа индивидуализации педагогического процесса через особые технологии обучения. Наибольшую эффективность в воспитании творческой личности в рамках новых педагогических технологий могут дать различные эвристические методы, но, прежде всего, и, главным образом, метод диалога.

Дело в том, что именно в диалоге ученика с учителем появляется совместный продукт – новые чувства и мысли, приобретенные в результате их совместной работы. И, надо подчеркнуть, что это намного ценнее, чем традиционная трансляция знаний и передача их «из рук в руки». Ведь вести за собой по лестнице знаний – это одно. Другое – совместное творчество через соучастие в решении общих трудностей и противоречий, в котором педагогическое воспитание переходит в самовоспитание. Превращение учительского монолога в сотворчество, диалоговое общение является благородной задачей. Поскольку лишь в таком общении у подрастающего поколения формируется творческое мышление.

Диалог, в котором зримо виден процесс рождения мысли, способен стимулировать развитие личности, формируя у нее способности вопрошать, сомневаться, проникать в суть явлений. В контексте такого подхода особое значение приобретает сама личность современного учителя, его умение быть мастером ведения диалога, владеющего искусством ставить вопросы таким

образом, чтобы побуждать учащихся к совместному поиску и нахождению ответов, устанавливать психологический контакт и создавать атмосферу доброжелательности и искренности на занятиях. Эти требования – вопрос профессиональной пригодности педагога.

2. Вторым ведущим требованием к развитию современной системы образования является коренная на всех уровнях гуманитаризация содержания образования. И, по-видимому, задачу гуманитаризации, под которой понимается развитие гуманитарной культуры личности специалиста в целом, едва ли удастся решить без общей структурной перестройки всего содержания образования.

Необходимо осознать, что радикальная гуманитаризация образования невозможна без решительного обращения к этическому содержанию всех без исключения гуманитарных предметов (как в школе, так и в вузе), без конкретного наполнения образования этическими знаниями. В данном случае, этика, естественно, выступать в своей истинной роли философской дисциплины, исследующей духовно-нравственный мир человека и общества.

Такое видение проблемы предполагает, что в современных условиях задача гуманитаризации образования встает главным образом как задача насыщения и обогащения учебных дисциплин ценностным содержанием, причем это невозможно сделать без обращения к этике.

В современных условиях вопрос преподавания этики как обязательной учебной дисциплины определяется уровнем общей культуры общества, которая на сегодня характеризуется неостребованностью по отношению к этике. Так, общественным настроением растущий интерес к духовности адресуется, главным образом, к религии, увлечение которой нередко приобретает характер своего рода поветрия, сопровождающегося пренебрежением и игнорированием философских, аналитических подходов к вопросам нравственности. В такой ситуации, именно система образования призвана формировать в общественном сознании потребность в рационально – теоретическом осмыслении вопросов духовно – нравственной жизни. Такую работу на уровне вуза невозможно эффективно вести, не вводя специального курса этики.

Было бы серьезной ошибкой полагать, что посредством имеющихся учебных программ по этике, благодаря их механическому включению в учебные планы школ и вузов будут достигнуты желаемые результаты. «Вечные» не только российской, но и зарубежной этики болезни «в лице» абстрактного теоретизирования и плоского морализаторства и по сию пору остаются не преодоленными. В то же время бесперспективно ждать, когда этика будет теоретически готова к тому, чтобы предстать в виде целостного, завершенного, логически отработанного учебного предмета. Всегда теоретическая работа и поиски по совершенствованию учебного курса оказываются неразрывно связанными – в этом отличительная черта всех гуманитарных дисциплин, ибо в этой области знания преподавание есть самый краткий путь к практике.

И, заключая, следует сказать со всей определенностью, что кардинальные трансформации современного образовательного процесса предполагают

не равнодушие и отчуждение друг к другу философского, педагогического, психологического знания, а ситуацию их активного контакта, диалога, взаимодействия. Способствовать упрочению такого положения дел в современных исследованиях, касающихся образовательной проблематики – актуальная методологическая задача наших дней.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СЕМЬИ

Сивцева К.Н.

доцент кафедры социальной педагогики Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, к.п.н.,
Россия, г. Якутск

Атласова А.Р.

студентка 3 курса
Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются современные подходы к изучению семьи, как сложного социального явления. Методы изучения семьи представляют собой инструменты, с помощью которых собираются, анализируются, обобщаются данные, характеризующие семью, вскрываются многие взаимосвязи и закономерности домашнего воспитания.

Ключевые слова: семья, методы исследования семьи, нравственно-психологические установки.

Семья представляет собой сложное социальное явление, в котором переплетаются многообразные формы отношений и процессов. Трудно сравнить с ней любое другое социальное образование, в котором удовлетворялось бы столько разнообразных человеческих и общественных потребностей. Семья представляет собой такую социальную группу, которая накладывает свой отпечаток на всю жизнь человека. Все это приводит к тому, что по отношению к семье не так легко предпринять объективное научное исследование. Как отметил американский социолог Гуд: "Мы знаем о семье слишком много, чтобы исследовать ее объективно" [3, С.221].

В последние годы усилилось внимание к изучению семьи как воспитательного института со стороны педагогики, психологии, социологии и других наук. Однако возможности ученых в исследовании ограничены в связи с тем, что семья представляет собой достаточно закрытую ячейку общества, неохотно посвящающую посторонних во все тайны жизнедеятельности, взаимоотношений, ценностей, которые она исповедует. Человеку свойственно видеть себя в лучшем свете, чем он есть на самом деле, поэтому семья никогда не «открывается» полностью, впускает в свой мир других людей настолько, насколько это дает более или менее положительное представление о ней. Следует учесть уникальность и неповторимость каждой семьи.

Методы изучения семьи представляют собой инструменты, с помощью которых собираются, анализируются, обобщаются данные, характеризующие семью, вскрываются многие взаимосвязи и закономерности домашнего воспитания. Изучение семьи, как и любого социального феномена, требует, во-первых, совокупности методов, во-вторых, эти методы должны быть адекватны существу изучаемого предмета и конкретному продукту, который прогнозируется исследователем. Так, при изучении семьи и домашнего воспитания весьма ограниченно используется педагогический эксперимент. Дело в том, что для эксперимента характерны разработка некоей новой педагогической конструкции и проверка ее эффективности в воспитательном процессе. Представьте себе, что эксперимент организуется в рамках семьи. В течение достаточно долгого времени нарушается естественный ход ее жизнедеятельности. Прибавьте к этому постоянный «глаз» экспериментатора, ведущего работу, неизбежную «прозрачность» жизни, поступков членов семьи, необходимость все время контролировать себя, что нанесет вред самочувствию испытуемых. Поэтому в исследованиях, посвященных обсуждаемой проблеме, ученые активно привлекают родителей к экспериментальной работе, которая ведется в детском саду и нуждается в продолжении, подкреплении в условиях семьи. Таким образом построены, например, исследования Е.П. Арнаутовой, Т.М. Бариновой, В. И. Безлюдной, Г.Н. Гришиной, Н.А. Стародубовой [2, С.192].

Изучение семьи должно вестись последовательно, системно, поэтому необходимо наметить направления работы, своеобразный план. План, составленный с учётом рекомендаций учёных (В.В.Котырло и С.А. Ладывир):

1. Состав семьи, профессии, образовательный уровень родителей, других взрослых членов семьи, принимающих участие в воспитании ребёнка.

2. Общая семейная атмосфера, особенности взаимоотношений между членами семьи:

- дружелюбный тон общения друг к другу;
- изменчивый, противоречивый характер отношений;
- своеобразная автономность каждого члена в семье.

3. Цель домашнего воспитания ребёнка.

4. Степень осознания родителями особой роли дошкольного периода детства в формировании личности ребёнка.

5. Приоритеты семьи в воспитании ребёнка: здоровье, развитие нравственных качеств, умственных, художественных способностей, раннее образование ребёнка.

6. Уровень психолого-педагогических знаний, практических умений родителей:

- наличие определённых знаний и готовность к их пополнению, углублению;
- ограниченность знаний и податливость к педагогическому просвещению;
- низкий уровень знаний и негативное отношение к их приобретению.

7. Особенности воспитательных воздействий:

- участие всех взрослых в воспитании, степень согласованности воспитательной деятельности;

- непоследовательность, несогласованность воспитания, наличие конфликтов по поводу воспитания; член семьи, преимущественно выполняющий воспитательную функцию;

- отсутствие воспитания как целенаправленного воздействия, условий для полноценного развития ребёнка.

8. Организация современных форм деятельности в семье:

- общность во всех семейных делах, вовлечение ребёнка в семейные дела, заботы;

- дифференциация обязанностей среди взрослых, эпизодическое привлечение ребёнка к семейным делам;

- разобщённость взрослых в семейных делах, изоляция ребёнка от семейных дел и забот.

9. Отношение семьи к дошкольному учреждению:

- высоко оценивают образовательные возможности детского сада и готовы сотрудничать;

- настороженно и недоверчиво относятся к детскому саду, не видят необходимости сотрудничества;

- перекладывают все воспитательные функции на детский сад, к сотрудничеству не готовы;

- безразлично относятся к детскому саду, к воспитанию собственного ребёнка [1].

План изучения опыта семейного воспитания реализуется с помощью различных методов, среди которых наиболее распространёнными являются методы беседы, наблюдения.

Беседа отличается от интервью большей свободой и в организации, и в содержании, более неформальной атмосферой и отношениями между собеседниками. Но это не значит, что беседа не должна быть организована заранее. В соответствии с намеченной целью педагог продумывает план беседы, вычленяет ключевые вопросы. В ходе беседы можно получить необходимые сведения о таких моментах домашнего воспитания, которые для постороннего взгляда скрыты. Это гибкий, целенаправленный, оперативно корректируемый метод. Беседа нужна для подтверждения, конкретизации или опровержения каких-то гипотетических выводов, сделанных на основе предварительного изучения опыта семейного воспитания с помощью других методов. Педагогу важно пользоваться методом эмпатического слушания (К. Роджерс, Т. Гордон), суть которого – создание атмосферы заинтересованного разговора, совместного поиска истины (а не утверждение своей правоты, как часто бывает в массовой практике). Важным условием эмпатического слушания является выработка наблюдательности. Педагог должен обращать внимание не только на слова собеседника, их интонацию, но и на жесты, мимику. По выражению лица собеседника, изменению отношения к задаваемым вопросам можно судить о психологическом состоянии, поэтому необходимо проявлять такт, стремиться сохранять доверительные отношения.

В процессе беседы родители должны чувствовать, что у педагога нет иной цели, кроме оказания помощи. Это будет способствовать росту доверия и повышать педагогическую эффективность беседы. Следует проявлять осторожность в оценке личностных качеств членов семьи, особенно ребёнка, уметь акцентировать положительные свойства, создать определённую «педагогическую надежду» у родителей.

Наблюдение как метод изучения семьи характеризуется целенаправленностью. Педагог заранее определяет, с какой целью, когда, в какой ситуации предстоит наблюдать родителей, их взаимодействие с ребёнком. Обычно это бывает в часы утреннего приёма и во время ухода ребёнка из детского сада. Наблюдательному педагогу бросаются в глаза многие особенности взаимоотношений взрослого и ребёнка, по которым можно судить о степени их эмоциональной привязанности, культуре общения. По тому, о чём спрашивают родители ребёнка вечером, какие наказания дают ему утром, можно сделать вывод о приоритетах современного воспитания, об отношении к дошкольному учреждению. Показателен интерес родителей к детским работам, советам и рекомендациям, помещённым на информационном стенде [4, С.68].

Список литературы

1. Консультация для педагогов «Современные подходы к изучению семьи». [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-dlja-pedagogov-sovremenyje-podhody-k-izucheniyu-semi.html>,
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. \ М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
3. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. М. : Издательский центр «Академия», 2002. -368 с.
4. Рождерс К. Брак и его альтернативы «Позитивная психология семейных отношений» \ изд.: Этерна; Москва, 2006. -288с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИСХОДНОГО ЯЗЫКОВОГО УРОВНЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ВУЗ

Снегова О.В.

доцент кафедры Иностранных языков Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье анализируются основные характеристики уровней владения иностранным языком в соответствии с требованиями образовательных стандартов на современном этапе. Обучении иностранным языкам в неязыковых вузах рассматривается как достижение студентами необходимого и достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных и профессиональных задач.

Ключевые слова: Исходный языковой уровень, иноязычная коммуникативная компетенция, повышение исходного языкового уровня студентов.

В настоящее время иностранный язык, как обязательный компонент ФГОС, прежде всего, должен готовить студентов к конкуренции на рынке труда, создавать условия для более масштабного осуществления программ международного образовательного, научного и профессионального обмена, расширять кругозор и повышать общую гуманитарную культуру студентов.

Для успешной реализации современных целей обучения иностранному языку в вузе имеет значение исходный языковой уровень студентов I курса, т. е. степень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, стратегической и социальной субкомпетенций), имеющаяся по окончании среднего (полного) общего образования. В настоящий момент все чаще преподаватели вузов и других учебных заведений обращаются к общеевропейской системе уровней владения неродными языками, т. к. это дает каждому обучаемому и каждому преподавателю реальную возможность: 1) получить четкое и объективное представление о достигнутых ими в области обучения языкам результатах, 2) оценить свой коммуникативный опыт и, если это необходимо, откорректировать методы, средства и приемы изучения и преподавания языка с целью совершенствования результатов [2, с. 101]. В документе Совета Европы под названием «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) подводится итог по систематизации подходов к обучению иностранным языкам и унификации оценок уровней владения языком. Общеевропейская система предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками: Breakthrough (уровень выживания), Waystage (допороговый уровень), Threshold (пороговый уровень), Vantage (пороговый продвинутый уровень), Effectiveness (высокий уровень), Mastery (уровень владения языком в совершенстве). Таким образом, разработана система уровней владения иностранным языком, а также характеристика данных уровней. Благодаря вышеуказанным разработкам, в любой системе сертификации данные уровни могут быть взяты за основу, а следовательно, и в любой программе обучения иностранным языкам, начиная с постановки целей и задач обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями, в том числе и в неязыковых вузах.

И.Л. Бим подчеркивает в своих работах, что коммуникативная компетенция является интегративным целым, которое можно рассматривать также на разных уровнях:

1. Начальный уровень овладения аудированием, говорением, чтением, письмом – уровень начинающего.

2. Средний уровень – уровень элементарной коммуникативной компетенции, который предполагает формирование и развитие умений вступать в контакт с носителем языка в знакомых стандартных ситуациях общения).

3. Продвинутый уровень – уровень продвинутой коммуникативной компетенции, который подразумевает самостоятельное использование ино-

странного языка в относительно естественных условиях общения без значительных ограничений.

4. Высокий уровень (в рамках общего среднего образования).

5. Профессионально достаточный уровень.

6. Высокий уровень, приближающийся к коммуникативной компетенции образованного носителя языка [1, с. 50].

По мнению ряда российских ученых (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Э.И. Соловцова, И.Л. Бим), первые три уровня коммуникативной компетенции (А1 – уровень выживания, А2 – допороговый уровень, В1 – пороговый уровень) могут быть приобретены в школах общего типа при соответствующей организации обучения (нацеленности на это учителя, учащихся). Четвертый уровень (В2 – продвинутый уровень) соотносится в большей мере с обучением иностранному языку в школах с углубленным изучением иностранного языка, в лингвистических гимназиях. Пятый уровень (С1 – уровень профессионального владения) должен быть достигнут в вузах нелингвистического профиля, шестой (С2 – уровень владения в совершенстве) – связан с обучением в языковых вузах и подготовкой специалистов в области иностранного языка – педагогов, переводчиков [1, с. 50].

Анализ примерной программы дисциплины «Иностранный язык», рекомендованной для социально-гуманитарных, технических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки, позволил сделать вывод, что уровень владения иностранным языком является неотъемлемым элементом системы высшего профессионального образования. В соответствии с данной программой специальные требования к входным знаниям, умениям и компетенциям студента не выдвигаются, однако для определения уровня изучения дисциплины (основного или повышенного) на факультете в целом и в отдельных учебных группах предлагается проводить входное тестирование/собеседование с целью выявления исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Изучение исходного языкового уровня студентов неязыковых вузов показало, что студенты начинают обучение, находясь в основном на уровнях А1 и А2 (т. е. демонстрируют элементарное владение языком), и лишь небольшое количество студентов имеют уровень В1 (т. е. демонстрируют самостоятельное владение языком). При выходном тестировании количество студентов с уровнями А1, А2, В1 изменилось незначительно. Это позволяет сделать вывод о необходимости повышать исходный языковой уровень студентов для полноценной реализации целей обучения иностранному языку в соответствии с современными требованиями.

Таким образом, для полной реализации целей и задач обучения иностранному языку в неязыковых вузах необходимо повысить исходный уровень языковой подготовки студентов I курса (имеющих уровни А1 и А2) и к концу 3-го семестра достичь, в зависимости от исходного уровня, уровня В1 или В1+.

Более того, владение иностранным языком на уровне В1 рассматривается как одно из условий свободного движения идей и людей на европейском континенте, база дальнейшего изучения языка в профессиональных целях.

Как известно, программа по иностранному языку интегрирует четыре традиционно выделяемых содержательных блока: «Иностранный язык для общих целей», «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для специальных/профессиональных целей» и «Иностранный язык для делового общения». Блок «Иностранный язык для общих целей» реализуется в разделах 1–3 (бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная сферы общения), что соответствует 1-му, 2-му и 3-му семестрам обучения. Блок «Иностранный язык для профессиональных целей» реализуется в разделе 4 (профессиональная сфера общения), что соответствует 4-му семестру обучения. Блоки «Иностранный язык для делового общения», «Иностранный язык для академических целей» реализуются в разделах 4 и 2 (профессиональная, учебно-познавательная сферы общения) [3, с. 7]. Таким образом, в течение 1-го, 2-го и 3-го семестров целесообразно повысить исходный языковой уровень и подготовить студентов к более сложным в языковом отношении блокам «Иностранный язык для профессиональных целей», «Иностранный язык для делового общения», «Иностранный язык для академических целей». На наш взгляд, нецелесообразно переходить к чтению текстов по специальности без необходимой подготовки, кроме того, мы рассматриваем владение иностранным языком в объеме уровня В1 в качестве основной базы для дальнейшего изучения языка в профессиональных целях.

Таким образом, под повышением исходного языкового уровня мы понимаем достижение студентами уровня владения иностранным языком, соответствующего общеевропейскому уровню В1 или В1+ в зависимости от исходного уровня посредством чтения текстов социокультурной направленности и развития умений восприятия, понимания и интерпретации текста.

Таким образом, обучение иностранному языку будет проходить в рамках основного уровня согласно требованиям примерной программы по иностранному языку. Интегрированным результатом изучения курса должно стать достижение студентами иноязычной коммуникативной компетенции на указанных уровнях.

Список литературы

1. Бим, И.Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы [Текст] / И.Л. Бим, А.А.Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 1998. – №4. – С. 3-10.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактика и методика) [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 334 с.
3. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов [Текст] / Авторы программы: С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова. – Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2009. – 23с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ

Сусова О.Н.

старший преподаватель кафедры «Физическая культура»
Института транспортной техники и систем управления,
Россия, г. Москва

В статье прикладная профессиональная физическая подготовка рассматривается в качестве модели специалиста, которая определяют структуру и содержание процесса его подготовки в учебных заведениях. Процесс профессиональной направленности физического воспитания будущих специалистов должен быть органически связан с содержанием их физического воспитания, модельными требованиями к выпускникам учебных заведений, тенденция – на развитие и содержание физического воспитания населения страны.

Ключевые слова: физическое воспитание, профессиональная физическая подготовка, модель специалиста.

Принцип органической связи физического воспитания с практикой трудовой деятельности наиболее конкретно воплощается в профессионально-прикладной физической подготовке. Современный труд приводит к перегрузкам одних функциональных систем организма и недогрузкам других, что неблагоприятно сказывается на общей дееспособности человека. Чтобы корректировать эти психофизиологические «перекося», проводятся мероприятия в системе организации труда, в числе которых и направленное применение специально подобранных физических упражнений. Использование средств физической культуры и спорта в целях поддержания и повышения общей и профессиональной дееспособности человека в теории и практике физической культуры получило название профессионально-прикладная физическая подготовка. Прикладная профессиональная физическая подготовка осуществляется в Московском государственном университете путей сообщения на этапе обучения профессии.

На базовом этапе профессиональной подготовки работа по физическому воспитанию должна строиться на основе целевых установок, структуры деятельности и «модели специалиста», в которых содержится совокупность социальных требований, с одной стороны, по комплексу знаний, умений и навыков, с другой – по уровню мировоззренческих, нравственных и социальных качеств.

Социальный заказ и модель специалиста определяют структуру и содержание процесса его подготовки в учебных заведениях, набор дисциплин учебного плана, учебных программ по этим дисциплинам, всю «технологическую линию» профессиональной подготовки учащихся и студентов.

Из сказанного вытекает необходимость тесной взаимосвязи разработки цели, задач, средств, методов и т.д. как физического воспитания, так и профессиональной подготовки учащихся и студентов учебных заведений.

Центральное место в системе профессиональной подготовки будущих специалистов занимает целенаправленное использование специально подобранных средств и методов физического воспитания.

Занятия физическими упражнениями оказывают влияние на успешность профессиональной деятельности через перенос двигательных навыков и умений, которые осуществляются в связи с общностью структурных и функциональных изменений, происходящих в организме человека под влиянием различных упражнений, приемов, действий. Это дает возможность в результате занятий физическими упражнениями быстрее сформировать трудовые двигательные навыки. Несомненно, что в переносе существенную роль играют также и волевые качества человека.

Основу практического раздела в рабочей программы преподаватели физического воспитания должны составлять специально подобранные упражнения из видов спорта, предусмотренных государственными программами для школ и вузов.

Для развития профессионально важных качеств целесообразно использовать бег на короткие дистанции, кросс, прыжки в длину, в высоту с разбега, метание мяча по внезапно появляющейся цели, броски мяча различными способами, элементы гимнастических упражнений, скакалку, спортивные игры, упражнения с отягощениями, в парах, подтягивание, сгибание рук, в упоре лежа, упражнения со звуковым и световым сигналом.

Для совершенствования профессионально важных качеств, характерных для транспортных профессий, рекомендуются подвижные и спортивные игры (баскетбол, волейбол, ручной мяч) и их элементы, выполняемые в усложненных и экстремальных условиях (без зрительного контроля, с определенным тактическим заданием) и др.

Оптимальным следует считать 8-9-часовой недельный двигательный режим с 35-40% содержанием прикладной профессиональной физической подготовки на этапах освоения как рабочей, так и инженерной профессии, используя для этого утреннюю гимнастику, физкультурные паузы, программные занятия по физическому воспитанию, дополнительные и факультативные занятия по спортивным играм и другие внеучебные мероприятия. Целесообразно использовать на занятиях игровой и соревновательный методы, а для повышения эффективности урочных форм занятий проводить их по методу круговой тренировки с применением различных средств физической культуры в целях воспитания основных (базовых) и профессионально важных двигательных качеств.

Список литературы

1. Грачев О. К. Физическая культура [Текст]: Учебное пособие/ Под ред. доцента Е.В. Харламова. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 464 с.
2. Евсеев Ю. И. Физическая культура [Текст]: Учебное пособие // Ю. И. Евсеев – Изд. 9-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 444 с.

ДИАГНОСТИКА ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Тарасова С.А.

преподаватель кафедры физики, информатики и математики
Курского государственного медицинского университета,
Россия, г. Курск

В исследовании осуществлена диагностика прогностической способности у студентов медицинского вуза, выявлены уровни развития качеств мышления, составляющих способность к прогнозированию.

Ключевые слова: прогноз, прогнозирование, прогностическая способность, прогностическая компетентность.

Прогностическая способность есть совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющая успешность прогнозирования в любой деятельности [1, с. 159]. В медицине способность врача к прогнозированию является залогом его профессионального мастерства и успеха в работе по улучшению и сохранению здоровья населения страны. Поэтому, мы считаем, что в медицинском вузе особое внимание необходимо уделять развитию у студентов способности к прогнозированию, формированию у них прогностической компетентности [2].

Задачей нашего исследования является диагностика прогностической способности у студентов медицинского вуза на начальном этапе обучения с целью определения её актуального уровня и потенциальных возможностей развития. Такие данные необходимы для корректировки и совершенствования профессиональной подготовки в вузе, осуществления индивидуального подхода при подготовке специалиста.

Как известно, способность к прогнозированию составляют такие качества мышления как: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность [1, с. 171].

Аналитичность мышления характеризуется полнотой причинно-следственных связей и учётом требований условия при выдвижении гипотез.

Глубина мышления определяется уровнем вербального обобщения следствий и существенностью причинно-следственных связей.

Гибкость мышления составляют показатели: широта ассоциативного поля, вариативность ассоциаций, пластичность представлений, гибкость гипотез.

Осознанность – это осознание вероятностного характера следствий и этапов процесса прогнозирования.

Перспективность – это перспективность причинно-следственных связей, осознание цели плана, перспективность поиска при выдвижении гипотез.

Доказательность – это обоснованность выделенных следствий, логика построения следствий, обоснованность гипотез.

Значит, и диагностировать необходимо именно эти качества. Для этого мы использовали стандартную методику, разработанную Л. А. Регуш.

Тест «Способность к прогнозированию» (маскировочное название «Склонность к риску») [1, с. 287] определяет уровень способности к прогнозированию в профессиональной деятельности. Методика состоит из 20 вопросов, 16 из которых направлены на выявление качеств мышления, составляющих ядро способности к прогнозированию. Каждый вопрос содержит два альтернативных высказывания, выбирая одно из них, респондент набирает 0 или 1 балл. Количество набранных баллов суммируется, по общему количеству баллов оценивается способность к прогнозированию.

В тестировании приняли участие 125 человек первого курса лечебного факультета Курского государственного медицинского университета. Высокий уровень способности к прогнозированию показали 32% испытуемых. Средний – 60,8% и низкий – 7,2%. Подробные результаты по данной методике представлены в следующей таблице.

Таблица

**Результаты диагностики прогностической способности
у студентов медицинского вуза**

Качество мышления	Количество испытуемых, обладающих качеством*	Показатели, составляющие качество мышления	Количество испытуемых, обладающих показателем
аналитичность	48,8%	полнота причинно-следственных связей	74,4%
		учёт требований условия при выдвижении гипотез	66,4%
глубина	29,6%	уровень вербального обобщения следствий	38,4%
		существенность причинно-следственных связей	81,6%
гибкость	28%	широта ассоциативного поля	76,8%
		вариативность ассоциаций	52%
		пластичность представлений	82,4%
		гибкость гипотез	68,8%
осознанность	26,4%	осознание вероятностного характера следствий	65,6%
		осознание этапов процесса прогнозирования	46,4%
перспективность	33,6%	перспективность причинно-следственных связей	74,4%
		осознание цели плана	56,8%
		перспективность поиска при выдвижении гипотез	70,4%
доказательность	29,6%	обоснованность выделенных следствий	65,6%
		логика построения следствий	47,2%
		обоснованность гипотез	65,6%

* К испытуемым, обладающим качеством мышления, мы отнесли тех, кто обладает всеми показателями, составляющими его.

Как видно из таблицы, почти все показатели качеств мышления имеют средний, а иногда и высокий уровень развития, но в целом сами качества, составляющие способность к прогнозированию, развиты недостаточно. Таким образом, основа для дальнейшего развития прогностической способности, а, соответственно, и формирования прогностической компетентности у студентов есть, но необходима целенаправленная и кропотливая работа для получения положительных результатов.

Список литературы

1. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
2. Тарасова С. А. Сущностная характеристика прогностической компетентности медицинского работника // Преподаватель XXI век. – М., 2014. – Т.1, № 4. – С. 83-89.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Харисова Л.А.
ИСРО РАО, д.п.н.,
Россия, г. Москва

Харисова А.Ф.
аспирантка ИСВ РАО,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются научно- методические пути воспитания гражданина России в общеобразовательном образовании, называются принципы и концептуальные направления.

Ключевые слова: гражданин, воспитание, поликультурное образование.

Россия многонациональная страна, в ней проживают более 160 народов, а это значит, что и система образования страны является поликультурной и многоязычной. В этой связи встает вопрос о том, как воспитывать духовно-нравственную, гражданскую личность. Возникает педагогическая проблема проектирования воспитательной системы школы, которая бы учитывала не только фундаментальные общероссийские традиции воспитания подрастающего поколения, но инновационные требования к результатам образования, которые довольно четко прописаны в новых федеральных государственных стандартах общего образования. Одним из важных результатов образования является воспитание гражданской культуры нашего российского общества, прежде всего, молодежи. Как же в школе решать данную проблему?

Методологической основой раскрытия и реализации данной проблемы являются педагогические принципы и концептуальные позиции.

Процесс воспитания россиянина в школе основывается на учете следующих педагогических принципов:

- *природосообразности*, учет особенностей развития ребенка (возрастные, половые, физиологические, психологические и др.); Я – природа.

- *культуросообразности*, опора на многовековые воспитательные ценности в национальной, общероссийской и мировой культурах; Я – культура.

- *гуманизма*, воспитание положительного отношения и уважения к семье, человеку, природе, окружающему миру на таких ценностях как любовь, доброта и ответственность; Я – человек;

- *поликультурности*, учет мировых, национальных, региональных, языковых особенностей и тенденций развития личности, того общего, что объединяет все народы и культуры мира, России и г. Москвы; Я – гражданин.

- *народности*, использование воспитательного потенциала народной педагогики; Я – русский, татарин, аварец.

- *духовности*, учет традиций и ценностей гуманистической, духовной, религиозной культуры, носителя нравственных устоев народа и общества, хранителя всего человеческого в человеке; Я – совесть. [1]

Основные концептуальные позиции воспитания россиянина:

- целостность всего учебно-воспитательного процесса школы по воспитанию ценностей россиянина;

- создание воспитательной среды школы основанную на гуманистических традициях мирового, российского образования;

- активная взаимосвязь с семьей, общественными организациями и другими ведомствами в деле воспитания школьников;

- интеграция ценностей российской, национальной и мировой в содержании образования;

- учет региональных особенностей и активное использование воспитательного потенциала города, региона;

- совершенствование общекультурной компетентности педагогов в деле воспитания россиянина.

Реализация концептуальных позиций возможна при решении следующих задач:

- сформировать у школьников гражданское и национальное самосознание, на основе интеграции российской, национальной и мировой культур;

- приобщить школьников к духовно-нравственным традициям родного народа, общероссийской культуры и использование их в своей жизнедеятельности;

- развить художественно-эстетические, творческие, познавательные способности школьников и самореализация в различных видах деятельности;

- воспитать потребность в сохранении и укреплении духовного и физического здоровья;

- вовлечь учащихся в различные виды досуговой деятельности (кружки, спортивные секции, клубы по интересам и т.д.) для успешной самореализации, социальной адаптации и профессионального самоопределения;

- сформировать активную жизненную позицию, лидерские, управленческие качества у школьников, развивая ученическое самоуправление в школе.

- воспитать уважительное, толерантное отношение к людям другой национальности, вероисповедания на основе принципов равенства, свободы, взаимоуважения и культуры мирного сосуществования всех народов России и мира [2].

Практическая образовательная деятельность по воспитанию гражданина страны в школе требует серьезных изменений в целях, содержании образования, способах и технологиях воспитания, в педагогической готовности кадров. Это можно решить на основе перехода образовательной системы в инновационный режим работы.

Список литературы

1. Харисова Л.А. Формирование готовности родителей к воспитанию личности гражданина России. Монография. – М.: ИнИДО РАО, 2011.-196с.

2. Харисова Л.А. Поликультурное образование в полиэтнических школах: организация и технологии введения. Монография. – Ростов – на – Дону: издательство РАО, 2009.- 396с.

СЕМЕЙНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Хусаинов З.А.

профессор кафедры теории и методики географического и экологического образования КФУ, доктор педагогических наук,
Россия, г. Казань

В статье рассматривается одного из приоритетных факторов экологического воспитания детей в семье на основе народных традиций. Воспитание детей на основе народных традиций позволяет осуществить экологическое и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие и обеспечение социальной стабильности, что является основой благополучного развития современного общества в целом.

Ключевые слова: семья, воспитание, дети, традиции, народ.

Семейная жизнь для ребенка то же, что для нас общественная. Душа его питается впечатлениями, получаемыми в семье. Здесь ребенок научается одно любить, другое ненавидеть, здесь привыкает к труду или праздности, получает первые экологические вкусы, здесь первоначально сосредоточиваются все его интересы, привязанности и авторитеты. Дети двух поколений, отстоящих одно от другого на какой-нибудь десяток лет, чаще всего выносят из своего детства далеко не одинаковые впечатления и влияния.

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Помимо сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздейству-

ет вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

Социально-исторический опыт показал, что незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего, означает разрушение связи между поколениями, что наносит непоправимый урон в формировании экологической культуры школьников и в создании экологического пространства.

Из татарских писателей, ученых и педагогов второй половины XIX века никто так настойчиво и упорно не отстаивал значение родного языка в учебно-воспитательном процессе, как Каюм Насыри. Подвергая жестокой критике, пренебрежительное отношение татарских дворян и «образованных» мулл к родному языку, он вложил много труда, чтобы татарский язык стал языком литературы и науки. Он придавал важнейшее значение семейному воспитанию, давал советы родителям, формируя этим в них культуру педагогического труда. «Воспитание нельзя понимать лишь как хлопоты при кормлении и росте ребенка, это и пропитание его, и забота о его нравственном совершенствовании, и привитие прекрасных, благородных манер, и стремление вывести его из животного состояния, чтобы сделать достойным звания человека, и обучение наукам, и развитие понятий приличия».

Вслед за К.Д.Ушинским К.Насыри выдвинул идею народности воспитания, высоко оценив при этом экологические воспитательные традиции татарского народа. Слово «экология» тогда не использовалось, однако такое понятие находится в содержании учения К.Насыри. Общаясь с народом, глубоко вникая в духовный мир и культуру своего народа, он написал и опубликовал ценные материалы по экологическому воспитанию и широко использовал их в своей педагогической деятельности. Его труды «Книга о воспитании», «Сорок садов», «Книга о нравственности», «Книга счета» – содержат богатый материал по татарской народной педагогике и экологии.

У каждого народа имеется своеобразная, специфическая, сложившаяся в течение многих лет воспитательная система, охватывающая все стороны подготовки детей к будущей жизни; своя педагогика, которая, все более совершенствуясь и улучшаясь, передается из поколения в поколение, становится достоянием родителей и дает положительные воспитательные результаты. Являясь итогом коллективной творческой мысли многих поколений трудящихся, выражением интересов большинства народа, в соответствии с его потребностями охраны окружающей среды и природы, этнопедагогика выдвигает экологические идеалы в области воспитания молодого поколения.

В связи с утратой традиционной педагогики татарского народа в современной концепции семейного воспитания детей существует большой пробел. В древности народ воспитывал детей по своей системе. Семья, состоящая из двух-трех поколений, оберегала ребенка, прививала нравственно-экологическую культуру, уважительное отношение к окружающей природе и людям. В традиции народа в те времена существовали природоохранительные и бытовые запреты. Например, целый ряд экологических запретов по отношению к живому миру, природе.

Татарский народ охотился в определенное время за тем или иным животным, не нанося вреда; к примеру, в период размножения, проводились «недели пощады», нельзя было трогать яйца в гнездах. Родители объясняли детям, что многие птицы могут посылать болезни и различных злых духов, что сдерживало детей от дурных поступков.

Особенно это относилось к птицам, живущим по соседству с человеком (голуби, скворцы, воробьи и т.д.). Под особой защитой находились полезные насекомые: муравьи, пчелы, пауки, жучки и др. По отношению к ним существовало даже некоторое «табу» – не убивать. Например, говорилось: «Разоришь муравейник, рука отсохнет», «Убьешь паука, ноги отсохнут» и т.д.

Для каждого случая у народа имелись свои пословицы и заклинания, эффект от которых был внушительным.

Следовательно, заботливое отношение к природе как одно из проявлений духовности нашло отражение в народной системе воспитания. Важнейшими средствами воспитания являлись запреты и словесные предписания, оберегающие птиц, животных, растения от бессмысленного уничтожения.

Список литературы

1. Кожихметова К.Ж. Этнопедагогическое знание как предмет методологического исследования / Становление этнопедагогической науки: Материалы Международной научно-практической конференции. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003. Ч. 1. С. 68.
2. Насыри К. Избранные сочинения (на татарском языке). Казань: Таткнигоиздат, 1955. 418 с.
3. Национальная школа: идеи и новые подходы / Концепция: шаги Республики Саха (Якутия): статьи и материалы. М.: Просвещение, 1992. 239 с.
4. Парфилова Г.Г. Экологическое воспитание младших школьников в семье: Дисс. ... канд. пед. наук. Казань: КГПУ, 2003. 220 с.
5. Хусаинов З.А. Региональная модель формирования экологической культуры учащихся. Монография. Казань: Экоцентр, 2002. 160 с.

СВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА

Шейна Т.Е.

аспирант Кемеровского государственного университета,
Россия, г. Кемерово

В статье рассматривается связь временной перспективы личности человека с позиции его настоящего, в связи с ежедневным включением в интернет-среду и будущего, для достижения которого необходима постановка определенных целей, задач, воздействие на которые оказывает интернет-пространство.

Ключевые слова: интернет, киберпространство, социальные сети, временная перспектива личности, ценностно-смысловая сфера, субъективное и объективное время личности.

Временная перспектива является одной из важнейших характеристик личности человека. Она оказывает существенное влияние на жизненные про-

цессы и события, затрагивает многие сферы жизни, связана с различными личностными особенностями. Временная перспектива личности прямым образом связана с ценностными ориентациями, ценно то, что имеет смысл. Ценности личности являются движущими механизмами ее развития. И от того, какие ценности человек выбирает для себя, какой смысл он вкладывает во временной промежуток достижения цели, будет зависеть результативность, а, следовательно, и удовлетворенность жизнью. А. Сырцова понимает под временной перспективой взгляд человека на свою жизнь с точки зрения прошлого, настоящего и будущего времени и то, как человек видит эти временные взаимосвязи [2]. Необходимость изучения временной перспективы личности обусловлена, прежде всего, тем влиянием, которое представления человека о своём прошлом и настоящем могут оказать на эффективность его деятельности в будущем.

Мы живем в век информационных технологий, которые оказывают значительное влияние на становление большинства жизненных процессов. Средства массовой информации, модные тенденции, изменяющиеся с каждым годом, так или иначе, воздействуют на подсознательные структуры личности человека. Это, в свою очередь, приводит к плотно закрепляющимся образованиям, новым мнениям, что обуславливает смену устоявшихся ценностных ориентаций, смыслов личности, переформирует временную перспективу и жизненную перспективу человека.

Настоящее исследование посвящено изучению интернет-пространства с присущими ему особенностями, заключающимися в полной анонимности пользователей (при их желании), безграничным потоком информации из всех сфер жизни человека, доступностью выхода в сеть практически из любого места.

Проводя достаточное количество времени в интернете, это неминуемо приводит к отрыву от реальности и выполнения повседневных дел. Человек полностью погружен в свои мысли и порой не замечает ход течения времени. Как и любое другое актуальное для человека в данный момент времени занятие, времяпрепровождение в сети Интернет вызывает у него ощущение, что время летит. Но в то же время его биологические часы не отстают.

Встает острый вопрос о понимании временной перспективы, как объективного феномена или же, как субъективного фактора включенности индивида во всемирную сеть. Так, временная перспектива представляет собой последовательность событий с определенными интервалами между ними. Именно интервалы между событиями и составляют ценностно-смысловую наполненность сознания человека в данный момент времени. Временная перспектива включает в себя события прошлого, настоящего и будущего, что позволяет нам говорить о необходимости и важности включения этого феномена в контекст изучения субъективного восприятия течения времени личностью человека, погруженного в интернет-пространство.

Находясь в сети Интернет, в зависимости от рода выполняемых задач и их степени актуальности для индивида, будет зависеть субъективный ход течения времени. Увлеченность занятием приводит к быстрому течению субъек-

ективного времени, что, порой, обуславливает несовпадение объективных и внутренних часов человека.

Актуальность исследования временной перспективы личности опосредованной интернет-пространством, обусловлена задачами, которые человек ставит сам себе в ходе жизни. Планирование будущего неминуемо затрагивает локус настоящего времени, в котором находится человек. А настоящее связано с интернет-пространством, которое охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека. К будущему человека с точки зрения ее планирования, можно отнести ценностные ориентации, смыслы, жизненные цели, планы по воплощению целей и средства к их достижению. В зависимости от того, что отдельный человек считает в своей жизни самым важным, необходимым и существенным, как раз и образуется различное отношение к использованию времени собственной жизни и ее различная ценностно-временная ориентация [1, с. 20].

Таким образом, степень влияния интернет-пространства распространяется на личность человека ежедневно, затрагивает изменение и пополнение его представлений не только о культурной, экономической, политической сферах жизнедеятельности общества в целом, но и влияет на развитие самой личности человека, изменяя его ценностно-смысловую сферу и мотивационную основу для действий в настоящем, направленных на реализацию целей в будущем, т.е. временную перспективу личности.

Список литературы

1. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н. Мясищев. – Л., 1973.
2. Сырцова, А. Возрастная динамика временной перспективы личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. Наук / А. Сырцова. – Москва, 2008.

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ И ЖЕСТКОГО ОБРАЩЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Шестакова Е.А.

студентка I курса факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Н. Новгород

Глуздова О.В.

доцент кафедры социальной и организационной психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

В статье освещены вопросы семейного воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также рассмотрены принципы реализации семейных функций в целях профилактики насилия и жестокого обращения.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), семейные функции, домашние насилие.

Важнейшим фактором развития и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья является психологическое благополучие семьи. Семья – это ближайшее, постоянное и референтное окружение ребенка. Это фундамент общечеловеческих и культурных ценностей личности. В психологии семья определяется как организованная социальная группа, члены которой взаимодействуют друг с другом, взаимосвязаны общностью быта и социальной необходимостью. В отечественной психологии и педагогики традиционной признается ведущая роль взрослого в семье. Отношения родителей и детей могут выступать в качестве положительного конструктивного или деструктивного фактора развития ребенка [1]. Одной из острейших проблем современного общества является семейное насилие и жестокое обращение с ребенком.

Проблема насилия и жестокого обращения с детьми остается в современной России крайне актуальной, несмотря на многочисленные ее исследования и попытки решения. Насилие в семье или домашние насилие рассматривается как поведение одного из членов семьи с нанесением вреда другим членам ради собственной власти, превосходства, контроля [1]. По результатам зарубежных и отечественных исследований дети с физическими и умственными аномалиями чаще оказываются объектами насилия и жестокого обращения, по сравнению со своими здоровыми сверстниками. Это связано, во-первых, с необходимостью дополнительных обязательств по уходу за такими детьми, во-вторых, дети имеют специфически выраженное своеобразие психического развития, которое не только может вызывать нетолерантное отношение к нему, но и ограничивает его возможности отстаивать свои права и противостоять жестокости.

Наиболее частой причиной обращения семьи за помощью к педагогу или психологу является стресс родителя, имеющего ребенка с ОВЗ, а также его желание улучшить поведение ребенка, изменить его особенности и тем самым снизить степень негативного эмоционального реагирования на него. В целях профилактики и первичной помощи таким детям педагог-психолог прежде всего планирует работу с семьей ребенка (родители, близкие родственники). Начальный этап строится на подробном анализе семейной системы, в частности анализ особенностей реализации семейных функций в каждом конкретном случае. Под функцией понимается сфера жизнедеятельности семьи, связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов. Так, воспитательная функция удовлетворяет потребность в родительстве, контактах с детьми и их воспитании, в реализации себя в детях; сексуально-эротическая – сексуальную потребность; эмоциональная – потребность в принятии, любви, уважении, поддержке, психологической защищенности, самовыражении; хозяйственно-бытовая – материальные потребности, по-

требность в самосохранении; функция духовного (культурного) общения – потребность в совместном проведении досуга, в познании и саморазвитии. В гармоничной семье ответственно и дифференцированно выполняются все функции, вследствие чего удовлетворяются потребности каждого родственника и потребность в изменениях семьи как целого. В дисфункциональной – нарушено выполнение функций, в силу чего в каких-то сферах жизнедеятельности не удовлетворяются потребности ее членов [4; 2].

Рождение детей с нарушениями развития дает начало кардинальным изменениям семейных функций. На фоне трудной семейной ситуации и стресса растет напряжение, агрессия, чрезмерная вспыльчивость, раздражительность родителей. Велик риск их недостаточной реализации, блокирования потребностей и целей родственников, что задает дисфункциональную динамику семьи. Следствием данной дисфункциональной динамики нередко является домашнее насилие над ребенком. Ребенок подвергается ряду запретов, наказаний, упреков, издевок. Это затрудняет нормальное эмоциональное развитие детей и приводит к психологическому насилию над ними. Наиболее остро это отражается в виде эмоционального насилия, а также пренебрежения нуждами ребенка.

Психическое здоровье, психологическое благополучие и эмоциональная культура ребенка с ограниченными возможностями здоровья в силу его особенностей развития претерпевает изменения и отличается от нормально развивающегося сверстника, поэтому любое негативное эмоциональное воздействие семейной системы неблагоприятно сказывается на формировании психики такого ребенка.

Вторым по степени влияния на психику ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его дальнейшую адаптацию в социум оказывается нарушение функции первичного социального контроля в ситуации пренебрежения нуждами ребенка. Родители вследствие разных обстоятельств – загруженность работой, асоциальное поведение, алкоголизм, забывают об элементарных потребностях ребенка и социальных нормах, контроля над ними. Важным обстоятельством для несоблюдения социальных норм является недееспособность ребенка с ограниченными возможностями здоровья в силу его психологических, физиологических или возрастных особенностей. Отсутствие внимания и заботы со стороны родителей, отсутствие контроля и нейтральное отношение ко всему происходящему может привести к тому, что ребенок становится жертвой несчастного случая, нанесения повреждений, вовлечения в асоциальное поведение, употребления алкоголя, наркотиков, а также совершение правонарушений.

Для формирования и развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, важно чтоб семья дифференцировала и последовательно выполняла все свои функции. Как показывают многочисленные исследования и опыт работы, насилие носит выраженный циклический характер, поэтому предотвращение насилия должно быть напрямую связано с ор-

ганизацией первичной, вторичной и третичной профилактической работы в виде целостной системы создания безопасной среды для ребенка с ограниченными возможностями здоровья [3].

Список литературы

1. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие/под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. - 384 с.
2. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / под ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. М.: ВЛАДОС, 2008. – 224 с.
3. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА КАФЕДРЕ «РАДИОЭЛЕКТРОННЫЕ СИСТЕМЫ И УСТРОЙСТВА»

Юдачев С.С.

доцент кафедры «Радиоэлектронные системы и устройства»,
декан Радиотехнического факультета МГТУ им. Н.Э. Баумана,
канд. техн. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Галев А.В.

доцент кафедры «Радиоэлектронные системы и устройства»
МГТУ им. Н.Э. Баумана, канд. техн. наук, доцент,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются основные этапы и особенности выполнения научно-исследовательской работы студентом. Определяются задачи, стоящие перед студентом, используемые методы их решения, приводятся источники получения нужной информации. Рекомендуются порядок выполнения работы, указываются способы апробации полученных результатов.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, методы исследования, радиоэлектронные устройства и системы, проектирование и модернизация радиоустройств.

1. Цели и задачи

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) способствует развитию творческого мышления и повышению мотивации, углубленному усвоению учебного материала для достижения основной цели обучения: подготовки высококвалифицированных специалистов в области радиоэлектронных систем и устройств. Приобретенные компетенции и практические навыки

дают возможность в дальнейшем успешно заниматься исследовательской работой в научно-исследовательских институтах и проектно-конструкторских организациях, научно-педагогической деятельностью в высших учебных заведениях.

На кафедре «Радиоэлектронные системы и устройства» МГТУ им. Н.Э. Баумана практико-ориентированное обучение студентов основам и навыкам исследований применительно к избранной специальности является обязательным в рамках учебного процесса в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом [5].

При выполнении НИРС студент учится ставить научные задачи и решать их, понимать сущность той проблемы, частью которой является его работа; искать и критически анализировать литературу по теме работы; методически правильно планировать, ставить эксперименты и обрабатывать их результаты; грамотно оформлять и представлять научные результаты; делать выводы по выполненной работе; выступать с докладами о проделанной научной работе [2].

Выполнение НИРС студентом основывается на предварительной подготовке по теоретическим, инженерным и другим курсам учебного плана соответствующей специализации специальности, а также на использовании диалектического подхода при решении поставленной задачи.

При выполнении НИРС студент углубляет знания по следующим направлениям: основные научно-технические проблемы и перспективы развития радиоэлектроники; элементная база, схемотехника аналоговых и цифровых устройств, методы расчета; основные системы регистрации и передачи информации; базовые языки и основы программирования, типовые программные продукты, ориентированные на решение научных и проектно-конструкторских задач радиоэлектроники; математический аппарат и численные методы, физические и математические модели процессов и явлений в устройствах радиоэлектроники; основные принципы и методы расчета, проектирования и конструирования на базе системного подхода; пути повышения качества, надежности и долговечности радиоэлектронных устройств; основы экономики, организации труда и управления коллективом.

Студент учится применять: методы исследования, проектирования и проведения экспериментальных работ; методы организации и осуществления измерений и исследований, включая организацию и проведение стандартных испытаний и технического контроля, обеспечивающих требуемое качество продукции; методы и компьютерные системы проектирования и исследования; методы выполнения технических расчетов и оценки экономической эффективности исследований, разработок и готовых изделий; правила и методы монтажа, настройки и регулировки аппаратуры, контроль ее состояния и правильного использования; действующие стандарты, технические условия, положения и инструкции по оформлению технической документации [3]; методы и средства самостоятельного решения научных и технических задач,

навыки работы в научных коллективах.

Решая конкретные задачи, студент осуществляет сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме исследований; изучает специальную литературу и другую научно-техническую информацию, достижения отечественной и зарубежной науки и техники; проводит экспериментальные исследования радиоэлектронных устройств и систем с целью их модернизации или создания новых образцов; составляет описания проводимых исследований, готовит данные для составления отчетов, обзоров и другой документации; выполняет математическое моделирование радио-технических устройств и систем с целью оптимизации их параметров; участвует в проектировании и модернизации приборов и устройств радиоэлектроники на схемотехническом и системотехническом уровнях; оценивает экономическую эффективность принимаемых решений, обеспечивает необходимый уровень унификации и стандартизации изделий; разрабатывает проектную и рабочую техническую документацию, участвует в оформлении законченных научно-исследовательских и проектных работ; принимает участие в разработке и реализации мероприятий по повышению эффективности производства; участвует в монтаже, наладке и регулировке радиоэлектронной аппаратуры; принимает участие в составлении патентов и лицензий, участвует во внедрении разработанных технических решений и проектов [8].

В процессе выполнения НИРС можно выделить несколько этапов: организационный, поисковый, теоретический, экспериментальный и оформительский.

Студент защищает завершённую работу перед комиссией, и, в зависимости от оценки, получает рекомендацию о дальнейших действиях. Например, сделать доклад по полученным результатам на научной конференции, опубликовать в печати, продолжить исследования.

2. Рекомендуемая тематика НИРС на кафедре

Темы НИРС могут иметь теоретический, расчетный или экспериментальный характер. Направления тематики НИРС: обоснование математических моделей процессов в радиотракте устройства; физическое моделирование и макетирование радиоприборов и узлов; разработка инженерных методов расчета; разработка алгоритмов решения радиоэлектронных задач проектирования на ПК; разработка методик анализа и синтеза радиоустройств; экспериментальная проверка гипотез и результатов теоретических исследований характеристик радиоустройств; моделирование узлов и систем в программах схемотехнического моделирования; разработка и настройка макетов приборов и систем; постановка лабораторных работ и модернизация лабораторных установок по радиоэлектронным курсам специальности.

Свои особенности имеет выполнение НИРС на базовых предприятиях под руководством ведущих специалистов промышленности [9]. Темы таких НИРС непосредственно связаны с реальными НИР и ОКР предприятий, сами студенты в случае успешного выполнения задания становятся соисполните-

лями работ и оказывают реальную помощь в решении многих сложных и интересных задач науки и производства.

3. Материально-техническое обеспечение выполнения НИРС

Кафедра «Радиоэлектронные системы и устройства» МГТУ им. Н.Э. Баумана располагает материально-технической базой, необходимой для выполнения студентами научно-исследовательских работ. Такой базой являются научно-исследовательские подразделения НИИ РЭТ (НИИ радио и электронной техники), НИИ РЛ (НИИ радиоэлектроники и лазерной техники), подразделения базовых предприятий, в которых направления работ охватывают все основные отрасли радиотехники: передающие и приемные устройства, системы радиолокации, радионавигации и радиосвязи, антенны, устройства СВЧ, лазерную технику.

Лаборатории кафедры оснащены современной измерительной аппаратурой, средствами вычислительной техники, промышленными образцами приборов и систем, специализированными установками исследовательского назначения, которые в процессе выполнения НИРС обеспечивают изучение радиоэлектронных систем и устройств на высоком научном, техническом и методическом уровнях.

Наглядные пособия, имеющиеся на кафедре, включают: отчеты по научно-исследовательским и опытно-конструкторским работам, выполненным на кафедре; компьютерную базу данных источников информации по тематике НИР и ОКР; планшеты, альбомы, схемы на стендах лабораторий кафедры; каталоги, проспекты фирм, выпускающих радиотехнические приборы.

На кафедре разработан и внедрен аппаратно-программный комплекс на основе платформы ADS (Advanced Design System) для подготовки специалистов-разработчиков высокотехнологичной научно-технической продукции. Аппаратно-программный комплекс предназначается для дистанционного обучения и выполнения научно-исследовательских работ в области радиоэлектроники и лазерной техники, а также создания виртуальных библиотек технологий проектирования, методик обучения и лучших ADS – проектов. Число пользователей, работающих одновременно, ограничивается только возможностями сервера и достигает 200. Для работы с комплексом студенту требуется только выход в Интернет и не нужны никаких специальных приложений. Аппаратно-программный комплекс состоит из кластера серверов, объединяемых общими библиотеками ADS – проектов, и обеспечивающих распараллеливание процессов решения общих проектов и множества собственных клиентских рабочих мест студентов, получающих доступ к информационным ресурсам кластера.

4. Учебно-методическое обеспечение выполнения НИРС

Для выполнения НИРС студенту предоставляются: компьютерная база данных, содержащая информацию о ГОСТах, ОСТах, нормалях; справочная литература; учебные пособия и методические указания; предметный и алфавитный каталоги, книжный и журнальный фонды МГТУ им. Н.Э. Баумана;

выход в глобальную сеть Интернет; электронная база данных библиотеки МГТУ им. Н.Э. Баумана; электронная база данных библиотек: Российской государственной библиотеки, Государственной публичной научно-технической библиотеки, Государственной патентной библиотеки.

5. Информационное обеспечение НИРС

1. База библиотеки МГТУ им Н.Э. Баумана:

1.1. Электронная версия библиотеки МГТУ им Н.Э. Баумана: <http://library.bmstu.ru/>

2. База данных Государственной публичной научно-технической библиотеки России:

2.1. Сайт ГПНТБ: <http://www.gpntb.ru>

2.2. Электронный каталог ГПНТБ: http://www.gpntb.ru/cgi-shl/Search1.exe?C21COM=Enter&I21DBN=NPLST_ELKAT

3. База данных Российской государственной библиотеки (РГБ): <http://www.rsl.ru>

4. База данных ВИНТИ — одна из крупнейших в России политематических баз данных по всем разделам естественных, технических и точных наук, кроме раздела «Математика», пополняется ежемесячно.

5. База данных Роспатент. Официальный сайт <http://www.fips.ru>, обеспечивает доступ к базам данных Российских изобретений, полезных моделей, товарных знаков, наименований мест происхождения товаров.

6. Входящий в систему Роспатента Информационно-издательский центр (ИНИЦ) осуществляет выпуск тематических сборников "Изобретения стран мира" (ИСМ), содержащих реферативную информацию на русском языке об изобретениях, опубликованных в официальных бюллетенях Великобритании, Германии, США, Франции, Швейцарии и Японии, а также издания "Промышленные образцы зарубежных стран".

7. Базы данных отечественных и зарубежных научных журналов:

7.1. Оглавления журналов: «Известия высших учебных заведений России. Радиоэлектроника», «Известия высших учебных заведений. Радиоэлектроника», «Радио», «Радиотехника», «Радиотехника и электроника», рефераты статей <http://www.infomag.ru:8082/journals/>.

7.2. Базы данных по российским и зарубежным журналам: <http://elibrary.ru>, <http://e-library.ru>

7.3. Перечень статей журналов ИЕЕ: <http://www.iee.org/Publish/Journals/>

7.4. Журналы по радиоэлектронике, тематические ссылки, статьи: <http://jre.cplire.ru/jre/contents.html>

8. Электронные адреса тематических информационных бюллетеней в сети Интернет.

6. Порядок выполнения НИРС

Выполнение НИРС студентом начинается с получения задания от научного руководителя, изучения рекомендуемой учебно-методической и научной литературы, ознакомления с алгоритмом расчета и реализующей его

программой для ПК, подготовки исходных данных для расчета и выполнения расчетов на ПК [7].

Рекомендуется следующий порядок выполнения работы в лаборатории:

- ознакомление с лабораторной установкой;
- выполнение необходимых расчетов в соответствии с расчетным заданием;
- подготовка лабораторной установки к работе;
- проведение экспериментальных исследований в соответствии с заданием [1,4];
- обработка результатов измерений;
- сопоставление результатов расчета и эксперимента;
- составление отчета по выполненной работе [6].

7. Апробация НИРС

Научно-исследовательская работа, выполненная студентом, является составной частью его квалификационной работы. На основе обобщения результатов НИРС студенту рекомендуется подготовить доклад, который может быть представлен на вузовскую, межвузовскую, общероссийскую или международную научно-техническую конференцию, в том числе:

1. Ежегодная студенческая научно-техническая конференция «Студенческая научная весна» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Секция «Радиоэлектронные системы и устройства».
2. Ежегодная межвузовская студенческая конференция «Научная сессия – современная радиоэлектроника» на базе ОАО «ГСКБ «Алмаз-Антей».
3. Молодежная научно-техническая конференция «Радиолокация и связь – перспективные технологии». Проводится в соответствии с Федеральной целевой программой «Интеграция», п. 1.б.
4. Ежегодная Международная научно-техническая конференция «Радиолокация, навигация, связь».
5. Всероссийская школа-конференция по дифракции и распространению волн. Проводится в рамках Федеральной целевой программы «Интеграция».

Список литературы

1. Гиempелевич, В.Е. Теория эксперимента [Текст]. – М.: Радио и связь, 1994. -136 с.
2. Головин, Д.Б. Методические указания к выполнению курсовой научно-исследовательской работы по радиоэлектронным устройствам [Текст]. /
3. Под ред. А.И. Сенина. – М.: МВТУ им. Н.Э. Баумана, 1988. – 22 с.
4. Единая система конструкторской документации. Схемы. Виды и типы. Общие требования к выполнению [Текст]. ГОСТ 2.701 – 84.
5. Исследовательские испытания. Планирование эксперимента. Термины и определения [Текст]. ГОСТ 24026 – 80.
6. Кафедра РЛ1 «Радиоэлектронные системы и устройства» МГТУ им. Н. Э. Баумана [Текст]. / В.Н.Митрохин [и др]; – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. – 73с.: илл.
7. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления. [Текст]. ГОСТ 7.32 – 2001.

8. Порядок проведения научно-исследовательской работы [Текст]. ГОСТ 15.101– 80.
9. Порядок проведения патентных исследований [Текст]. ГОСТ 15.011– 82.
10. Юдачев, С.С. Опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана по подготовке кадров на базовых предприятиях [Текст] / Юдачев С. С. // Интеграция образования, науки и производства: материалы секционных заседаний Междунар. конф. IX Междунар. форума "Высокие технологии XXI века" / Российский Фонд развития высоких технологий, Ассоциация техн. ун-тов, МГТУ им. Н. Э. Баумана. – М., 2008. – С. 128-131.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам I Международной научно-практической
конференции

г. Белгород, 30 апреля 2015 г.

В семи частях
Часть VII

Подписано в печать 14.05.2015. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,07. Тираж 100 экз. Заказ 67.
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а